

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Um retrato da formação de professores de espanhol
como língua estrangeira para crianças:
um olhar sobre o passado, uma análise do presente
e caminhos para o futuro.

Simone Rinaldi

Orientadora: Profa.Dra. Isabel Gretel M. Eres Fernández

Mestrado em Educação

São Paulo
2006

Simone Rinaldi

Um retrato da formação de professores de espanhol
como língua estrangeira para crianças:
um olhar sobre o passado, uma análise do presente
e caminhos para o futuro.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Linguagem e Educação, sob orientação da Profa. Dra. Isabel Gretel M. Eres Fernández.

São Paulo
2006

Dados Internacionais de Catalogação (CIP)**Biblioteca da FE – USP**

T
371.12
R578u

Rinaldi, Simone

Um relato da formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro / Simone Rinaldi; orientadora Profa. Dra. Isabel Gretel Maria Eres Fernández. – São Paulo, SP: 2006.
171 p.

Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação. Área de concentração: Linguagem e educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação de professores 2. Ensino de língua estrangeira 3. Língua espanhola 4. Ensino Fundamental 5. Crianças (estudo e ensino) I. Fernández, Isabel Gretel Maria Eres

*A meu filho Alessandro,
a quem amo incondicionalmente.
Ontem, hoje e sempre, razão da minha luta e do meu viver.*

*A meus pais
que jamais duvidaram da minha capacidade e
sempre vibraram comigo o alcance de cada degrau.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por minha vida, por todas as oportunidades de crescimento com que me brindou e por ter me dado a chance de aproveitá-las.

À minha família, por ter entendido minha ausência em mais esta jornada.

À Profa. Dra. I.Gretel M.Eres Fernández, pelo carinho com que me acolheu durante a orientação segura deste trabalho e pela amizade e confiança que tem depositado em mim.

À Profa. Dra. Maria de Fatima F. dos Santos, pelas valiosas sugestões e pela paciência com que acompanhou cada etapa deste estudo.

À Profa. Ms. Marta A. de Oliveira, pela sua colaboração, amizade e por ter me mostrado que nada acontece por acaso.

Ao Prof. Dr. João Teodoro D'Olim Marote, pela generosa entrevista concedida.

À Profa. Dra. Gláucia D'Olim Marote Ferro e à Profa. Dra. Cristina de Souza Vergnano Junger, pelas inestimáveis contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

À Profa. Dra. Eunice Ribeiro Durham e a Vera Cecília da Silva, do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, por terem me facilitado acesso a documentos preciosos.

À Profa. Ms. Marília de Oliveira Vasques Callegari, pela amizade, pelo apoio e pelo incentivo.

À Editora Moderna, pelo importante apoio oferecido.

Aos participantes da Lista de Discussões ELEBRASIL, pela colaboração durante a pesquisa.

Às amigas do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Espanhol, pelo incentivo e companheirismo.

A Maria Luiza Lourenço, funcionária da Biblioteca da Faculdade de Educação – USP.

A todos os meus professores, modelos nos quais eu me espelho para ser a educadora que sou hoje.

Aos meus coordenadores, que muito me ensinaram sobre a sala de aula.

Aos meus alunos, inspiração para que eu me torne uma professora sempre melhor.

Os homens sempre desaprovam o que não são capazes de fazer.
Cristina, rainha da Suécia

Em toda a ciência, o difícil é o começo.
Karl Marx

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS, QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS	04
RESUMO.....	07
RESUMEN	08
ABSTRACT	09
INTRODUÇÃO	10
 CAPÍTULO I – ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS.	
DESEJÁVEL? NECESSÁRIO?	16
1.1 Considerações preliminares	16
1.1.1 O que dizem os textos legais?	16
1.1.2 O que dizem os pesquisadores?.....	25
1.1.2.1 Alguns esclarecimentos	26
1.1.2.2 A criança e a língua estrangeira.....	27
1.1.3 Qual é a postura dos pais?	35
1.2 As teorias de aprendizagem e o ensino de línguas estrangeiras a crianças	37
1.2.1 A teoria behaviorista	37
1.2.2 A teoria psicogenética.....	41
1.2.3 A teoria sócio-interacionista	48
1.2.4 Características das crianças no estágio operatório	54
1.2.5 As teorias sobre aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras	56

4.5.2 Uma experiência espanhola	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153
APÊNDICES.....	164

LISTA DE FIGURAS, QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Geral	101
Gráfico 2 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Magistério de 1 ^a a 4 ^a série do EF	104
Gráfico 3 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Não Magistério de 1 ^a a 4 ^a série do EF	105
Gráfico 4 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Magistério de 1 ^a a 4 ^a série do EF – Grupo B	107
Gráfico 5 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Não Magistério de 1 ^a a 4 ^a série do EF – Grupo B.....	107
Gráfico 6 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Magistério de 1 ^a a 4 ^a série do EF – Grupo C	108
Gráfico 7 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Não Magistério de 1 ^a a 4 ^a série do EF – Grupo C	109
Gráfico 8 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Magistério de 1 ^a a 4 ^a série do EF – Grupo A	110
Gráfico 9 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Não Magistério de 1 ^a a 4 ^a série do EF – Grupo A.....	110
Gráfico 10 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Magistério de 1 ^a a 4 ^a série do EF – Grupo D	112
Gráfico 11 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Não Magistério de 1 ^a a 4 ^a série do EF – Grupo D.....	112
Gráfico 12 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Magistério de 5 ^a a 8 ^a série do EF – Grupo B.....	114
Gráfico 13 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Não Magistério de 5 ^a a 8 ^a série do EF – Grupo B	114
Gráfico 14 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Magistério de 5 ^a a 8 ^a série do EF – Grupo C	116
Gráfico 15 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Não Magistério de 5 ^a a 8 ^a série do EF – Grupo C.....	116

Gráfico 16 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Magistério de 5ª a 8ª série do EF – Grupo A.....	117
Gráfico 17 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Não Magistério de 5ª a 8ª série do EF – Grupo A	117
Gráfico 18 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Magistério de 5ª a 8ª série do EF – Grupo D	118
Gráfico 19 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Não Magistério de 5ª a 8ª série do EF – Grupo D	119
Gráfico 20 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Magistério de 1ª a 3ª série do EM – Grupo B.....	121
Gráfico 21 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Não Magistério de 1ª a 3ª série do EM – Grupo B	121
Gráfico 22 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Magistério de 1ª a 3ª série do EM – Grupo C.....	122
Gráfico 23 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Não Magistério de 1ª a 3ª série do EM – Grupo C	123
Gráfico 24 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Magistério de 1ª a 3ª série do EM – Grupo A.....	124
Gráfico 25 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Não Magistério de 1ª a 3ª série do EM – Grupo A	124
Gráfico 26 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Magistério de 1ª a 3ª série do EM – Grupo D.....	125
Gráfico 27 – Comparação entre os grupos de indicadores sobre dificuldades – Não Magistério de 1ª a 3ª série do EM – Grupo D	126

TABELAS

Tabela 1 – Nacionalidade dos informantes.....	86
Tabela 2 – Formação secundária dos informantes.....	87
Tabela 3 – Habilitação da formação superior dos informantes.....	89
Tabela 4 – Opção dos informantes por licenciatura	90
Tabela 5 – Estudos de pós-graduação	91
Tabela 6 – Obtenção dos conhecimentos de língua espanhola	92
Tabela 7 – Tempo de atuação docente	93

Tabela 8 – Tipo de instituição na qual o informante leciona	94
Tabela 9 – Séries em que há a disciplina de E/LE na instituição mencionada	95
Tabela 10 – Séries em que os informantes lecionam ou lecionaram	96
Tabela 11 – Tipo de material didático utilizado.....	97
Tabela 12 – Quantidade de dificuldades segundo sua classificação.....	100
Tabela 13 – Proporção de dificuldades segundo sua classificação.....	100
Tabela 14 – Proporção de dificuldades segundo sua classificação (Magistério – 1ª a 4ª série do EF)	106
Tabela 15 – Proporção de dificuldades segundo sua classificação (sem Magistério – 1ª a 4ª série do EF)	106
Tabela 16 – Proporção de dificuldades segundo sua classificação (Magistério – 5ª a 8ª série do EF)	113
Tabela 17 – Proporção de dificuldades segundo sua classificação (sem Magistério – 5ª a 8ª série do EF)	113
Tabela 18 – Proporção de dificuldades segundo sua classificação (Magistério – 1ª a 3ª série do EM)	120
Tabela 19 – Proporção de dificuldades segundo sua classificação (sem Magistério – 1ª a 3ª série do EM).....	120
Tabela 20 – Estratégias e atividades usadas com alunos de 1ª a 4ª série do EF	128
Tabela 21 – Estratégias e atividades usadas com alunos de 5ª a 8ª série do EF	132
Tabela 22 – Estratégias e atividades usadas com alunos de 1ª a 3ª série do EM	133
Tabela 23 – <i>Ranking</i> de atividades e estratégias usadas pelos informantes em geral.....	134

QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos informantes	85
---	----

FIGURAS

Figura 1 – Teoria psicogenética de Piaget	45
---	----

RESUMO

Este trabalho trata da formação de professores de espanhol para crianças. A pergunta inicial que nos motivou foi: o ensino de espanhol para crianças é necessário e desejável? Textos legais, teóricos, pesquisadores e pais nos mostraram que sim, tanto desejável quanto necessário. A partir disso, buscamos saber como se dá a formação dos docentes que trabalham com a faixa etária dos 7 aos 10 anos. Explicitamos alguns pontos da história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, das abordagens e métodos de ensino de idiomas, da criação da Universidade de São Paulo e, com ela, a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e a Faculdade de Educação – ambas responsáveis pela formação de professores de espanhol – e da inserção da língua espanhola nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio. A partir da análise de questionários respondidos por treze informantes de São Paulo – SP, Suzano – SP, Foz do Iguaçu – PR e Porto Alegre – RS, todos professores de espanhol que já atuam com crianças no nível escolar que nos diz respeito, traçamos o perfil da formação desses docentes, da sua atuação, bem como das dificuldades vividas por eles em sala de aula. Averiguamos que tanto os professores que cursaram Magistério quando os que não optaram por essa formação secundária se valem de práticas semelhantes: usam as mesmas estratégias e as mesmas atividades. Constatamos, também, que, embora as práticas utilizadas se assemelhem, as dificuldades que esses profissionais encontram em sua atuação diferem em quantidade, mas não em tipologia, ou seja, falta de atenção, problemas de concentração e de (in)disciplina dos estudantes. As dificuldades apontadas pelos docentes, associadas às lacunas em sua formação acadêmica, nos induzem a concluir que realmente falta um programa específico para professores de espanhol para crianças e, assim, sugerimos algumas opções de inserção desse tema nos vários níveis de formação: no Magistério (secundário e/ou superior), no curso de Graduação e na Pós-graduação. Está claro que não seria suficiente oferecer somente uma formação inicial. É importante a possibilidade de formação continuada, na qual os profissionais possam compartilhar experiências, além de aprofundarem seus estudos. Imprescindível seria, também, que se ampliasse a lei que habilita professores a trabalharem com as primeiras séries do Ensino Fundamental, para que profissionais com Licenciatura e Pós-graduação pudessem exercer plenamente essa função.

Palavras-chave: 1. Formação de professores 2. Ensino de língua estrangeira 3. Língua espanhola 4. Ensino Fundamental 5. Crianças (estudo e ensino)

RESUMEN

Este trabajo trata de la formación de profesores de español para niños. Nos motivó la siguiente pregunta inicial: ¿es necesaria y deseable la enseñanza de español para niños? Los textos legales, los teóricos, los investigadores y los padres nos mostraron que sí, tanto es deseable como necesaria. A partir de esa constatación, nos interesó saber cómo ocurre la formación de los docentes que trabajan con niños entre los 7 y los 10 años de edad. Explicitamos algunos puntos de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil, de los enfoques y métodos de enseñanza de idiomas, de la creación de la *Universidade de São Paulo* y, con ella la *Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas* y la *Faculdade de Educação* – ambas responsables de la formación de profesores de español – y de la inserción de la lengua española en las escuelas brasileñas. A partir del análisis de cuestionarios respondidos por trece informantes de São Paulo – SP, Suzano – SP, Foz do Iguaçu – PR y Porto Alegre – RS, todos profesores de español que ya actúan con niños del nivel escolar que nos interesa, esbozamos el perfil de la formación de esos docentes, de su formación y de su actuación, así como de las dificultades que ellos viven y/o vivieron en sus clases. Averiguamos que tanto los profesores que cursaron Magisterio como los que no optaron por esa modalidad de formación en secundaria emplean prácticas semejantes: usan las mismas estrategias y las mismas actividades. Constatamos, también que, aunque las prácticas utilizadas se asemejan, las dificultades que esos profesionales encuentran en su actuación se diferencian en cantidad pero no en tipología, o sea, falta de atención, problemas de concentración y de (in)disciplina de los estudiantes. Las dificultades indicadas por los docentes, asociadas a las carencias en su formación académica, nos inducen a concluir que realmente falta un programa específico para profesores de español para niños y, así, sugerimos algunas opciones de inserción de ese tema en los varios niveles de formación: en el Magisterio (secundario y/o superior), en el curso de Graduación y en el posgrado. Está claro que no sería suficiente ofrecer solamente una formación inicial. Es importante que haya la posibilidad de formación continuada, en la cual los profesionales puedan compartir experiencias, además de profundizar sus estudios. Imprescindible sería, también, que se ampliase la ley que habilita a profesores a trabajar con los primeros cursos de la Enseñanza Primaria (Enseñanza Fundamental), para que profesionales con Licenciatura y posgrado pudiesen ejercer plenamente esa función.

Palabras-clave: 1. Formación de profesores 2. Enseñanza de lengua extranjera 3. Lengua española 4. Enseñanza Primaria (Enseñanza Fundamental) 5. Niños (estudio y enseñanza)

ABSTRACT

This paper discusses the training of teachers of Spanish as a foreign language to young learners. The initial question for the investigation was: is the teaching of Spanish as a foreign language to young learners necessary and desirable? Legal and theoretical texts, researchers and parents have shown us that yes, it is both necessary and desirable. Starting from this premise, the work consisted of finding out information about the training of teachers who work with students in the 7 to 10 age bracket. Points covered in the study include the history of foreign language teaching in Brazil, approaches and methods for the teaching of foreign languages, the inauguration of the University of São Paulo, and its college of Philosophy, Languages and Human Science and the college of Education – both responsible for the training of teachers of Spanish – and the introduction of Spanish as a discipline in the curriculum of primary and secondary education (Ensino Fundamental e Médio). Based on the analysis of questionnaires completed by thirteen informants from the state of São Paulo (the capital and Suzano), and from the state of Paraná (Foz do Iguaçu) and Rio Grande do Sul (Porto Alegre), all teachers of Spanish for children in the target age bracket, we built a profile of the training of these teachers, of their teaching and of the difficulties experienced by them in their classroom practice. It was noticed that both the teachers who had attended teacher training college (Magistério) and those who had not, had similar performance: they used the same strategies and activities. It was also noticed that although the activities used were similar, the difficulties encountered by these professionals in their teaching differed in quantity, but not in the type of problem like lack of attention, concentration and discipline problems. The difficulties encountered, associated to gaps in their academic background, lead us to think that there is a real need for a program for the training of teachers of Spanish as a foreign language to young learners. We suggest, therefore, some options for the insertion of this aspect in the curriculum at the various levels of teacher training programs from high school to post-graduation. It is clear that it would not be enough to offer initial training but also continuous development, through which professionals can share experiences, besides getting further training. It is also essential to broaden the scope of the law regulating the qualification requirements for teachers of the first grades primary education, so that professionals with graduation and post-graduation in languages can fulfill these positions satisfactorily

Key words: 1 Teacher training 2. Foreign Language Teaching 3. Spanish language 4 Primary education 5. Children (teaching and learning)

INTRODUÇÃO

A gênese desta pesquisa foi a realidade vivida por nós em 1997, quando começamos a dar aulas de Espanhol como língua estrangeira no Ensino Médio em escolas particulares da cidade de São Paulo.

Naquela ocasião, deparamo-nos com alunos que menosprezavam esse idioma referindo-se a ele como “Português mal falado”. Isso causou-nos desgosto, preocupação e curiosidade. Desgosto porque ver o idioma (e relacionado a ele uma cultura, por não dizer várias) com o qual escolhemos trabalhar sendo desprezado não nos dava nem dá nenhum prazer; preocupação porque aqueles adolescentes desprezavam uma língua que não conheciam, nem demonstravam abertura para conhecer, ou seja, o desprezo significava, naquele caso, preconceito; por fim, curiosidade ao nos perguntarmos por que a língua de maior prestígio, o Inglês, era vista como o único idioma pelo qual valia a pena “perder tempo” estudando.

Decidimos, então, por ocasião da realização do curso de Licenciatura na Faculdade de Educação da USP, começar a pensar no visível preconceito apresentado por muitos alunos adolescentes em relação à língua castelhana e como diminuí-lo, já que querer eliminá-lo pode ser uma utopia, uma vez que a imagem que um aluno tem de um idioma é muito influenciada pela sociedade e pela família ao longo de toda a sua vida, inclusive com as informações e pré-conceitos que lhes são transmitidos durante a infância, momento em que muitos valores são fixados. (CALLEGARI, 2004: 96-99).

Concluimos que uma das possíveis soluções seria fazer com que alunos mais novos passassem a conhecer a língua e as culturas hispânicas. Assim, voltamos nossos olhares ao curso de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Partimos da hipótese de que se esses estudantes, mais jovens, tivessem desde cedo contato com outra visão da língua estrangeira que nos ocupa, possivelmente, mais tarde,

suas concepções e crenças não apresentariam os preconceitos presentes na visão dos alunos adolescentes com os quais trabalhávamos naquele momento. Assim, ainda naquele momento de realização do curso de Licenciatura, optamos por desenvolver nossas atividades de estágio com crianças: por um lado, essa seria a oportunidade de termos uma experiência inovadora para nós, já que até aquele momento não havíamos lecionado língua estrangeira para esse público e, por outro, poderíamos começar a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem para estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Como a experiência revelou-nos, de maneira mais contundente, a importância de que o professor possua uma formação adequada e direcionada para o trabalho com esse público, confirmamos nossa intenção de aprofundar nossos estudos na Pós-Graduação. Assim, uma vez iniciadas as atividades nesse nível, delimitamos o foco de nossa investigação na figura do professor por entendermos que ele constitui, muitas vezes, o principal elemento externo capaz de despertar, no aprendiz, sentimentos favoráveis em relação àquilo que lhe é desconhecido, no nosso caso, a língua espanhola e tais sentimentos são, em grande medida, responsáveis pelo sucesso do estudante.

Tal visão encontrou respaldo no trabalho de Gardner e Lambert (1972¹, *apud* CALLEGARI, 2004: 89), ao afirmar que a atitude do aprendiz frente à língua alvo e seus falantes assim como a sua motivação são também responsáveis por diferentes níveis de aprendizagem e desempenho. Para esses autores,

... as suas atitudes [dos estudantes], as suas visões do povo estrangeiro e da sua cultura, e a sua orientação em relação ao processo de aprendizagem determinam ou limitam o seu progresso no desenvolvimento da competência na segunda língua.²

Dessa forma, podemos inferir que, ao propiciar à criança um contato positivo, ou seja, livre de preconceitos para com a língua espanhola, aumentaríamos as

¹ GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Massachusetts, Newbury House Publishers, 1972, p. 3.

² Original: "...his attitudes, his views of foreign people and cultures, and his orientation toward the learning process might well determine or limit his progress in developing second-language competence." Tradução livre de Marília Oliveira Vasques Callegari.

possibilidades de que ela desenvolvesse sentimentos também positivos em relação ao idioma e aos povos hispânicos e, por conseguinte, melhores resultados. Mas, para isso, conviria garantir que seus primeiros contatos, tanto com a língua, quanto com a(s) cultura(s) que abarcam esse idioma fossem prazerosos e motivadores.

Entretanto, outra dúvida ainda se fazia presente: como efetivar essa garantia? Acreditamos que o principal caminho é a formação de profissionais bem preparados e cientes dessa necessidade; professores conscientes de que os primeiros contatos com um novo idioma devem tender ao sucesso. Considerando que crianças são ávidas por novidades, julgamos imprescindível procurar manter esse interesse e dele tirar proveito para abrir e/ou ampliar os acessos ao conhecimento. Essa foi a nossa primeira e principal hipótese de trabalho e, a partir dela, prosseguimos nossa pesquisa bibliográfica e de campo.

A busca por investigações sobre o assunto levou-nos a concordar com Ferro (1995: 52), para quem

o ensino de língua estrangeira já nas primeiras séries pode ser bastante positivo se for reforçado o aspecto lúdico da aprendizagem. Isso pode ser conseguido por meio de jogos e músicas que fazem parte do cotidiano dos alunos. Como as crianças pequenas têm facilidade para reproduzir sons e gostam muito de falar, deve-se privilegiar a produção oral, que dá uma percepção auditiva maior e é extremamente benéfica ao processo de aprendizagem. A escrita não é uma necessidade nessa fase e, dependendo do método, pode até dificultar o aprendizado da língua materna, uma vez que o aluno passa a enfrentar dois processos, o da oralidade e o da escrita, em duas línguas...³

Encontramos, em nossas pesquisas, alguns cursos de espanhol para crianças, em escolas regulares particulares. Tais cursos muitas vezes mostraram estar no caminho contrário a essa visão ao exigirem produção escrita de crianças que ainda não estavam totalmente alfabetizadas em sua língua materna (Língua Portuguesa, para o caso do Brasil). Essa exigência acontecia, provavelmente, porque os professores reproduziam a maneira pela qual aprenderam o idioma

³ Em resposta à pergunta de uma leitora mineira da revista Nova Escola “É aconselhável o ensino de língua estrangeira nas séries iniciais do primeiro grau?” publicada em outubro de 1995.

estrangeiro, sem se dar conta de que cursos para crianças devem ser organizados e ministrados de maneira diferente daqueles destinados a adolescentes e adultos, ou porque transferiam – consciente ou inconscientemente – formas de ensino amplamente utilizadas para o trabalho com língua materna sem considerar que os objetivos e as necessidades entre ambas (língua materna e língua estrangeira) são muito diferentes.

Tais inadequações pedagógicas devem-se, segundo nosso ponto de vista, ao fato de que o ensino de língua estrangeira (LE) para as primeiras séries do Ensino Fundamental não está previsto na legislação em vigor (especificamente, a lei 9.394/96 – LDBEN). De idêntica maneira, o curso de Licenciatura também deixa de abordar o ensino de LE para esse segmento, a exemplo do que ocorre nos cursos Magistério em nível de 2º grau, Magistério Superior e Pedagogia.

Além disso, Callegari (2004: p.97) menciona outro fator que leva os professores a repetirem a mesma prática com a qual se formaram:

...é sabido que o trabalho do professor muitas vezes é dificultado pelo grande número de alunos por sala, problema atualmente encontrado tanto em escolas públicas como em particulares. Em aulas de língua estrangeira, a situação complica-se ainda mais. Torna-se praticamente inviável para o professor realizar atividades orais com todos os alunos. Muitas vezes a solução encontrada é controlar a sala com freqüentes exercícios escritos e sucessivas correções, o que pode desestimular o interesse dos alunos.

Desestimulados, os alunos podem se fechar para a aprendizagem de um novo idioma adquirindo, dessa forma, um pré-conceito em relação ao seu estudo e, inclusive, à língua e à cultura estrangeira.

Para se tentar evitar a formação do pré-conceito a respeito de novos idiomas, supomos ser de extrema importância que os professores que atuam com crianças sejam muito bem preparados e qualificados porque depende deles incutir nesses alunos o gosto pela aprendizagem e pela língua estrangeira que ensinam, ou seja, não consideramos suficiente introduzi-los no conhecimento do novo idioma: julgamos que é preciso motivá-los para esse aprendizado. Tal preocupação levou-

nos a questionar quem são os docentes que atuam na área de ensino da língua espanhola nas séries iniciais do Fundamental e qual é a formação que possuem, tanto no que se refere à tipologia quanto à qualidade.

Dessa forma, procuramos, no capítulo I, discutir a necessidade e o desejo de se ensinar línguas estrangeiras a crianças de 1ª a 4ª séries a partir da visão legal, de pesquisadores, de teóricos e dos pais. Com isso, nosso propósito foi verificar até que ponto é, de fato, necessário ou viável introduzir-se o ensino de um novo idioma em idades precoces. Nosso estudo revelou que há uma certa valorização social e um interesse crescente pelo estudo de idiomas, o que converte a inclusão de aulas de LEs nas séries iniciais num diferencial almejado.

No capítulo II, abordamos o aspecto histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil, dos métodos de ensino de idiomas, da formação de professores de espanhol no Estado de São Paulo e da oferta da língua espanhola na grade curricular das escolas de ensino regular. Como dissemos, contar com um panorama diacrônico permitiu-nos ter uma visão global do percurso do ensino de idiomas e da formação inicial dos docentes assim como confirmar a necessidade de direcionar nossa atenção para a formação de profissionais que são cada vez mais requisitados pelo mercado de trabalho.

Os capítulos anteriores levaram-nos a, no capítulo III, descortinar um fragmento da formação docente daqueles que já ensinam a língua espanhola a alunos dos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, desde sua educação secundária, superior e pós-graduação. Abordamos, também, suas principais dificuldades no trato com esses alunos, além de compararmos essas dificuldades com as sentidas ao lidarem com os outros níveis de ensino. Por fim, comparamos suas práticas nos três momentos do Ensino Básico. A análise dos dados permitiu-nos confirmar nossa hipótese de que os docentes licenciados, com Magistério ou não, que lecionam nos três segmentos do Ensino Básico adotam procedimentos semelhantes para os três sem considerar dificuldades, desigualdades etárias, de desenvolvimento, de objetivos.

O capítulo seguinte abarca nossas reflexões acerca de alguns pontos que ficaram descosturados, como a oferta do idioma espanhol nas escolas públicas e privadas, bem como a continuidade desse estudo que elas oferecem; a relativa falta de material didático para o ensino de espanhol nas primeiras séries do Ensino Fundamental, relativa porque efetivamente há, no Brasil, mais títulos destinados a esse segmento que na Espanha; comentamos mais profundamente a relação entre a formação docente, suas dificuldades e suas práticas, bem como analisamos o fator tempo de experiência que, junto à formação adequada, propicia o ensino ideal; incluímos, também o que entendemos por formação adequada que abrange algumas disciplinas que deveriam ser estudadas, bem como seu principal objetivo; comentamos, ainda, dois modelos de formação de professores de línguas estrangeiras para crianças: o brasileiro, que ocorre numa faculdade no Paraná e o espanhol, oferecido numa faculdade em León.

As considerações finais trazem algumas sugestões dirigidas aos cursos de Magistério, Licenciatura em Letras e pós-graduação que acreditamos possam incrementar seus currículos e oportunizar mais investigações sobre o tema da formação de professores de espanhol para crianças.

CAPÍTULO I

ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS. DESEJÁVEL? NECESSÁRIO?

1.1 Considerações preliminares

Embora muitas escolas particulares e públicas já adotem a inclusão de aulas de língua estrangeira a partir das primeiras séries do ensino fundamental, é de extrema importância tecer algumas considerações sobre essa adoção, já que tal medida mostra-se, por vezes, polêmica: há os que defendem o ensino de uma língua estrangeira – ou inclusive mais de uma – em idades precoces, e há os que opinam que tal ensino só deve ocorrer a partir de idades mais avançadas. Os argumentos arrolados por uns e outros são variados e nem sempre facilmente refutáveis. Daí que consideremos relevante discutir alguns dos aspectos que vêm à tona quando pensamos no melhor momento de expor a criança à aprendizagem de um novo idioma.

1.1.1 O que dizem os textos legais?

Nem todo texto legal sobre educação brasileira manifestou-se quanto ao ensino de línguas estrangeiras em território nacional. Entretanto, verificamos a existência, especificamente, de uma lei paulista, que tratava da reforma de ensino neste Estado – lei 1.750, de 08 de dezembro de 1920 – e um decreto federal que se referia à aquisição de terras brasileiras por estrangeiros, o decreto no. 1.164, de 1939.

Em seu texto, Cavaliere (2003: 35) afirmava que

Quanto à questão nacional, a lei [1.750, de 8 de dezembro de 1920] foi clara e minuciosa: as escolas particulares deveriam submeter-se às determinações da Diretoria de Instrução Pública. Deveriam assumir compromisso por escrito relativo a diversos pontos, tais como: respeito aos feriados nacionais, ensino do português (por professor brasileiro ou português nato), ensino de geografia e história do Brasil (por professor brasileiro nato), ensino dos cantos nacionais, **proibição do ensino de língua estrangeira para crianças menores de 10 anos**, abertura do estabelecimento às autoridades do ensino. As medidas acima visavam especificamente às escolas estrangeiras, implantadas em quantidade nas colônias de imigrantes, e não embutiam qualquer rejeição à escola privada em si. (grifo nosso).

Em 1939, o decreto 1.164 sobre a aquisição de terras brasileiras por estrangeiros, principalmente aqueles que habitavam as regiões fronteiriças, incluiu em seu texto a proibição do ensino de língua estrangeira a menores de catorze anos⁴.

Esses dois momentos do início do século XX demonstram uma preocupação com a identidade nacional, principalmente porque, em São Paulo, a existência de estrangeiros era resultado de ondas de imigração europeia em busca de trabalho e, na região fronteira, procurava-se preservar a extensão do território brasileiro.

Com o passar do tempo, o governo entendeu a necessidade de se incluir mais efetivamente o ensino de línguas estrangeiras no currículo escolar. Entretanto, esse ensino continuou restrito a crianças a partir de 12 anos (idade comum aos alunos de 5ª série do Ensino Fundamental), como podemos ver na LDBEN de 1996.

Em 1996, a legislação educacional brasileira passou por uma reforma que resultou em diversos documentos fundamentais: uma nova lei de diretrizes e bases e parâmetros curriculares nacionais para todas as disciplinas integrantes do currículo. Não nos cabe, aqui, analisar a íntegra desses textos nem discutir a repercussão por eles gerada. Contudo, para o presente estudo, interessa tecer alguns comentários sob a óptica do ensino de línguas estrangeiras, como expomos a seguir.

⁴ Eber Z. SANTA HELENA. *O estrangeiro e a aquisição de imóveis rurais no direito nacional e comparado*. p.94.

a) LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN, ressalta em várias oportunidades a importância dada ao estudo de línguas estrangeiras nos três níveis de ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), como veremos a seguir. Dessa forma define, em seu Capítulo II – Da Educação Básica, Seção I – Das Disposições Gerais, artigo 26º, parágrafo 5º, que

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Podemos depreender do texto anterior que, a critério de cada instituição de ensino e ouvida a comunidade escolar, a inclusão de “pelo menos” uma língua estrangeira pode ocorrer no nível anterior à quinta série, ou seja, desde que se obedeça ao currículo mínimo obrigatório, pode-se incluir, sob a égide da “parte diversificada”, quaisquer disciplinas e, entre elas, uma ou mais línguas estrangeiras nas primeiras séries do Ensino Fundamental, ou ainda, na Educação Infantil.

Ainda na Seção I, o texto legal dispõe sobre os conteúdos curriculares da educação básica:

Art. 27º. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III – orientação para o trabalho;
- IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Do artigo anterior, dois incisos merecem, neste momento, atenção especial: a) o primeiro, que se volta para a formação integral do indivíduo e, assim, considera ser tal formação um dos objetivos da Educação Básica; e b) o terceiro, que explicita a orientação para o trabalho também como um dos propósitos curriculares desse nível de ensino. Estando a língua estrangeira incluída entre os conteúdos curriculares desse nível de ensino, pode-se concluir que os relatores do texto legal consideram que o conhecimento de pelo menos um idioma estrangeiro faz parte da formação integral do indivíduo ao mesmo tempo em que auxilia a sua capacitação para o mercado de trabalho.

Ainda que se refira especificamente ao Ensino Médio, novamente a LDBEN afirma a importância da inclusão de línguas estrangeiras no currículo escolar através da Seção IV - Do Ensino Médio, artigo 36, inciso III:

...será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Assim, em várias ocasiões, o texto legal destaca o valor que outorga ao estudo de idiomas estrangeiros sem, contudo, restringir explicitamente seu aprendizado a determinado nível escolar, como comentado anteriormente. Contudo, apesar de não haver restrição legal à inclusão de línguas estrangeiras antes da 5ª. série do Ensino Fundamental, na prática não se observa essa oportunidade com muita frequência.

b) O QUE OBSERVAMOS NA PRÁTICA

Na prática, o que temos visto é que, por falta de condições (é conveniente lembrar que o texto legal afirma “dentro das possibilidades da instituição”), a maioria das escolas da rede pública vê-se forçada a cumprir apenas essas diretrizes mínimas e oferecer a disciplina de língua estrangeira, quase sempre a língua inglesa⁵, somente a partir da 5ª. série. Contudo, desde 1987, com a criação dos Centros de Estudos de Línguas no Estado de São Paulo, (CEL), os alunos

⁵ Discutimos as razões da hegemonia da oferta de língua inglesa nas escolas públicas no capítulo II.

matriculados a partir da 6^a. série⁶ têm a oportunidade de estudar outra(s) língua(s) estrangeira(s).

Na rede particular de ensino muitas escolas passaram a oferecer, de maneira mais acentuada durante a última década, a língua inglesa como língua estrangeira a partir das primeiras séries do Ensino Fundamental (muitas vezes até a partir da Educação Infantil). Mais recentemente, algumas delas optaram pela inclusão de uma segunda língua – na maioria dos casos a língua espanhola – já na 5^a. série; e há, ainda, algumas escolas⁷ que começaram a adotar o estudo da língua espanhola, além da língua inglesa, nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

O que se pode notar é que a inserção da língua estrangeira, principalmente a língua espanhola, está crescendo em todos os níveis que integram a Educação Básica. Tal iniciativa originada em centros escolares vê-se, atualmente, ao menos em parte, respaldada pela sanção da Lei no. 11.161, de 05 de agosto de 2005, que obriga a oferta da língua espanhola no Ensino Médio por todas as escolas brasileiras, ainda que seja opcional ao aluno estudá-la, e como opcional às escolas a oferta desse idioma a partir da 5^a. série do Ensino Fundamental. Apesar de alguns colégios caminharem em direção contrária⁸, outros estão aproveitando essa oportunidade legal para incluir (ou manter), como diferencial, o idioma espanhol em todos os níveis de ensino.⁹

c) REFERENCIAL CURRICULAR E PARÂMETROS NACIONAIS

Publicados com o intuito de propiciar aos professores subsídios para a reflexão sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas necessárias à elaboração ou à reelaboração de propostas curriculares para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” e os “Parâmetros Curriculares Nacionais” – PCNs – dos demais

⁶ Condição de escolaridade mínima, segundo a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo.

⁷ Voltaremos a esse ponto no capítulo 3.

⁸ Temos conhecimento, informal e extra-oficial, de que alguns colégios da cidade de São Paulo estão excluindo a língua espanhola de sua grade curricular de Ensino Fundamental, a pesar de tê-la oferecido por oito anos seguidos.

⁹ A relação de algumas dessas escolas encontra-se no capítulo 3 deste trabalho.

níveis da Educação Básica foram o resultado de discussões pedagógicas entre muitos educadores e aprovados pelos representantes do governo.

O documento oficial “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” traz a visão do poder público em relação à existência e à importância do convívio com outras culturas.¹⁰ No volume 2 desse texto oficial destaca-se a importância da linguagem:

Por meio da linguagem o ser humano pode ter acesso a outras realidades sem passar, necessariamente, pela experiência concreta. Por exemplo, alguém que more no sul do Brasil pode saber coisas sobre a floresta ou povos da Amazônia sem que nunca tenha ido ao Amazonas, simplesmente se baseando em relatos de viajantes, ou em livros. Com esse recurso, a criança tem acesso a mundos distantes e imaginários(...)¹¹

O recurso da linguagem pode oferecer à criança acesso a mundos distantes e imaginários, mas também a mundos distantes e reais, a outras culturas, como outros países e outros povos, por exemplo. A partir desse contato, ainda que não concretamente, à criança é viável e possível a introdução do idioma estrangeiro como parte de outro mundo, de outro contexto. Através da relação precoce (não de maneira pejorativa) com a língua estrangeira, a criança pode vir a criar, no seu íntimo, ao longo do seu desenvolvimento intelectual e social, um espaço para abrigar o que lhe for novo - sem rechaçar o desconhecido, sem repelir o diferente, mas ao contrário, com respeito ao que lhe vier a ser diverso.

Em busca de uma linha coerente de Educação, os “PCNs de 1ª à 4ª série” mantiveram o mesmo caráter adotado no “Referencial Curricular para a Educação Infantil” contrário à discriminação e se referem à pluralidade cultural da seguinte maneira:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de

¹⁰ Ver “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, vol I, p.76.

¹¹ Op.cit., vol.2, p.24-5.

diferentes países. [...] O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade...¹²

O poder público pretende que a discriminação deixe de ser uma realidade, a julgar pela orientação de convivência com o outro, com outras culturas. Uma das formas de se alcançar esse objetivo pode ser permitir à criança, também nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental, conhecer outras culturas por meio do estudo de línguas estrangeiras. Pode-se dizer que essa idéia encontra-se, também, no seguinte trecho dos PCNs:

Conhecer a existência do uso de outras línguas diferentes da Língua Portuguesa, idioma oficial, significa não só ampliação de horizontes, como também compreensão da complexidade do País. [...] Pode, com isso, promover não só a reflexão metalingüística, como também a compreensão de como se constituem identidades e singularidades de diferentes povos e etnias.¹³

Nota-se, outra vez, o alto valor que é dado ao conhecimento de línguas estrangeiras, desde as primeiras séries do Ensino Fundamental, o que pode incentivar ainda mais sua oferta para esse nível escolar.

No que se refere à Educação Infantil e às primeiras séries do Ensino Fundamental, como vimos, o estudo de línguas estrangeiras está inserido nos temas de diversidade e pluralidade cultural. Porém, se os próprios PCNs assinalam a importância da língua estrangeira nas fases iniciais da educação, por que não foi aberta explicitamente essa possibilidade na lei?

Uma das possíveis respostas à questão anterior pode ser o fato de não haver um curso que habilite professores de língua estrangeira a trabalharem com crianças¹⁴, embora haja vários profissionais atuando de maneira louvável nesse

¹² Parâmetros Curriculares Nacionais - livro 8, p.26.

¹³ Op.cit. vol. 10, p.35-36.

¹⁴ Durante o período em que esta pesquisa foi feita não foi possível obter qualquer informação sobre um curso de formação de professores que habilite o profissional a trabalhar com crianças até a 4ª.

segmento educacional, como veremos no capítulo III quando abordaremos alguns aspectos relacionados ao panorama atual da formação de professores de espanhol em algumas regiões do Brasil. Outra possível resposta pode ser o fato de alguns teóricos criticarem o ensino de língua estrangeira em tenra idade. Sobre a questão da idade, trataremos o assunto mais adiante, neste mesmo capítulo.

Vale a pena citar que situação semelhante a esta viveu a Espanha há alguns anos: muitas escolas começaram a oferecer as línguas inglesa e francesa nas primeiras séries escolares, mesmo não tendo professores habilitados legalmente para trabalharem com esse nível escolar. Com o passar do tempo, o governo reformulou o ensino superior e incluiu na lei a habilitação de professor especialista em língua estrangeira no magistério superior. Voltaremos a esse tema no capítulo 4, quando abordaremos alguns aspectos positivos e negativos dessa alternativa encontrada pela Espanha.

No que tange ao nível escolar mais avançado, ou seja, as últimas séries do Ensino Fundamental, os PCNs destinam um volume somente para Língua Estrangeira. Isso acontece porque a LDBEN estipula a obrigatoriedade dessa disciplina a partir desse nível escolar.

Para se manter dentro de uma coerente linha educativa, os “PCNs de Língua Estrangeira” destinados aos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental apóiam-se na relação respeitosa com o outro. Essa situação fica mais clara logo que lemos as Considerações Preliminares:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um

série do Ensino Fundamental. É de nosso conhecimento que apenas uma faculdade particular, em Rolândia-PR, aborda, em seu programa de Prática Educativa, aspectos relacionados ao ensino de língua estrangeira para crianças da Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental. Contudo, mesmo nesse caso específico, trata-se da inclusão do assunto no programa de curso, mas não da criação de uma habilitação especial para lecionar língua estrangeira nesse nível de ensino.

mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social.¹⁵

O fragmento anteriormente citado retoma em seu discurso muito do que foi preconizado nos “PCNs da 1^a. à 4^a. Série” e também no “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”: conhecer o outro para conhecer-se melhor, estudar sobre um mundo diverso para aprender a respeitá-lo, a entendê-lo e, com isso, tentar banir o preconceito da nossa sociedade. Esforços nesse sentido permeiam muitas das disciplinas escolares. Por que não seria igual com a Língua Estrangeira, uma vez que ela, por si só, já é considerada (legitimamente) diferente? Abolir um possível preconceito, como aquele que encontramos no início de nossa atividade docente e que descrevemos na Introdução deste trabalho, contra a Língua Estrangeira já é um passo em direção à tolerância.

Quanto aos “Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio”, no momento em que realizamos este trabalho investigativo¹⁶ tem-se informação de que estão em fase de elaboração. Segundo o que foi possível apurar, os novos PCNs-EM possuirão um volume específico para Língua Inglesa e outro para Língua Espanhola. Como tais documentos ainda não se tornaram públicos, não há como antecipar as diretrizes que defenderão, mas podemos esperar que sigam a mesma linha educacional dos outros documentos oficiais, voltada para o estudo da diversidade cultural e à consideração ao outro.

Embora não explicitamente declarado, enquanto a língua estrangeira, na Educação Infantil, teria (ou tem, para os casos em que a LE esteja inserida nas primeiras séries do Ensino Fundamental) a finalidade de estabelecer um primeiro contato lúdico e prazeroso com um idioma e uma cultura estrangeira, além de propiciar a ampliação dos horizontes reais e imaginários dos pequenos, nos primeiros dois ciclos do Ensino Fundamental esse contato passaria (ou passa) a

¹⁵ “Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Estrangeira – 1º. e 2º. ciclos do Ensino Fundamental”, p.19.

¹⁶ Soubemos que os novos documentos estavam em fase de redação em setembro/05 e que foram revisados em outubro/05. Posteriormente, segundo informação do MEC, tivemos conhecimento de que o documento específico para língua espanhola receberá o título “Orientações Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – Espanhol”, diferenciando-se, assim, dos PCNs-EM-Língua Estrangeira. Ainda segundo o MEC, tais documentos só se tornarão públicos no decorrer do primeiro semestre de 2006.

auxiliar na percepção e na tolerância das diferenças entre pessoas e culturas. A inserção obrigatória de uma língua estrangeira nos ciclos seguintes do Ensino Fundamental visa o aprimoramento dessa relação (já estabelecida inicialmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental) com outras maneiras de se pensar o mundo. Finalmente, esperamos que, no Ensino Médio, a(s) língua(s) estrangeira(s) possam servir como meio de acesso ao conhecimento tecnológico e cultural.

Essa linearidade sugerida anteriormente aparece, também, no último parágrafo das Considerações Preliminares dos “PCNs de 5^a. à 8^a. série”:

Outro pressuposto básico para a aprendizagem de uma língua estrangeira é a necessidade de garantir a continuidade e a sustentabilidade de seu ensino.¹⁷

Esse fragmento vem corroborar a idéia inicial desta pesquisa: a inserção do ensino de línguas estrangeiras, mais precisamente, da língua espanhola, já nas primeiras séries do Ensino Fundamental (ou quem sabe antes ainda?). Permitir que o primeiro contato com línguas estrangeiras aconteça naturalmente (ainda que a sala de aula não seja um ambiente natural), através de jogos e brincadeiras, maneira pela qual as crianças aprendem, pode contribuir para se criar, nesses alunos, uma base sólida de comportamento e de desenvolvimento em direção às línguas estrangeiras.

Além de nos pautar pelas leis que regem o ensino de outras línguas no Brasil devemos considerar, também, as opiniões dos diversos teóricos que investigaram sobre a questão da língua estrangeira e as crianças. Passaremos a descrever e comentar algumas teorias que tratam dessa questão.

1.1.2 O que dizem os pesquisadores?

Antes de entrarmos na questão do ensino de língua estrangeira para crianças, convém explicar a causa da opção pelo ensino e não pela aprendizagem de língua

¹⁷ Op.cit., p.20.

estrangeira como os estudos mais recentes preconizam e, também, conceituar o termo língua estrangeira.

1.1.2.1 Alguns esclarecimentos

Primeiramente, optamos por tratar do ensino de língua estrangeira por acreditar que, tendo como foco a atuação do professor, esta pesquisa possa colaborar para que ele se conscientize de que, se estiver bem preparado, poderá melhorar seu desempenho docente e, assim, auxiliar a que os resultados da aprendizagem sejam mais positivos.

Consideramos importante explicar, também, que a escolha por tratar de língua estrangeira (e diferenciá-la da segunda língua) refere-se ao fato de que o Brasil é um país oficialmente monolíngüe, ou seja, salvo algumas comunidades indígenas e de imigrantes - mas sempre extra-oficialmente - a língua falada no país é a portuguesa. Assim, qualquer língua que se queira ensinar no território nacional é considerada estrangeira por não se tratar de idioma de comunicação presente no cotidiano dos brasileiros.

De igual significância é comentarmos a diferenciação que se faz entre aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira. Segundo o lingüista S.D.Krashen (1995: 10), a aprendizagem de um idioma acontece de maneira formal e consciente, por meio da qual o aprendiz pode explicitar regras gramaticais desse idioma. Já a aquisição se dá de forma natural (o contato com o idioma acontece porque há uma necessidade de comunicação, o que desloca o foco da forma para a mensagem) e de maneira inconsciente, ou seja, o indivíduo não faz um esforço consciente para que ocorra a aquisição. Para esse pesquisador, a aprendizagem não se transformará nunca em aquisição. Neste trabalho, fazemos a opção de não distinguir aprendizagem de aquisição. Essa opção significa que entendemos, diferentemente desse autor, que aprendizagem pode ser transformada em aquisição.

Finalmente, consideramos que o termo criança, nesta pesquisa, designa alunos com idade entre 6 e 11 anos, normalmente estudantes dos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental.

Esclarecidos esses pontos conceituais, podemos afirmar que este estudo se refere à formação do professor de um idioma com o qual o aprendiz teria um contato mínimo, restringindo-se, provavelmente, à sala de aula, nas séries iniciais nas quais a lei não prevê a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras.

1.1.2.2 A criança e a língua estrangeira

Quando se referem ao aspecto etário, pesquisadores como Krashen (1995), Jalles (2003), Schütz (2004) e Rodrigues (2005) concordam que as crianças até por volta de seus 11 anos apropriam-se da língua estrangeira de forma mais rápida e eficiente do que os adultos, mas tanto Krashen quanto Rodrigues chamam a atenção para alguns aspectos que acrescentam ressalvas a essa afirmativa. Segundo Krashen (1995: 43),

(...) it is not simply the case that 'younger is better'; children are superior to adults only in the long run.¹⁸

Já Rodrigues (2005: 82), após analisar várias pesquisas¹⁹ conclui que

as crianças parecem realmente apresentar maior índice de aproveitamento quando comparadas aos adultos, principalmente, em pronúncia, quando estão em ambientes nos quais há grande exposição à segunda língua, ou mais especificamente, em situações naturais de aquisição. Entretanto, adolescentes e adultos parecem se sobressair nos aspectos morfológicos e sintáticos, quando a aprendizagem ocorre em situações formais, por gozarem de maior controle consciente sobre suas atividades cognitivas.

¹⁸ Esta e todas as demais são traduções livres nossas. "Não é simplesmente o caso de 'quanto mais novo, melhor'; crianças superam adultos apenas a longo prazo."

¹⁹ De Snow e Hoefnagel-Höhle, 1978, Olse e Samuels, 1973, Cochrane, 1980, Neufel, 1978, Thompson, 1991, Coppetiers, 1987, Burstall, 1975, Harley, 1986, Oyama, 1976, Patkowski, 1990, Johnson e Newport, 1989, Cummins e Nakajima, 1987 e Riney, 1990.

Embora com ressalvas sobre prazos e aspectos formais da língua, esses pesquisadores reafirmam que o desempenho infantil se sobressai ao do adolescente e ao do adulto, ainda mais se considerarmos que o fator sócio-cultural é preponderante no ensino de língua estrangeira no Brasil como pudemos ver nos textos legais, ou seja, a apropriação do idioma estrangeiro aborda questões que vão além dos aspectos formais da língua.

Ainda sobre a relação idade e língua estrangeira, outros pesquisadores também foram levados em consideração e alguns dos pontos de vista por eles defendidos são comentados a seguir.

Referente especificamente à oferta do ensino de língua estrangeira a crianças de 6 a 10 anos (período de nosso interesse), a Dra. Maria Luísa Solla²⁰, em seu artigo “Uma prenda de Natal ou o ‘Papai Noel entrou pela porta dos fundos’”, lançou algumas perguntas sobre a necessidade ou função desse ensino e que se retomam neste estudo por estarem perfeitamente relacionadas ao nosso objeto de pesquisa.

Escolhemos começar pela seguinte questão por considerarmos que é uma pergunta anterior e mais abrangente que as demais entre as formuladas pela pesquisadora: “Nesta idade [antes da 5ª. série do ensino básico] deve a criança aprender uma língua estrangeira ou deve apenas ser sensibilizada a outras línguas e culturas?”

Segundo a experiência da Profa. Cristina Pureza Duarte Boéssio²¹, relatada no III Congresso Brasileiro de Hispanistas ocorrido em Santa Catarina, em 2004, a criança deve ser, inicialmente, sensibilizada a outras línguas e culturas, como explica a seguir:

A LE deverá servir como motivador para novas descobertas, através dos temas transversais, não com ênfase na língua, e sim nos interesses

²⁰ Vice-presidente do Conselho Científico do Departamento de Línguas, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, em Portugal, em seu artigo *Uma prenda de Natal ou o ‘Papai Noel entrou pela porta dos fundos’* http://www.esse.ips.pt/esse/Opiniao/2005/op27_01_2005.htm, acessado em 18.04.2005.

²¹ *Uma prática reflexiva do ensino de Espanhol nas séries iniciais*, http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_lingua/Cristina%20Pureza%20Duarte%20Boessio.doc, acessado em 02.05.2005

infantis, por isso a importância do lúdico nessa fase. A LE deve servir como instrumento de comunicação e de brincadeira entre essas crianças que se encontram totalmente motivadas ao aprendizado do Espanhol.(p.6)

Como afirma Boéssio, é importante que a língua estrangeira seja abordada com o propósito de sensibilizar os alunos pequenos para a existência de outras línguas e outras culturas.²² Apresentar a língua estrangeira de maneira natural, entre brincadeiras que são próprias para essa faixa etária pode ser uma forma de garantir a motivação dos alunos para o aprendizado, além de não os sobrecarregar com a formalidade estrutural que verão num momento mais adequado, a partir da 5ª.série, por exemplo.

Entretanto, ao proporcionar os primeiros contatos com a língua estrangeira, é conveniente que os professores estejam conscientes da importância que o lúdico tem na formação das crianças e que procurem a melhor forma de conduzir esses contatos, sem causar dificuldades futuras na relação aluno-língua estrangeira.

Quando pensamos em criança, pensamos em jogos e brincadeiras. É o lúdico presente. Como bem expõem Cunha e Nascimento (2005: 14)

Brincar é fundamental porque brincando a criança expressa necessidades e desenvolve potencialidades. O desafio contido nas situações lúdicas provoca o pensamento, exercita habilidades e leva a criança a alcançar níveis de desempenho que só as ações por motivação intrínseca conseguem.

Brincando a criança aprende a engajar-se nas atividades gratuitamente, sem visar recompensas ou temer punições.²³

Compartilhamos da mesma opinião de Boéssio (2004) e de Cunha e Nascimento (2005): a aprendizagem deve ser prazerosa. Isso significa que, para as crianças, a motivação está intimamente ligada ao lúdico, ao prazer de brincar. Se os primeiros contatos com a língua estrangeira não trouxerem prazer às crianças, estas poderão desenvolver um receio, um afastamento e, porque não dizer, uma repulsa

²² Essa visão está de acordo com as recomendações dos PCNs, como visto no item 1.1.

²³ Sobre motivação intrínseca, ver Callegari, 2004.

contra outros idiomas e sua aprendizagem. Desenvolvida a repulsa, quando houver a necessidade de estudar uma língua estrangeira obrigatoriamente (a partir da 5ª. série do Ensino Fundamental), essa criança poderá vir a obter um desempenho insatisfatório que poderá ser-lhe prejudicial por toda sua vida.

A pergunta seguinte está intimamente relacionada à exposição anterior e também foi lançada por Solla (2005): “Para que serve a língua estrangeira às crianças desta idade?”

Tomando como exemplo o ensino de língua espanhola no Brasil, em situação de fronteira, como é o caso, por exemplo, de Foz do Iguaçu, município paranaense cujo governo municipal instituiu a obrigatoriedade da presença desse idioma no Ensino Fundamental I, ou da cidade fronteiriça Dionísio Cerqueira (SC), onde o então ministro da Educação Tarso Genro lançou o primeiro projeto de escola bilíngüe do Brasil²⁴, o objetivo comunicativo pode e deve ser levado em conta como subsídio para a discussão sobre ensinar ou não língua estrangeira para crianças. Esses indivíduos mantêm contato estreito com falantes do castelhano e, por isso, supõe-se que seja conveniente que tenham a oportunidade de estudar esse idioma na escola.

Porém, a situação de fronteira – embora a fronteira brasileira com países hispanoparlantes seja grande – não é a preocupação principal deste trabalho, posto que a inclusão do ensino do castelhano para crianças é crescente em várias outras localidades do país. Em cidades não-fronteiriças como Campinas (SP), São Paulo (SP), Santo André (SP), Rio de Janeiro (RJ), Porto Alegre (RS), por exemplo, há uma oferta crescente de língua espanhola para alunos das primeiras séries Ensino Fundamental em escolas particulares. Dessa forma, a segunda pergunta lançada por Solla poderia ser reformulada para: quais seriam os objetivos do ensino de espanhol para as crianças em escolas de cidades não-fronteiriças?

²⁴ Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística “Escolas bilíngües em áreas de fronteira Notícias” > Banco de Dados sobre as Escolas Bilíngües de Fronteira > Artigos (03 03 2005), www.ipol.com.br, acessado em 03.05.2005.

Uma das finalidades desse ensino poderia ser a oferta, aos alunos de 1^a a 4^a séries, de oportunidades de conhecer e melhor compreender culturas diferentes da sua, como propõem Boéssio (2004) e os PCNs, evitando o estigma do preconceito que aparece com frequência quando se tem contato com aquilo que é diferente. Outra finalidade seria favorecer o surgimento e desenvolvimento de atitudes positivas dos alunos em relação ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o que poderia levar os estudantes a encarar essa aprendizagem de forma significativa, prazerosa e interessante, dependendo de como aconteça seu ensino. É certo que esse favorecimento pode ocorrer com o ensino de qualquer língua estrangeira, desde que inserida no contexto da comunidade do aluno; no nosso caso, o interesse específico recai sobre a língua espanhola.

A pergunta subsequente, formulada pela Dra. Solla, diz respeito à idade ideal para a aprendizagem de língua estrangeira: “Há uma idade óptima [*sic*] para se iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira?”

Para muitos pesquisadores, como Jalles (2003) e Schütz (2004) entre outros, deve-se considerar o fator idade na aquisição da língua estrangeira, ou seja, em seus estudos afirmam que há um período ideal ou idade limite para a aquisição de idiomas, que se estenderia até a puberdade. Porém, outros estudiosos já comentados anteriormente, como Rodrigues (2005: 82), constataram que em situação natural as crianças levam vantagem na aquisição de idioma estrangeiro, mas em situação formal de sala de aula, adultos e adolescentes se mostraram mais aptos à utilização da língua estrangeira.

Jalles (2003: 101) comenta os trabalhos de Lenneberg sobre a lateralização do cérebro e sobre a idade crítica ao afirmar que, segundo este pesquisador, se uma criança sofrer algum dano no hemisfério esquerdo (onde está localizada a função da linguagem) antes dos 13 anos, poderá reaprender a linguagem usando o lado direito do cérebro. O mesmo não pode acontecer com adolescentes mais velhos ou adultos. Esse fato poderia indicar que o mesmo acontece com a aquisição de língua estrangeira.

A favor, também, do ensino de línguas estrangeiras para crianças pequenas, Schütz, em seu artigo “A idade e o aprendizado de línguas”²⁵, comenta que:

“O estudo dos diferentes fatores que afetam o desenvolvimento cognitivo do ser humano pode ajudar a explicar o fenômeno da idade crítica. Os principais fatores são:

- a) fatores biológicos
- b) fatores cognitivos
- c) fatores de ordem afetiva
- d) o ambiente e o *input* lingüístico” (p.1)

A seguir, expomos, brevemente, as explicações dos diversos fatores que, segundo Schütz, estão implicados na aquisição da língua estrangeira.

a) Fatores biológicos

O principal fator biológico, de acordo com Schütz, diz respeito à lateralização do cérebro. Esse estudo, feito anteriormente por Lenneberg (1967) foi o mesmo utilizado por Jalles (2004), já citado.

Outro fator biológico citado por Schütz é a acuidade auditiva, a que Assis-Peterson e Gonçalves (2001: 17) denominam acuidade sensorial. Trata-se da habilidade que as crianças teriam em perceber e segmentar os sons da L2 com mais propriedade do que um adulto por este apresentar uma deterioração dessa habilidade.

Schütz menciona, ainda, a existência de outra hipótese que considera favorável a aprendizagem de uma língua estrangeira em idades precoces: a hipótese de Harpaz²⁶.

Diz a hipótese de Harpaz que a aquisição da fala e a aquisição de conceitos são processos que ocorrem de forma paralela na criança, pois as suas interações

²⁵ Ricardo SCHÜTZ. *A Idade e o Aprendizado de Línguas*. 2004.

²⁶ Y.HARPAZ. *Myths and misconceptions in cognitive science*. 2002.

lingüísticas proporcionam a aquisição desses conceitos. Conseqüentemente, as estruturas neurais no cérebro que correspondem aos conceitos aprendidos acabam natural e intimamente associadas às estruturas neurais que correspondem às formas da língua. O adulto, que já possui conceitos formados e estruturas neurais correspondentes fixas, apresenta maior dificuldade em associar as novas estruturas da língua estrangeira às suas estruturas neurais já fixas.

b) Fatores cognitivos

Sobre os fatores cognitivos que atuam na aquisição de uma língua estrangeira Schütz cita, primeiramente, a formação fonológica. Na criança, a matriz fonológica ainda não está completa. Durante o seu processo de formação a criança tem a possibilidade de expandir sua matriz fonológica com a aquisição dos fonemas das línguas estrangeiras com as quais tem contato, além daqueles de sua língua materna. Já o adulto monolíngüe apresenta essa matriz fonológica completa e sedimentada, hábil em compreender e produzir apenas os fonemas da sua língua materna, o que dificulta a aprendizagem de outros idiomas.

Schütz aponta como outro fator cognitivo que contribui para a assimilação de uma língua estrangeira a hipótese de Krashen sobre a diferença entre aquisição e aprendizagem, conforme comentamos anteriormente. Diz Krashen (1995) que existe uma predominância da aquisição sobre a aprendizagem no desenvolvimento de proficiência em línguas. A aquisição de uma língua, segundo este pesquisador, acontece num ambiente natural, de maneira intuitiva, inconsciente, em situações reais e concretas de interação humana. Já a aprendizagem é o estudo formal, ou seja, é o ato de receber e acumular informações e transformá-las em conhecimento por meio de esforço intelectual e de capacidade de raciocínio lógico. Tanto o esforço intelectual quanto a capacidade de raciocínio lógico não fazem parte das habilidades de uma criança até seus onze ou doze anos.²⁷ É possível entender, então, a razão pela qual Schütz afirma que a criança tem maior facilidade que o adulto em apreender novas informações das línguas estrangeiras e reproduzi-las de forma

²⁷ Sobre estas questões, remetemos a Piaget (1972).

criativa, ou seja, é capaz de produzir, na língua estrangeira, frases novas sem tê-las ouvido antes.

c) Fatores de ordem afetiva

Ainda apoiado em Krashen, Schütz aponta a teoria do filtro afetivo. Sem experiências frustrantes anteriores, as crianças possuem o filtro afetivo baixo, isto é, não se apresentam ansiosas, receosas em errar. Dessa forma, a aquisição da língua estrangeira acontece naturalmente, com autoconfiança elevada e com alta motivação. Com os adultos isso nem sempre acontece, pois muitas vezes se sentem pressionados a não cometer erros ou possuem experiências anteriores negativas e, ao terem contato com uma língua estrangeira, as alterações no filtro afetivo (alta ansiedade, pouca autoconfiança e baixa motivação) impedem que a aquisição da língua estrangeira ocorra de forma natural.

d) o ambiente e o *input* lingüístico

Novamente Schütz toma como base uma hipótese da teoria de Krashen. A hipótese do *input* compreensível aborda a idéia de que a aquisição/aprendizagem de uma língua acontece quando se está exposto a uma linguagem um pouco além da capacidade de compreensão que o aprendiz possui em dado momento. Ao se comunicarem, os adultos não se preocupam em adaptar sua linguagem para serem compreendidos, mesmo que um deles não tenha pleno conhecimento do idioma do outro. Com crianças, a tendência do adulto é simplificar seu linguajar para fazer-se compreender. Numa situação de comunicação, a probabilidade de a criança receber *input* compreensível é maior do que a do adulto em situação semelhante.

Dessa forma, Schütz corrobora a idéia de que essa é a faixa etária ideal para a aprendizagem de línguas estrangeiras, sempre que se tenha como objetivo compreensão e produção similar à de um falante nativo, ou seja, aproximação a uma situação de bilingüismo²⁸.

²⁸ Segundo Renzo TITONE, *Psicolingüística Aplicada*, p.147, o bilingüismo é a capacidade que uma pessoa tem de passar de um código lingüístico a outro sem ter que valer-se da tradução de um no outro.

A questão do ensino de língua estrangeira para crianças preocupa, como brevemente apontamos, tanto legisladores quanto pesquisadores. Entretanto, eles não são os únicos envolvidos diretamente nessa questão; daí que no próximo tópico enfoquemos a visão que os pais têm acerca desse assunto.

1.1.3 Qual é a postura dos pais²⁹?

É uma realidade, hoje em dia, o número crescente de pais que busca escolas que ofereçam cada vez mais oportunidades de aprendizagem a seus filhos em idades cada vez menores. Um dos motivos sugeridos por Pires (2001: 6) é a preocupação antecipada desses pais em relação à qualificação e empregabilidade futura de seus filhos. A pesquisadora explica que

a preocupação geral com o desemprego e qualificação profissional que garanta um futuro estável financeiramente tem levado os pais a procurar cada vez mais cedo o ensino de inglês e de informática para seus filhos, como forma de garantir-lhes possibilidades de competir por um lugar no mercado de trabalho.

Quando a escola eleita para seus filhos oferece também a língua espanhola, os pais passam a considerar essa oferta como um benefício a mais, pois um segundo idioma poderá trazer vantagens quando essas crianças estiverem crescidas: terão adquirido um diferencial cultural em relação à maioria da população por terem tido contato com uma segunda língua estrangeira. Tal linha de raciocínio pode se tornar promessa de portas abertas para uma colocação profissional diferenciada.

Porém, há pais que se preocupam também com a qualidade dessa oferta. Em conversa informal com uma mãe, ela se mostrou receosa em relação à maneira com que a língua espanhola estava sendo oferecida a sua filha na 1ª série do Ensino Fundamental. Dizia que, quando as aulas de espanhol começaram, sua filha ficou

²⁹ Dado que dificilmente pais de crianças na faixa etária em estudo se dispõem a participar de pesquisas – ao menos esse foi o nosso caso –, optamos por não generalizar as opiniões coletadas informalmente com os pais de uma única criança. Valemo-nos, também, de idéias que circulam, de maneira mais ou menos estendida, no ambiente escolar infantil e em alguns trabalhos acadêmicos.

muito animada. Entretanto, essa disposição para a aprendizagem diminuiu sensivelmente quando a professora começou a solicitar em sala de aula e em provas formais a leitura e a escrita na língua estrangeira. Essa mãe contou que a filha não conseguia assimilar as diferenças entre a língua espanhola e a língua portuguesa (uso de apenas um “s” em espanhol, modalidade escrita, frente a dois em português, palavras terminadas por “n” em espanhol e por “m” em português, para citar apenas alguns exemplos) e que estava disposta a conversar com a professora de espanhol sobre isso para sugerir que as aulas seguissem com canções e atividades menos formais, como haviam sido no início do curso.

Dessa entrevista informal com essa mãe foi possível depreender que a referida professora poderia se encontrar em uma de duas situações. Primeira: a direção da escola não compreendeu os objetivos do curso e reorientou as atividades da professora, exigindo dela o cumprimento de um currículo equivalente aos destinados a cursos para alunos das etapas posteriores (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, por exemplo); segunda: ausência de uma formação adequada e específica que a levou a lançar mão das estratégias mais frequentes (muitas vezes direcionadas a alunos mais velhos), isto é, ênfase na modalidade escrita da língua.

Tanto a primeira situação quanto a segunda demonstram a necessidade de uma preparação mais condizente dos profissionais que lidam com língua estrangeira em sala de aula de crianças de até 11 anos: obter informações e refletir sobre aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras (no caso de ser verdadeira a primeira situação) e conhecer algumas teorias sobre a aprendizagem e desenvolvimento infantil, bem como quais são as melhores atividades para colaborar para esse desenvolvimento (no caso de ser verdadeira a segunda situação).

No item seguinte descrevemos resumidamente algumas das principais teorias sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com a aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras que poderão ser úteis para profissionais que se encontram em situações como as descritas anteriormente.

1.2. As teorias de aprendizagem e o ensino de línguas estrangeiras a crianças

A aprendizagem de línguas estrangeiras foi – e continua sendo – alvo de muitos estudos, pois os fatores que intervêm nesse processo são responsáveis – no todo ou em parte – pelo seu sucesso ou fracasso e, portanto, o conhecimento das diferentes teorias que procuram explicitar e explicar tais fatores é de fundamental importância.

Nesse sentido, torna-se relevante especificar, mesmo que brevemente, algumas das características próprias de crianças de 6 a 11 anos, público que nos interessa, bem como das principais teorias de aprendizagem propostas por alguns estudiosos.

De maneira geral, são três as principais teorias de aprendizagem humana: a teoria behaviorista ou comportamentalista, a teoria psicogenética e a teoria sócio-interacionista.

1.2.1 A teoria behaviorista

O behaviorismo ou comportamentalismo foi uma tentativa de se construir um modelo teórico à luz das Ciências Naturais cuja origem está na teoria de Descartes. São características das Ciências Naturais:

- o empirismo, no qual os eventos e fatos devem ser fisicamente detectados, confrontáveis e mensuráveis;
- o determinismo, relação de causa e efeito, sem a intervenção do acaso, em que se pressupõe uma ordem nos acontecimentos;
- a parcimônia, ou seja, o princípio da simplicidade: deve-se considerar verdadeira a hipótese mais simples que explica um determinado fato;
- a manipulação científica, na qual se busca a objetividade ao valer-se da descrição operacional e que pode empregar os seguintes procedimentos:

- o método da experimentação, no qual se deve alterar apenas uma variável e manter fixas as outras para se conhecer o efeito de um número de variáveis num determinado objeto e, assim, elaborar leis científicas, ou seja, leis universais;
- o método da observação, no qual se deve observar um fenômeno diversas vezes para se chegar às leis universais.

Pode-se classificar o behaviorismo em três correntes: a metodológica, a radical e a social. A corrente que mais influenciou o ensino de línguas estrangeiras foi a radical, com seu teórico principal B.F. Skinner. Essa geração foi conhecida como “radical” porque negava a existência de tudo o que escapa do mundo físico e, também, porque não excluía nenhum padrão de comportamento.

Para Skinner (1974), os eventos internos eram continuidade dos eventos externos e não objetos diferentes. Assim, afirmava que o comportamento era unitário e a divisão entre interno e externo era feita somente para se proceder à análise. Sustentava, ainda, que internamente havia comportamentos que também seriam aprendidos, embora a própria menção de “internamente” não fosse aceitável para os teóricos dessa geração.

A maneira de se estudar os comportamentos se dava pelo estudo do chamado comportamento verbal. Os dados verbais passaram a ser considerados como expressão do comportamento “interno”. Dessa forma, o dado verbal foi aceito como estudável. A obtenção do dado verbal era efetuada através do relato que um indivíduo fazia de seu comportamento interno e, para os behavioristas radicais, esse comportamento seguia as mesmas regras dos eventos externos, ou seja, o que se pensava e o que se sentia eram padrões de comportamento aprendidos. Os behavioristas radicais, ao estudarem comportamentos internos, não deixaram de lado a idéia de ambiente. Para eles, existia também o ambiente “interno” identificado como história pessoal e/ou experiência anterior.

Skinner definiu o comportamento de forma mais ampla: não eram respostas, pois é a Biologia que as estuda; não era estímulo, pois é a Física que o estuda. Dessa forma, o objeto a ser estudado era a relação entre o estímulo e as respostas,

ou seja, as relações funcionais entre estímulo e resposta e, assim, Skinner estabeleceu que o comportamento era o conjunto de condições e respostas.

Os pressupostos do behaviorismo são:

- a) quase a totalidade do comportamento é aprendida (o homem nasce com um aparelho que o torna capaz de falar; o que vai falar é aprendido.);
- b) a noção de normalidade é relativa; o padrão de funcionamento é social;
- c) os comportamentos inadequados apresentam história e são mantidos por contingências persistentes;
- d) ao reconhecer as contingências de um comportamento, pode-se alterá-lo alterando as contingências.

Para a compreensão do behaviorismo, é necessário conhecer seus conceitos básicos, incluídos a seguir.

a) comportamento reflexo e operante:

a1) comportamento reflexo é um comportamento aprendido através do reflexo condicionado, isto é, quando um estímulo elicia uma resposta incondicionada (não aprendida). Nesse caso, o estímulo antecedente controla a resposta ($S > R$ ³⁰). Pode-se dizer que a maioria das respostas emocionais é classificada como comportamento reflexo. Se o estímulo for pareado (associado) repetidas vezes com um estímulo neutro, esse estímulo neutro adquirirá as propriedades do estímulo incondicionado. Isso terá como resultado um comportamento condicionado. Por exemplo: se a carne, que é o estímulo incondicionado, for apresentada repetidas vezes a um cão, acompanhada do som de uma campainha, esse cão emitirá uma resposta condicionada à campainha (salivação), isto é, ele associará a campainha à carne, mesmo que a carne não lhe seja apresentada. Para haver condicionamento, a latência (o tempo decorrente entre a apresentação de um estímulo e o início da

³⁰ S = estímulo; R = resposta.

resposta) deve ser pequena e o limiar (intensidade do estímulo para se obter uma resposta) deve ser grande.

a2) comportamento operante é aquele que opera no ambiente através do reforço de uma resposta considerada correta ou adequada. Nesse caso, o comportamento é controlado pelo estímulo conseqüente - que vem depois - ($R > S^R$). Comportamentos propositais são operantes, pois dependem da conseqüência. Pode-se dizer, também, que são comportamentos “voluntários”, pois o sujeito tem controle da situação.

b) reforço é uma recompensa apresentada após uma resposta correta ou adequada. Diz-se que o reforço é positivo quando a resposta produz a apresentação de algo e fala-se de reforço negativo quando a resposta produz a remoção de algo no ambiente.

c) esquemas de reforço

c1) reforço contínuo é a recompensa ininterrupta. A cada resposta correta ou adequada oferece-se a recompensa. Essa forma de reforço é utilizada para a aquisição de uma resposta.

c2) reforço intermitente é a recompensa apresentada às vezes. A cada resposta correta ou adequada, o sujeito recebe ou não o reforço. Dessa forma, o sujeito emite a resposta muitas vezes, sempre na expectativa de receber a recompensa. Essa forma de reforço é utilizada para manutenção do comportamento desejado.

c3) suspensão do reforço é a não obtenção (interrupção) do recebimento de recompensa após uma resposta correta ou adequada. A suspensão do reforço é utilizada para extinção de uma resposta.

d) punição pode ser tanto um reforço aversivo quanto a suspensão de um reforço positivo. É o procedimento usado para extinguir um comportamento.

e) fuga e esquiva são comportamentos que visam a conseguir uma situação menos aversiva.

f) extinção é o desaparecimento de um comportamento já instalado (relação entre resposta e reforço) através da punição ou da suspensão do reforço (quebra da relação existente e alterações nas respostas produzidas por essa ruptura).

g) discriminação e generalização

g1) discriminação é o processo pelo qual um sujeito aprende a emitir uma resposta apenas na presença de um determinado estímulo.

g2) generalização é o processo pelo qual um sujeito aprende a emitir uma resposta na presença de qualquer estímulo semelhante ao estímulo original.

h) modelagem é o reforço de um comportamento próximo ao desejado.

i) emoção é qualquer resposta fisiológica frente a um determinado estímulo.

O método de ensino de línguas influenciado por essa teoria da aprendizagem foi o chamado audiolingual, que privilegiava a estrutura da língua. Apoiado no Estruturalismo, esse método baseava-se na repetição de frases de significado completo. Os alunos deveriam aprender a língua estrangeira automaticamente, sem parar para pensar, de maneira que formassem novos hábitos na língua meta e superassem os hábitos da língua materna.³¹

1.2.2 A teoria psicogenética

A teoria psicogenética, elaborada pelo psicólogo Jean Piaget, foi transformada em proposta pedagógica em muitos países e no Brasil não poderia ter sido diferente.

³¹ Simone RINALDI. *¿Qué material didáctico adoptar?*, 2004.

Por aqui, foi considerada como solução para Educação, na década de 90, com o chamado Construtivismo. Hoje é adotada pelos organismos educacionais do país.

Jean Piaget, ícone dessa teoria, nasceu na Suíça em 1896. Seu ávido interesse pelo conhecimento o fez percorrer os caminhos da Biologia e da Filosofia. Passou a estudar o desenvolvimento mental, como a inteligência nasce e se desenvolve na criança, como é construído o conhecimento e as relações entre o conhecimento e a inteligência. Não chegou a estudar a afetividade nem a aprendizagem em si. Seu objetivo maior foi estudar como ocorre a construção do pensamento lógico-matemático. Para isso, a pergunta formulada por ele foi: como se dá a lógica vista pela Matemática? A partir dessa questão, ele pensou na inteligência.

Enquanto os empiristas acreditavam que o conhecimento e a inteligência eram adquiridos a partir das informações sensoriais, a partir da relação com o ambiente via sentidos, ou seja, externamente, os inatistas (também chamados racionalistas), corrente contrária aos empiristas, diziam que o conhecimento só pode ser atingido pela razão pura. Para eles, a Matemática era um construto racional, hipotético.

Piaget tentou formular uma terceira possibilidade: o pensamento lógico seria construído, numa concepção interacionista, pela interação entre a experiência sensorial e o raciocínio (usando a reflexão interna). Aí estava a diferença da proposta de Piaget: não bastava a experiência de sujeito-objeto, havia a necessidade de uma reflexão interna do sujeito. Na prática, a teoria só deu conta do raciocínio. Piaget olhou para dentro do indivíduo e tentou analisar as formas mais elaboradas do pensamento.

Mas ainda restavam algumas perguntas: como acontece esse processo? Como a lógica passa de um nível elementar de conhecimento para um nível superior? Piaget passou a considerar uma concepção de sujeito ativo ao refletir sobre a experiência sensorial, isto é, o sujeito passou a ser considerado atuante na passagem de níveis de conhecimento.

Preocupado com a origem desse processo, Piaget desenvolveu a teoria da psicogênese, ou seja, partiu do pressuposto de que a origem estava no próprio indivíduo. Ainda que levasse em conta essa concepção, ele não deixou de considerar o ambiente. Apenas voltou-se para a questão de como é essa estrutura interna do que chamou de pensamento em expansão.

Como biólogo, a concepção de homem defendida por Piaget pautava-se na Biologia, ou seja, considerava-o como organismo em desenvolvimento e com tendência à maturação. Assim, o psiquismo humano seria formado de dois tipos de elementos:

- a) invariantes (movimento endógeno) – grandes funções mentais (todo organismo tem a tendência de se organizar e se adaptar);
- b) variantes – estruturas mentais (idéias, chamadas esquemas).

Por esquema, Piaget entendia uma unidade básica de pensamento e ação, estrutural da teoria, ou seja, um construto criado por ele. O esquema seria organizado em estruturas, isto é, um sistema de esquemas que se relacionavam e interferiam um no outro. A idéia de organização resultaria da tendência ao equilíbrio. Cada vez que houvesse uma interferência, a tendência ao equilíbrio provocaria uma adaptação. Assim seria consolidado um conhecimento.

Para propor sua teoria, como bom biólogo e observador minucioso, Piaget utilizou como sujeitos seus filhos. Ao observá-los e ao descrever seu desenvolvimento cognitivo, o pesquisador passou a mencionar estágios, uma tentativa teórica de sistematizar as estruturas e os esquemas, o que caracteriza o modo do conhecimento cognitivo. Os estágios do desenvolvimento³² descritos por Piaget são os seguintes.

³² Deve-se ter o cuidado de não classificar a criança segundo esse critério de maneira rígida, pois as idades são aproximadas e rótulos não devem ser aplicados na Educação.

1. Sensório-motor (desde o nascimento até, mais ou menos, os dois anos de idade)

Segundo Yves de La Taille³³, psicólogo neo-piagetiano, pensava-se que a inteligência só aparecia com o surgimento da linguagem, mas Piaget afirmava e demonstrou que a inteligência é anterior à fala, ou seja, ela é pré-verbal. É chamada, também, de inteligência prática porque não usa a linguagem na realização de suas ações. A criança precisa construir a noção de objeto. Por volta dos nove meses, ela já tem a noção de permanência, ou seja, embora não veja o objeto, sabe que ele ainda existe. Já tem, também, a noção de causalidade, pois entende que objetos interagem e causam efeitos entre si e que não agem por seu desejo. Nessa fase a criança também faz diferenciação entre meios e fins, pois retira um impedimento para pegar o que quer. Tem, ainda, noção de espaço, demonstrada, por exemplo, quando vira a mamadeira para tomar o leite.

2. Pré-operatório (de dois a, aproximadamente, sete anos)

Nesse estágio a qualidade de inteligência se modifica. A criança já lida com o conceito de representação (capacidade de pensar um objeto através de outro objeto) – em “casa” o som é apresentado no lugar do imóvel. Ela se reconhece no espelho, faz imitações, começa a empregar a linguagem. Embora trabalhe com representação, a criança ainda não organiza tudo totalmente. É o momento em que há a introdução da linguagem como competência discursiva, da moralidade como valores, regras, virtudes, noção de certo e errado e impera o egocentrismo: tem dificuldade em perceber o ponto de vista do outro e impõe seu próprio ponto de vista.

3. Operatório, chamado concreto (período entre 7 e 11 anos)

Durante esse estágio a criança faz uso da capacidade apenas sobre o que pode vivenciar.

³³ Informações constantes no vídeo apresentado em uma aula da disciplina Aprendizagem e Desenvolvimento – FE-Unicamp, ministrada pelo Prof. Dr. Sérgio Antonio Leite, em 2003.

4. Lógico-formal ou operatório formal (a partir dos 11 até os 16 anos)

A diferença deste estágio para o anterior é que agora a criança já trabalha com hipóteses, ou seja, a diferença está no grau de abstração com o qual a criança pode lidar adequadamente.

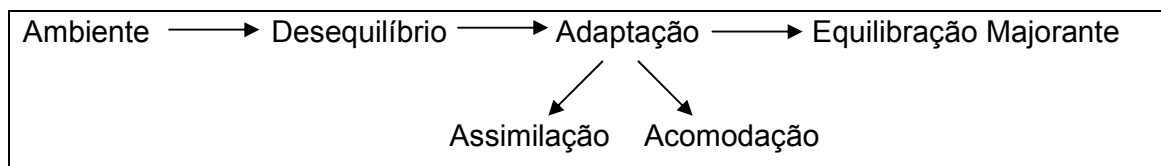
Piaget considerou que, a partir dos 16 anos, mais ou menos, o indivíduo já teria seu desenvolvimento concluído, desenvolvimento esse que é explicado através de vários fatores:

- a) maturação (fator biológico que não podia estar ausente por ser ele um biólogo);
- b) experiência física (contato com objetos, com o fazer);
- c) experiência social (contato com pessoas, com informações novas);
- d) equilíbrio (conceito diferencial dessa teoria, considerada como processo universal, invariável³⁴)

Ao compararmos estes estágios com a teoria behaviorista, temos, $S > R$; para o cognitivista, o esquema passa a ser $S > o > R$. O elemento novo, “o”, é a variável, ou seja, são as estruturas cognitivas variáveis intervenientes e funcionam como filtro para determinar como o indivíduo vê a realidade. Esse elemento novo é intermediário na relação entre o indivíduo e o mundo.

A figura a seguir sintetiza a teoria psicogenética de Piaget:

Figura 1 – Teoria psicogenética de Piaget



³⁴ Variável são os conteúdos culturais.

No ambiente, a criança vive situações nas quais sofre um desequilíbrio (conflito). O organismo (conceito biológico para criança) busca nova forma de adaptação através da apropriação da experiência que provoca mudança interna e através da mudança no esquema, produzida pela experiência vivida. Quando há a mudança, há a equilibração majorante, ou seja, um novo pensamento mais adaptado que o anterior. Por equilibração entende-se o processo de organização de estruturas cognitivas num sistema coerente que possibilita ao indivíduo uma forma de adaptação à realidade.

Essa teoria considera que o desenvolvimento se dá no contado com o ambiente que leva o indivíduo a construir formas mais adaptadas (melhoradas) de equilibração.

Yves de La Taille, no mesmo vídeo já citado, define assimilação, acomodação, equilibração, abstração empírica, abstração reflexiva, estágio. A seguir, apresentamos, brevemente, as definições de de La Taille para esses termos.

- ✓ Assimilação (interpretação) – termo tomado da Biologia. Contato de uma pessoa com o meio, ou objeto de conhecimento seguido de retirada da informação de acordo com a sua interpretação. Sua função é interpretar a realidade (com as estruturas já adquiridas).
- ✓ Acomodação (estruturas mentais) – modificação das estruturas mentais organizadas para conhecer o mundo. As estruturas são modificadas para reconhecer os objetos. Sua função é dar conta da singularidade do objeto: se há algo diferente no objeto, há necessidade de modificação, de uma reorganização estrutural.
- ✓ Equilibração – processo resultante do contato do indivíduo com um objeto novo através do conflito cognitivo de reconhecimento e modificação de estruturas, modificação essa que ocorre até que se atinja o equilíbrio novamente, ou seja, o desconhecido passa a ser conhecido e incorporado.
- ✓ Abstração empírica – informações que são retiradas do objeto do conhecimento.

- ✓ Abstração reflexiva – informações retiradas do pensar do indivíduo a respeito de sua ação sobre o objeto do conhecimento (por exemplo, comparar um livro com outro mais pesado); do pensar sobre sua ação sobre o mundo.³⁵
- ✓ Estágio – salto ou ruptura que ocorre durante o desenvolvimento da inteligência, já que este não é linear.

Ainda segundo de La Taille, a inteligência tem duas funções: adaptação dos sujeitos e a organização (estrutural). Para ele, a inteligência aumenta mais por reorganização da própria inteligência do que por acúmulo do conhecimento.

O conhecimento, ainda de acordo com de La Taille, só se constrói na elaboração individual, ou seja, depende do indivíduo, que pode ter contato com o ambiente, atuar nele e, ainda assim, ter uma equilibrção de forma diferente de outro indivíduo nas mesmas condições.

Até este momento, os teóricos cognitivistas se referiam à construção do conhecimento. Em nenhum momento Piaget mencionou a aprendizagem. Se houvesse mudança de estruturas cognitivas, para ele o que haveria seria chamado de desenvolvimento.

Seguindo com as propostas de de La Taille, ao referir-se a desenvolvimento e aprendizagem, esse estudioso apresenta seus próprios conceitos de pólos fechado e aberto.

Para este pesquisador, o pólo fechado é onde ocorrem as alterações internas, ou seja, o desenvolvimento, ambiente familiar para Piaget. Já no pólo aberto ocorre o contato com o mundo, ou seja, a aprendizagem. Qualquer contato do indivíduo com o meio é considerado aprendizagem.

³⁵ Na prática pedagógica a aplicação dessa teoria se dá quando o professor tenta prever o momento em que ocorre a meta-reflexão.

Embora a teoria de Piaget considere o conceito de aprendizagem, ela não dá conta dele, não o cita, nem o teoriza. Isto é, não apresenta nenhum construto a respeito. Piaget constrói sua base teórica somente no que de La Taille denomina pólo fechado. O interesse de Piaget não reside em saber como ocorre a aprendizagem, mas em como o indivíduo passa de um nível de conhecimento a outro.

Imaginava-se que era a aprendizagem que determinava o desenvolvimento, mas segundo Piaget, o que ocorre é justamente o inverso: o nível de desenvolvimento determina o que é possível aprender, ou seja, é o desenvolvimento que determina a aprendizagem. O indivíduo precisa estar “maduro” cognitivamente para passar de um nível a outro. Essa passagem é o desenvolvimento.

O motor do processo está nas funções invariáveis (adaptação e organização). A tendência de buscar novas formas de organização é inata. Porém, sem o contato com o ambiente, falta a “matéria bruta”, ou seja, falta o conteúdo. Dessa forma, temos que o ambiente interfere no processo do desenvolvimento, mas não o determina.

De idêntica maneira, pode-se dizer que a linguagem é determinada pela inteligência e não o contrário, como se pensava, porque existe inteligência anterior à linguagem, como já foi dito.

Sendo assim, a teoria psicogenética deu suporte ao Construtivismo na Educação, presente em diversos institutos educacionais brasileiros, mas com o passar do tempo, outra teoria veio somar-se ao Construtivismo: o sócio-interacionismo que está descrito a seguir.

1.2.3 A teoria sócio-interacionista

A teoria sócio-interacionista foi proposta por um jovem russo, L.S. Vygotsky, que ficou conhecido a partir do II Congresso de Psiconeurologia de Leningrado de 1924 por ter proferido uma palestra sobre consciência, sem nenhum suporte escrito, com o argumento de que não se poderia falar em estudo sem falar de consciência.

Membro de família abastada, Vygotsky estudou com tutores, em ambiente propício aos estudos, passando a frequentar escola formal a partir do curso secundário. Tinha clareza de que uma sociedade nova deveria ser construída a partir da revolução russa. Assim, chamou para si, e para seu grupo de pesquisadores, a responsabilidade de construir uma teoria psicológica que servisse de base para a nova sociedade que estava surgindo.

Conheceu o trabalho de J. Piaget e o confrontou com seus estudos. Foi seu contemporâneo, mas não compartilhou de suas idéias. Nessa época, encontrou um quadro de teóricos que se dividiam em empiristas (influenciados pelo pensamento positivista de Comte) e inatistas (influenciados pela fenomenologia, cujos trabalhos sobre linguagem eram feitos com macacos). Vygotsky criticou ambos os grupos e procurou encontrar uma teoria que abarcasse a consciência já que nenhuma delas conseguia essa abordagem.

Profundamente marcado pela teoria marxista, segundo a qual a consciência é construída a partir dos meios de produção, Vygotsky afirmava que as funções superiores³⁶ tinham sua origem nas relações que o homem tem com sua cultura. Considerava que os processos naturais se mesclam com os processos culturais para a construção das funções superiores.

Divergindo de Piaget, cujo pressuposto adotado para sua teoria era o de que a origem das funções superiores estava dentro do indivíduo (psicogênese), Vygotsky defendia a idéia de que a origem está na cultura (sociogênese). As bases teóricas nas quais se apoiou Vygotsky tiveram origem em uma nova concepção da atividade humana: o sujeito se construiria nas suas formas de ação e na relação social sempre com o Outro. Há três idéias centrais:

³⁶ Os processos superiores são aqueles que acontecem conscientemente, de maneira voluntária e intencional, sempre mediados. Já os processos elementares são as ações reflexas (a ação de mamar do bebê, por exemplo), as reações automatizadas (como virar a cabeça quando se ouve um barulho) e os processos de associação simples entre eventos (como retirar rapidamente a mão ao contato com uma superfície quente) e sua base é biológica.

1. As funções psicológicas têm suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral (mesmo pressuposto de Piaget). O cérebro é um sistema aberto, marcado pela elasticidade. Isso explica porque o homem se adapta a todo tipo de cultura. O homem é o ser que nasce com menor carga de comportamento instintivo da espécie (padrões de comportamento típicos) e depende quase que totalmente do ambiente para sobreviver. É, também, o ser que mais desenvolveu seu sistema nervoso e a massa cinzenta e nasce com o mecanismo da fala, mas o que vai falar e como vai falar depende de cada cultura.
2. O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem em um processo histórico. Vygotsky defende a idéia de que o homem nasce um ser biológico e é na cultura que vai se tornar um ser sócio-histórico. Como marxista, não aceita a “natureza humana” (simplesmente sistema nervoso) mas sim a “condição humana” (que vem com a cultura). Se o homem se constitui na cultura e a cultura é histórica, então o homem é um ser histórico, ou seja, não é fixo, é variável, muda de acordo com a condição histórica.
3. A relação do homem com o mundo nunca é direta, mas sempre mediada por sistemas simbólicos. O principal sistema simbólico mediador é a fala (linguagem). Para Vygotsky, é através da linguagem que o desenvolvimento ocorre. Dois conceitos importantes desse pensamento são os instrumentos (que vão mediar as relações com o mundo) e os signos (que vão mediar as relações internamente, do homem com ele mesmo e com o Outro).

Segundo a teoria de Vygotsky, o pensamento e a linguagem têm vida e origem independentes. O homem usa a linguagem para pensar, ou seja, tem um pensamento verbal e uma linguagem racional. A partir do surgimento da fala, ela começa a ser instrumento para o pensamento, acionando o desenvolvimento do pensamento.

Além da interiorização da fala, Vygotsky também se interessou pela relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Para ele, o desenvolvimento se dá de fora para dentro, primeiro entre sujeitos e depois intra-sujeito (dentro dele) e sua origem é social, cultural. A aprendizagem permite o desenvolvimento porque ocorre antes dele, por meio da mediação. A noção de mediação pode ser ampliada para qualquer relação do homem com o mundo. Para Vygotsky, essa relação nunca é direta, mas sim sempre mediada e a mediação pode se dar com dois tipos de mediadores: os instrumentos e os signos.

Como se baseia no marxismo, Vygotsky considera que os instrumentos – elementos externos ao indivíduo - são os mediadores entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ou seja, são utilizados como mediadores de ações concretas e, com eles, o homem avança na modificação do mundo.

Além dos instrumentos, que vão auxiliar o homem na sua relação com o trabalho, há outra categoria de mediação, feita pelos signos, instrumentos psicológicos que vão mediar uma ação psicológica. São orientados para o próprio sujeito e dirigem-se ao controle de ações psicológicas. O signo é uma marca externa que auxilia o homem em tarefas que exigem a memória e a atenção, ou seja, signos são mediadores de ações psicológicas.

Durante o desenvolvimento humano em geral e individual, dois são os saltos qualitativos que ocorrem com o uso dos signos: no primeiro (não cronologicamente), a mediação feita por signos externos vai se internalizando, ou seja, vai se transformando em processo interno de mediação (passam a existir representações mentais – idéias – que substituem os objetos do mundo real); e no segundo, os signos começam a ser organizados em formas mais complexas e de maneira articulada, que são os sistemas simbólicos.

O processo de internalização ocorre quando os signos externos passam a ser signos internos (representações mentais que substituem os objetos do mundo real), ou seja, a mediação passa a ocorrer internamente. Na interação com a criança, o adulto funciona como mediador ao transmitir-lhe conceitos culturais, não apenas aqueles que abrangem país, nível sócio-econômico ou profissão, mas também os

que são transmitidos no dia-a-dia entre pais e filhos, com elementos carregados de significação. Ao fixar momentos para as refeições, o adulto está mediando a relação da criança com o ato de alimentar-se, por exemplo. Assim, ao notar a mesa posta, pessoas sentadas à mesa, a criança saberá, de antemão, que o momento de alimentar-se está se aproximando. Essa capacidade de prever/reconhecer o momento da refeição é um salto qualitativo em relação aos processos mentais superiores.

O sistema simbólico básico do homem é a linguagem e ela é dada socialmente: “é o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo.”³⁷. Através da linguagem o homem é capaz de categorizar e pensar o mundo. A partir da nomeação dos objetos, o homem pode representá-los e referir-se a uma porção de objetos: ao utilizar a palavra cachorro, ele pode estar se referindo a um cachorro especificamente ou a todos os cachorros. Depende da sua intenção.

Esse processo ocorre da seguinte forma: de início, há respostas naturais ou mecanismos naturais da criança; com a mediação do adulto (pela cultura), ocorrem os processos intersíquicos (partilhados com o adulto, no plano interativo) que vão resultar nos processos intrapsíquicos (ou seja, através dessa mediação há uma internalização de conceitos). A mediação atua na zona de desenvolvimento potencial ou proximal que é o espaço entre a função emergente (não autônoma, ou seja, aquela que acontece ainda com ajuda externa) e a função consolidada autônoma (que ocorre sem a ajuda externa). Voltaremos a esse conceito mais adiante.

Falar em mediação é falar em aprendizagem e, a partir daqui, a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois é trabalhando na zona de desenvolvimento proximal que a escola vai propiciar aprendizagem e desenvolvimento para que a criança se torne autônoma.

³⁷ Marta Khol de OLIVEIRA. *Vygotsky*. p.36.

Para Vygotsky, o sujeito já não é ativo ou passivo, mas sim interativo, está sempre em elaboração através da mediação. Dessa forma, o teórico descreve quatro níveis de desenvolvimento:

1. filogenético (da espécie; é a partir da espécie que Vygotsky inicia a elaboração das suas teorias);
2. ontogenético (do indivíduo; a partir das considerações feitas em relação à espécie, Vygotsky passa a demonstrar que no nível do indivíduo ocorrem as mesmas relações e os mesmos fatos);
3. sociogenético (depende do significado que tem um determinado conceito para um grupo social ou cultural);
4. microgenético (depende do sentido para um indivíduo – idiossincrático).

Um conceito novo foi formulado por Vygotsky para relacionar desenvolvimento e aprendizagem: o conceito de zona de desenvolvimento potencial ou proximal, como visto anteriormente. Esse conceito é definido como sendo a diferença entre o nível de tarefas realizáveis pela criança com o auxílio de adultos e o nível de tarefas realizada de forma independente pela criança. Vygotsky partiu do ponto de vista de que aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha é o nível de desenvolvimento em que ela se encontra. O objetivo é fazer com que a criança avance em seu desenvolvimento. Então, através da mediação do adulto (professor, por que não?) interferindo na zona de desenvolvimento potencial, por meio de ajuda, servindo como modelo a ser imitado, a criança consegue avançar no seu desenvolvimento e passa a ser capaz de executar tal tarefa sozinha.

Essa teoria aborda a intervenção escolar no desenvolvimento da criança. O professor deveria identificar as tarefas que a criança já sabe executar sozinha e, então, identificar se ela já está “madura”, preparada para executar uma tarefa com ajuda ou por imitação e, então propô-la à criança, deixando que ela o imite ou que ela aproveite sua ajuda para aprender a executá-la sozinha quando estiver preparada.

De todo o seu estudo, Vygotsky sempre teve em mente dois níveis de abordagem: o primeiro, que se dá no nível coletivo, da sociedade, de maneira intersíquica; o segundo, que se dá no nível individual, de maneira intrapsíquica.

A aprendizagem, para Vygotsky, antecede o desenvolvimento, uma vez que é a partir dela que se dá a área de desenvolvimento potencial, ou seja, faz surgir e estimula os processos internos de desenvolvimento nas relações com o outro e transforma-se em aquisição da criança. A escola deve atuar aí, na área de desenvolvimento potencial, para que haja aprendizagem e desenvolvimento reais, como comentado anteriormente.

1.2.4 Características das crianças no estágio operatório

Embora vários aspectos das teorias explicitadas anteriormente tenham prevalecido na área educacional durante muito tempo, vale recordar que, na atualidade, a teoria comportamentalista já não ocupa um lugar de primazia posto que se considera que as teorias cognitivistas são mais adequadas. Dessa forma, torna-se necessário retomar alguns aspectos da teoria de J. Piaget e, mais especificamente, focalizar o estágio chamado operatório ou concreto (período entre 7 e 11 anos) – que constitui o foco do nosso interesse –, cujas características incluem a transformação dos conhecimentos a respeito da realidade externa adquiridos na fase anterior, chamada pré-operatória, como já mencionado.

Rappaport (1981: 65) explica melhor as características típicas do estágio operatório.

“... nessa idade escolar, a criança já forma esquemas conceituais e já trabalha com eles de acordo com os princípios da lógica, mas ainda depende da existência dos objetos no mundo exterior. Forma, portanto, esquemas mentais daqueles objetos que têm existência concreta. A criança dessa fase ainda não consegue pensar abstratamente, pensar sobre situações hipotéticas de modo lógico e organizar regras em estruturas mais complexas.”

Além disso, a criança nessa fase já não tolera mais a combinação entre o real e a fantasia nem contradições em seu pensamento ou entre o pensamento e a ação; ao contrário, passa a sentir necessidade de explicar logicamente suas idéias e ações. É nessa fase que a criança começa a operar mentalmente, isto é, resolve mentalmente problemas antes resolvidos pela ação física; também passa a ter a noção de invariância, ou seja, mantém-se a quantidade de objetos apesar de mudanças de posição. A linguagem torna-se cada vez mais socializada e cada vez menos egocêntrica. Já compreende regras de jogo; o egocentrismo social também diminui, o que lhe permite perceber que outras pessoas têm pensamentos, sentimentos e necessidades que podem ser diferentes dos seus. A percepção da existência do outro faz da interação social uma ação mais efetiva tanto com seus amigos quanto com adultos.

Boéssio (2004: 5) apresenta outras características apontadas por Piaget, porém especificamente relativas à linguagem. Essa autora afirma que Piaget divide a linguagem infantil em dois momentos: o período egocêntrico, no qual as crianças pronunciam frases sem se preocupar se há interlocutor ou não (entre 7 e 8 anos de idade), e o socializado, período em que a criança passa a socializar a linguagem, ou seja, a criança passa a valorizar a presença de um interlocutor, pois inicia uma troca real de informação (entre 9 e 10 anos).

Entretanto, segundo observações sobre seus alunos, Boéssio (2004: 5-6) afirma que

há um desenvolvimento muitíssimo maior dessas crianças, não coincidindo em nada com as fases do desenvolvimento propostas por Piaget. No caso em questão, a criança, segundo Piaget, ainda não está no período em que a linguagem já está socializada, e sim no período egocêntrico. Não se constata isso neste grupo. Há uma incrível interação das crianças e a certeza de que elas já estão perfeitamente socializadas.

Esse fato apontado por Boéssio coincide com os comentários de Cameron (2001: 3-4), quando afirma que:

The experimental studies used to support Piaget's theories have been criticised for not being sufficiently child-friendly, and for underestimating what children are capable of. In a series of ingenious experiments, Margaret Donaldson and her colleagues have convincingly shown that when appropriate language, objects and tasks are used, very young children are capable of many of the ways of thinking that Piaget held too advanced for them, including formal, logical thought (Donaldson, 1978).³⁸

Dessa forma, Donaldson confirma as idéias de Vygotsky quanto à aprendizagem mediada por outra pessoa, adulto ou criança mais experiente. Ainda segundo Cameron (2001: p.6), para Vygotsky a criança é um aprendiz ativo num mundo cheio de outras pessoas que são os mediadores entre o mundo e ela, pois:

The ability to learn through instruction and mediation is a characteristic of human intelligence. With the help of adults, children can do and understand much more than they can on their own.³⁹

Os estudos de Donaldson derrubam a idéia de prontidão⁴⁰ e possibilitam às crianças o acesso a outras aprendizagens muito antes do que Piaget previa. Entre essas aprendizagens é possível incluir o estudo da língua estrangeira por crianças com idade inferior a 12 anos, ou seja, que freqüentem as primeiras séries do Ensino Fundamental.

1.2.5 As teorias sobre aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras

A aprendizagem de uma língua estrangeira foi, também, teorizada por Krashen (1995) como vimos na Introdução e nas considerações preliminares no início deste capítulo. As cinco hipóteses propostas em sua teoria (1. distinção entre aquisição/aprendizagem; 2. existência de uma ordem natural; 3. hipótese do monitor;

³⁸ “Os estudos experimentais usados para apoiar as teorias de Piaget têm sido criticados por não serem suficientemente amigáveis às crianças e por subestimarem o que as crianças são capazes de fazer. Numa série de experimentos engenhosos, Margaret Donaldson e seus colegas mostraram convincentemente que quando são usados linguagens, objetos e tarefas apropriadas, crianças bem pequenas são capazes de muitos estilos de pensamentos que Piaget acreditava serem muito avançados para elas, incluindo pensamento formal, lógico. (Donaldson, 1978)”.

³⁹ “A habilidade de aprender através de instrução e mediação é característica da inteligência humana. Com a ajuda de adultos, crianças podem fazer e podem entender muito mais do que poderiam sozinhas.”

⁴⁰ Sobre o conceito de prontidão ver Falcão (1984).

4. hipótese do *input* compreensível; e 5. hipótese do filtro afetivo) podem constituir-se num auxiliar eficaz para professores que trabalham com crianças.

A primeira hipótese refere-se à distinção entre aquisição e aprendizagem. Como vimos no item 1.1.2, em situação de aquisição da língua estrangeira (meio natural de aproximação, que ocorre de modo inconsciente) as crianças costumam apresentar melhor desempenho que os adultos. Essa hipótese vem corroborar a idéia de que, mesmo em sala de aula (situação formal), é possível oferecer à criança uma aproximação natural com a língua estrangeira através de atividades lúdicas, cujo foco deixa de ser a língua e passa a ser a brincadeira. Dessa forma, a criança adquire o idioma inconscientemente.

A segunda hipótese trata de uma ordem natural para a aquisição de diversas estruturas da língua. Krashen afirma que há aspectos que são adquiridos depois de outros, mesmo que tenham sido apresentados aos alunos em primeiro lugar. Embora os resultados de pesquisas com diversos sujeitos não tenham 100% de concordância em aquisições individuais, estatisticamente podem ser considerados semelhantes. Essa hipótese pode explicar a dificuldade que alguns alunos apresentam em assimilar determinadas estruturas da língua estrangeira e também pode auxiliar o professor na escolha e no estabelecimento da seqüência de conteúdos a serem ensinados.

A existência de um monitor interno é a terceira hipótese de Krashen. Esse monitor atua na produção em língua estrangeira, regulando-a a partir das situações de aprendizagem (nas quais o sujeito tem consciência do processo). Como a criança adquire a língua estrangeira em contexto natural, não lança mão do Monitor para regular sua produção. Assim, apresenta melhor *performance* que os adultos, que normalmente aprendem a língua estrangeira em situação formal e, por isso, tendem a usar o Monitor, muitas vezes de maneira excessiva, comprometendo sua *performance*.

A quarta hipótese é a do *input* compreensível. Essa hipótese pode ser integrada à teoria de Vygotsky sobre a zona proximal de desenvolvimento. Ambas atuam no momento em que a criança está a um passo da aprendizagem de algo

novo. O professor, como mediador, oferece à criança um dado novo no momento em que ela pode compreendê-lo. Assim a aprendizagem acontece.

A quinta e última hipótese de Krashen também nos interessa comentar e diz respeito ao filtro afetivo. Afirma Carranza (2002: 30), sobre Krashen, que

Autoconfianza, motivación y ansiedad son tres variables muy importantes en la adquisición del lenguaje. Cuando la autoconfianza y la motivación son altas, la ansiedad es baja y aumenta la posibilidad de adquirir L2.

En las clases, *si* los estudiantes sienten que el aula es un lugar donde se revelarán sus debilidades y fallos, la ansiedad será alta, la autoconfianza baja y la motivación disminuirá. (grifo meu)⁴¹

Com a motivação e autoconfiança baixas e com alta ansiedade, as crianças certamente rechaçarão qualquer língua estrangeira com a qual venham a ter contato e esse sentimento poderá permanecer em sua vida adulta, impedindo-as de aproveitarem qualquer oportunidade que contenha o elemento estrangeiro.

Após essa discussão sobre as teorias de aprendizagem e de aquisição de língua estrangeira, acreditamos na validade da oferta de língua estrangeira a crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental. Acreditamos, ainda, que o professor responsável por esse trabalho deva conhecer essas teorias para poder fazer do estudo e da aprendizagem de uma língua estrangeira um fato natural, sem causar, às crianças, danos futuros como antipatia e rejeição ao estudo de outros idiomas, bem como ao contato de outras culturas. Esse conhecimento pode ser adquirido por meio de uma formação adequada, que ainda não é oferecida amplamente no Brasil. Na verdade, como já foi comentado anteriormente, esta pesquisa encontrou apenas uma Faculdade, no Paraná, na qual conteúdos relacionados à formação de professores de espanhol para crianças são incluídos no currículo.

⁴¹ “Auto-confiança, motivação e ansiedade são três variáveis muito importantes na aquisição da linguagem. Quando a auto-confiança e a motivação são altas, a ansiedade é baixa e aumenta a possibilidade de adquirir L2. Nas aulas, se os estudantes sentirem que a classe é um lugar onde se revelarão suas fraquezas e suas falhas, a ansiedade será alta, a auto-confiança será baixa e a motivação diminuirá.”

No próximo capítulo mostramos, com uma narrativa histórica, o desenvolvimento da formação de professores de espanhol no Estado de São Paulo. Com essa apresentação, pretendemos discorrer acerca das razões pelas quais essa formação ainda não inclui, nos dias de hoje, uma formação específica de professores de espanhol para crianças.

CAPÍTULO II

CAMINHOS DO ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

2.1 Considerações preliminares

Para podermos desenvolver com propriedade nosso trabalho de professores de língua estrangeira, um dos aspectos primordiais que devemos ter sempre presente é conhecer os diversos métodos e enfoques de ensino que fazem parte da história do processo de ensino e aprendizagem de idiomas. A relevância desse conhecimento perpassa pela necessidade de os docentes optarem pelas diretrizes que melhor lhe convierem em seu trabalho diário, seguindo as que julgar cabíveis no momento específico, em situação determinada. Sendo assim, iniciamos este histórico pelo caminho que vários dos nossos mestres percorreram.

2.2 Veredas do ensino de idiomas no Brasil

Desde os primeiros contatos dos portugueses com índios brasileiros podemos dizer que o ensino de línguas estrangeiras no Brasil acontecia. Porém, com a fundação dos primeiros colégios jesuítas na Bahia, em São Paulo, no Rio de Janeiro e em Olinda (CALLEGARI, 2005: 17), a introdução dos estudos do latim e do grego nessas escolas inauguraram oficialmente a história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Em 1855, quando já havia sido criado o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (em 1837), “as línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição

análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se voltava ao latim.” (CHAGAS, 1979: 105). Os idiomas para estudo obrigatório foram o francês, o inglês e o alemão e, para estudo facultativo, o italiano (que foi excluído em 1870, mas voltou ainda por três vezes, em caráter facultativo, e, por fim, não se fixou no currículo). Mantiveram o latim e o grego, embora este último tenha sido eliminado em 1915.

Como comenta Callegari (2004), por duas vezes, em 1911 e 1915, mencionaram-se no texto legal os primeiros objetivos do ensino das línguas modernas: “feição prática” e “estudo exclusivamente prático”, embora não seja possível afirmar o sentido dessas expressões. Até esse momento e durante muito tempo ainda, o método que se usou foi o tradicional, que não apresentava nenhum cunho de ordem prática de acordo com o sentido que damos hoje a essa palavra, como veremos mais adiante.

Após 1930, outras tendências metodológicas do ensino de línguas passaram a ser utilizadas no Brasil, pois o método tradicional não atendia as necessidades que se propunham às línguas modernas, também chamadas línguas vivas estrangeiras. O método direto, do qual trataremos logo mais, ganhou alguns adeptos, entre eles o prof. Carneiro Leão, do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Em 1942 deu-se a reforma Capanema, na qual se instituíram o ginásio, com quatro anos de estudo e o colégio, com três. Nessa época incluiu-se também o estudo do espanhol, no primeiro ano do colégio, com a seguinte alegação:

A reforma adotou esta última solução, escolhendo o francês e o inglês, dada a importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda sorte que a eles nos prendem; e o espanhol, por ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica, cuja adoção, por outro lado, é um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do Continente.”⁴²

⁴² Valnir CHAGAS, *Didática especial de línguas modernas*. p.116.

Nessa época, os objetivos do ensino de “idiomas vivos estrangeiros” pautavam-se pelo método direto e as Instruções de 1943⁴³ dispunham objetivos

instrumentais (ler, escrever, compreender o idioma oral e falar), educativos (contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão) e culturais (ministrar ao educando o conhecimento da civilização estrangeira e a capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando-lhe noções da própria unidade do espírito humano).⁴⁴

Essas idéias foram tão avançadas que muitas vezes a realidade esteve longe do que elas propunham. Porém, devemos afirmar que durante os vinte anos seguintes o estudo de idiomas estrangeiros se intensificou.

Entretanto, a partir dos anos 60, com a LDBEN de 1961 (Lei no. 4.024/61) iniciou-se o declínio do estudo de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras. A reestruturação do currículo propôs um agrupamento das disciplinas em três blocos: obrigatórias, complementares e optativas. Em nenhum momento as línguas estrangeiras foram indicadas como disciplinas obrigatórias. O ensino do latim foi eliminado, a língua francesa teve sua carga diminuída, mas a língua inglesa não sofreu nenhuma alteração.

Uma nova LDBEN em 1971 tornou obrigatório o estudo de somente uma língua estrangeira no segundo grau (nova denominação do antigo nível colegial), mas a Resolução 08/71 eliminou a disciplina Língua Estrangeira do núcleo-comum dos currículos de 1º e 2º graus, deixando como recomendação sua inclusão apenas nos estabelecimentos de ensino que tivessem condições de fazê-lo. Nesse momento iniciou-se o distanciamento entre escolas públicas e particulares, já que essas últimas tinham condições financeiras e estrutura pedagógica para manter o estudo de mais de uma língua estrangeira enquanto as primeiras foram forçadas a oferecer somente um idioma estrangeiro devido, justamente, à restrição daquele apoio.⁴⁵ Para culminar o declínio do estudo de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras, em 1985 a Resolução Estadual SE 01/85 transformou a disciplina Língua

⁴³ Portaria Ministerial no. 114, de 29 de janeiro de 1943, apud Valnir CHAGAS, op.cit. p.117.

⁴⁴ Valnir CHAGAS, *ibid.*, p.117. Como vimos no capítulo 1, muitos desses objetivos se repetem no texto da atual LDBEN e nos PCNs.

⁴⁵ Marília O.V.CALLEGARI. *Op.cit.*, p.24.

Estrangeira Moderna em atividade cujo rendimento escolar deveria ser aferido apenas em relação à assiduidade. Contudo, em 1996, a nova LDBEN tentou alavancar o ensino de idiomas no Brasil, conforme vimos no capítulo 1.

Em diversos momentos os textos legais tentaram dar uma direção pedagógica ao ensino dos idiomas nas escolas brasileiras. Embora não tenham sido dados nomes a essas tentativas, muitas orientações, como vimos, tiveram como base abordagens e métodos de ensino. O próximo item trata especificamente dos principais métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras.

2.3 Principais abordagens e métodos de ensino de língua estrangeira⁴⁶

Antes de iniciarmos a descrição de abordagens e métodos de ensino, convém esclarecermos os termos-chave desta exposição. Segundo Almeida Filho (1998: 17), abordagem é

um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo.

Para esse mesmo autor, métodos são

as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, o planejamento das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes.

Cabe-nos acrescentar que, embora possamos imaginar que muitos dos métodos que foram importantíssimos em suas épocas tenham sido rejeitados quando um novo método surgia, nenhum método foi totalmente ignorado ou esquecido. Claro que um novo método procurava contradizer o anterior, de certa forma numa tentativa de solucionar os problemas ou sanar as eventuais deficiências

⁴⁶ Simone RINALDI ¿*Qué material didáctico adoptar?*, 2004.

apresentadas por seu predecessor, mas hoje eles ainda estão presentes, lado a lado, em muitas salas de aula, como veremos no decorrer deste tópico.

2.3.1 O método tradicional ou gramática e tradução

Primeiro método conhecido como tal, o chamado método tradicional ou gramática e tradução, começou a ser usado no ensino das línguas clássicas (Grego e Latim) e se baseava nas atividades que lhe deram nome, ou seja, na tradução e versão de textos literários e no estudo da gramática da língua-alvo.

A capacidade de se comunicar oralmente na língua meta não é o objetivo de ensino desse método, mas sim a leitura e a escrita. A língua estrangeira só é utilizada para tradução e versão, normalmente baseada em textos da literatura de ambas as línguas: a língua materna e a língua estrangeira. O aluno deve aprender de memória as regras gramaticais da língua meta, o vocabulário, as conjugações verbais e outros pontos gramaticais. A interação ocorre com frequência entre o professor e o aluno, quase nunca entre um aluno e outro e essa comunicação sempre acontece na língua materna.

No Brasil, embora encontremos ainda hoje diversos professores que o utilizam, com a Reforma de 1931⁴⁷, o método tradicional foi substituído pelo método direto que descrevemos brevemente a seguir.

2.3.2 O método direto

O método direto recebeu esse nome devido à maneira de abordar a língua meta diretamente, ou seja, sem a tradução para a língua materna e sem a sua intermediação. Notamos, assim, que ele se contrapõe ao método anterior, o tradicional. Dessa forma, as aulas são dadas em língua estrangeira desde o primeiro momento e o conteúdo, fundamentalmente vocabulário, é introduzido com a utilização de objetos, ilustrações, fotos, gestos, para que o aluno possa associar o significado da língua estrangeira diretamente, sem a necessidade da tradução para

⁴⁷ Valnir CHAGAS. *Didática especial de línguas modernas*, pp.109-114.

a língua materna dos estudantes. Nesse método a gramática não é apresentada, mas deve ser intuída pelos alunos.

Em 1960, no Brasil, o professor João Teodoro D'Olim Marote⁴⁸, docente de francês no antigo Colégio de Aplicação e de Didática Especial de Francês (depois de Metodologia de Ensino de Francês, Espanhol, Italiano e outras) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ainda utilizava o método direto em suas aulas de francês no Colégio de Aplicação e ensinava seus alunos de Didática Especial de Francês a utilizarem o mesmo método em suas respectivas aulas, uma vez que novidades chegavam ao país com uma certa demora.

As décadas de 50 e 60 viram o apogeu de outro método de ensino de língua estrangeira baseado em estudos de lingüistas e psicólogos: o método áudio-lingual.

2.3.3 O método áudio-lingual

Baseado na teoria behaviorista de Skinner, que afirma que a aprendizagem é um conjunto de hábitos, conforme vimos no capítulo 1, e no desenvolvimento da lingüística estrutural de Ferdinand Saussure, que vê a língua como um conjunto de estruturas no qual os níveis morfológico, fonológico e sintático têm mais importância do que o semântico, o método áudio-lingual privilegia a estrutura da língua através da repetição de frases de significado completo. Os alunos devem aprender a língua estrangeira automaticamente, sem parar para pensar, de maneira que formem novos hábitos na língua meta e superem os antigos hábitos da língua materna.

O conteúdo estrutural é apresentado a partir de diálogos que devem ser imitados, repetidos e memorizados pelo aluno. A competência oral recebe maior atenção. A pronúncia é ensinada desde o primeiro momento, geralmente com a utilização de laboratórios de línguas e é esperado do aluno que produza a mesma pronúncia de um falante cuja língua materna é a que se está aprendendo.

⁴⁸ Em entrevista que nos foi concedida em abril de 2005.

Em nosso país, esse método foi utilizado em diversas escolas de idiomas e escolas públicas, com apoio de equipamentos diversos, como projetor de 'slides' ou reproduzidor de fitas de áudio para que os alunos possam ouvir repetidas vezes. Atualmente esse método ainda pode ser encontrado em alguns institutos de idiomas.

A partir dos anos 80, outras pesquisas estavam em andamento e já não se entendia uma língua como um conjunto de hábitos, mas como "um conjunto de significações que propiciam a comunicação interpessoal".⁴⁹ A partir de então, surgiram outras possibilidades ao ensino de idiomas, de acordo com a concepção da abordagem comunicativa.

2.3.4 A abordagem comunicativa

Essa nova abordagem segue a teoria cognitivista e, como o próprio nome indica, está voltada à comunicação, ou seja, parte do pressuposto de que é necessário habilitar o estudante à comunicação real com outros falantes da língua alvo, não apenas na vertente oral, mas também na forma escrita. Para alcançar esse objetivo, as aulas passaram a contar com textos, gravações e materiais autênticos e os professores começaram a oferecer práticas que reproduzem a realidade fora da sala de aula.

Tendo como base os princípios anteriores, o primeiro método da abordagem comunicativa foi o chamado nócio-funcional. Ele parte da descrição das necessidades lingüísticas dos alunos (viajar, estudar em outro país, realizar intercâmbios comerciais...), prevê as situações nas quais o aluno terá de utilizar a língua alvo (numa estação de trens ou de ônibus, no trabalho, numa festa...) e para que (funções) ele usará a língua (pedir uma informação, realizar uma proposta, mostrar acordo ou desacordo, responder a um convite,...). A partir dessas questões, é oferecido ao aluno um leque de funções e, para cumpri-las são apresentadas as noções (léxico referido a objetos, ações, qualidades etc.).

⁴⁹ Marília O.V.CALLEGARI, Op.cit., p.126.

Nessa abordagem, a gramática não é o eixo do ensino, como o era no gramática e tradução, nem é ignorada, como no método direto. Entende-se que ela se torna necessária para que exista uma boa comunicação.

Como a abordagem comunicativa oferece uma certa liberdade de ação por parte do professor, os docentes encontraram uma gama de possibilidades de atuação que depende das características que seu grupo de alunos possui.

Dessa forma, nos anos seguintes à adoção quase que massiva desse enfoque, encontramos diversas variantes dessa prática. Os professores foram adaptando seus conhecimentos de acordo com os grupos que se apresentavam e, assim, vêm desempenhando seu papel até agora.

Entretanto, os investigadores seguiram com suas pesquisas e novas perspectivas de como ensinar línguas estrangeiras continuam surgindo, como é o caso do enfoque por tarefas, ao qual nos reportamos no próximo item.

2.3.5 O enfoque por tarefas

Considerado por alguns pesquisadores como uma nova modalidade da abordagem comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras, o enfoque por tarefas surgiu na Inglaterra e ganhou defensores na Espanha e na França, segundo Serra (2003: 34).

Tendo como objetivo o processo de aprendizagem, esse novo enfoque é conduzido mediante uma série de tarefas que são oferecidas aos alunos. Entende-se por tarefas aquelas unidades de trabalho que são propostas durante as aulas como compreensão, manipulação, produção ou interação na língua meta que direcionam a atenção do aluno para o que ele está fazendo e não para a forma que a língua que ele utiliza apresenta (NUNAN, 1989: 10 *apud* SERRA, 2003: 36).

Essa nova perspectiva de trabalho também implica novos objetivos e novo papel do professor e do aluno: este deve ser mais ativo e autônomo porque passa a ser o foco do ensino e é o responsável por sua aprendizagem; aquele deixa de ser o

centro da aula e passa a orientar os aprendizes com intervenções de acordo com as necessidades que estes apresentarem.

Após esses breves comentários convém esclarecermos que entendemos que seja de extrema relevância que os professores aproveitem de cada um dos métodos, enfoques e abordagens descritos anteriormente – assim como de outras tendências que deixamos de mencionar aqui –, o que de melhor eles têm para oferecer. Não estamos, entretanto, defendendo o uso indiscriminado e sem reflexão de qualquer tipo de atividade ou pressuposto teórico, mas acreditamos que todos os professores devam conhecer a história da metodologia de ensino de línguas para, após uma reflexão consciente, poder tirar melhor proveito dela, principalmente no que diz respeito a alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, público no qual estamos particularmente interessadas.

Seguramente não utilizaremos com eles o método gramática e tradução, mas valeria a pena, por exemplo, usar somente a língua espanhola e ficar muito tempo tentando explicar a esses alunos o significado de uma determinada palavra em espanhol em lugar de lhes oferecer sua tradução, se aquisição de vocabulário não for nosso principal objetivo naquele momento? Acreditamos que oferecer a palavra correspondente em português não lhes prejudicaria o aprendizado.

Entretanto, para atuar de maneira segura em sala de aula, julgamos ser indispensável que o professor tenha um conhecimento sólido não só empírico, mas teórico também, e a forma mais lógica e freqüente de aceder esse conhecimento encontra-se nos cursos de formação de docentes, ou seja, nos cursos superiores. Como os diferentes momentos históricos exigiram modificações no funcionamento e na estrutura de tais cursos, e a fim de entendermos como está hoje a formação de professores de espanhol, consideramos relevante fazer um apanhado do desenvolvimento dessa formação no ensino superior.

2.4 A formação de professores de espanhol nos trilhos da Academia

Como já comentamos na Introdução e no primeiro capítulo deste trabalho, a carência de informações sobre a formação de professores de espanhol para crianças foi um fato confirmado durante a realização desta pesquisa. Como forma de tentar explicar e superar essa dificuldade, optamos por buscar as origens da formação de professores de língua espanhola no Brasil.

Novamente, a ausência de dados acessíveis, isto é, registrados em publicações, obrigou-nos a restringir o campo de pesquisa ao Estado de São Paulo. Encontramos, na verdade, que a história dessa formação profissional tem origem na história da Universidade de São Paulo, em seus institutos e faculdades.

Poderíamos tomar como base somente documentos oficiais das instituições envolvidas, a saber, a antiga Faculdade de Filosofia e Ciências, as atuais Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH, Faculdade de Educação – FE e outros institutos. Para isso, bastaria apoiar-nos quase que totalmente na tese de doutoramento da Profa. Dra. Gláucia D’Olim Marote Ferro⁵⁰ e adaptar seus elementos sobre a Língua Inglesa para a Língua Espanhola.

Não devemos negar, porém, que essa tese foi o ponto de partida e fonte principal para o início da investigação histórica da formação do professor de espanhol – e não poderia ser diferente, como veremos ao longo deste texto –, porém, decidimos ir um pouco mais além e aproveitar a oportunidade de entrevistar os dois mais recentes professores da disciplina que hoje leva o nome de Metodologia do Ensino de Espanhol e que é a principal responsável pela formação pedagógica de professores de Espanhol da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, junto a outras disciplinas de Licenciatura⁵¹.

⁵⁰ Tese defendida em 1988, na Faculdade de Educação da USP, sob o título *A formação do professor de inglês* – Trajetória da prática do ensino de inglês na Universidade de São Paulo.

⁵¹ As outras disciplinas do curso de Licenciatura da Faculdade de Educação são Introdução aos Estudos da Educação, Psicologia da Educação, Didática e POEB – Política e Organização da Educação Básica no Brasil.

Os docentes Prof. Dr. João Teodoro d'Olim Marote e Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández tiveram papel preponderante na formação de professores de espanhol em São Paulo: o primeiro, professor aposentado da Faculdade de Educação, responsável pela antiga disciplina Didática Especial de Línguas Neolatinas, hoje desmembrada em Metodologia do Ensino de Espanhol, Metodologia do Ensino de Francês e Metodologia do Ensino de Italiano; e a segunda, atual professora responsável pela disciplina Metodologia de Ensino de Espanhol.

Sem dúvida nenhuma, os dois professores citados anteriormente foram e são de enorme importância para a formação pedagógica do professor de língua espanhola, mas não podemos resumir esta investigação somente ao curso de Licenciatura. A formação do professor inicia no período em que ele é aluno, e não só aluno na Faculdade de Educação.

O Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas é, também, de extrema relevância para os futuros docentes de espanhol porque é nas dependências dessa instituição que muitos deles aprenderam e aprendem o idioma castelhano.

Em virtude dessa realidade, conhecer as origens do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, desde seus primeiros docentes, é de grande importância para entendermos o cenário atual da formação de professores de espanhol em São Paulo.

2.4.1 As origens da FFLCH e da FE

Como afirmado no item precedente, o ponto de partida para tentarmos descrever as origens da formação de professores de espanhol no Estado de São Paulo passa, obrigatoriamente, pelas origens da Faculdade de Filosofia, Letras e

Ciências Humanas e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo⁵², assim como da própria Universidade de São Paulo.⁵³

A Universidade de São Paulo foi criada pelo Decreto Estadual no. 6.283, de 25 de janeiro de 1934, pelo então governador do Estado Armando de Salles Oliveira. Esse mesmo decreto incluiu a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras dessa universidade e, nela, a habilitação em Espanhol. Muitos professores estrangeiros foram seus primeiros docentes, como cita Ferro (1998: 81-84), até que “alguns poucos alunos por ela formados” pudessem assumir os cargos de professores da Instituição.

Ainda em 1934, foi incorporado por essa Faculdade o então Instituto de Educação (instituído em 1933, após duas tentativas frustradas de se criar uma unidade que preparasse profissionais para a tarefa de Educação – em 1892, com o nome de Curso Superior de Educação Paulista, e em 1920, como Faculdade de Educação). Em 1938, o Instituto de Educação transformou-se na Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo⁵⁴.

Em 1940, “as disciplinas de Língua Espanhola e Literatura Espanhola passaram a ser oferecidas - na Cadeira do mesmo nome - no Curso de Línguas Estrangeiras.”⁵⁵ Em 1942, houve nova mudança e a Faculdade ficou assim composta, segundo o Anuário (1939-49, 1953:15-16), citado por Ferro (1998: 86):

...As seções de Ciências e Letras passaram a dividir-se nos seguintes cursos:
Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais,
Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas....

O curso de Letras Neo-Latinas (com duração total de três anos) destinava dois anos aos estudos das disciplinas Língua Espanhola e Literatura Espanhola, além de haver incorporado a disciplina Literatura Hispano-Americana. A Seção de

⁵² <http://paje.fe.usp.br/estrutura>, acessada em 28.11.2005.

⁵³ <http://www2.usp.br/portugues/conteudo.php?dir=/ausp/sobreausp/sobreausp.htm>, acessada em 28.11.2005.

⁵⁴ <http://paje.fe.usp.br/estrutura>, acessada em 28.11.2005

⁵⁵ Mário M. GONZÁLEZ. *Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-Americanas*.

Pedagogia oferecia dois cursos: o de Pedagogia, em três anos, e o de Didática, em um ano, para os alunos das outras Seções que, cursando mais esse ano, receberiam o diploma de Licenciado, habilitando-os para o ensino secundário.⁵⁶

Em 1943, a Faculdade sofreu mais uma alteração e passou a contar com as Seções de Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e a Seção Especial de Didática, responsável pelo curso especial de Didática, que tinha como público-alvo os alunos das outras seções interessados em atuar no Magistério.⁵⁷

Nessa época, alguns cursos compartilhavam professores, isto é, como havia menos professores do que disciplinas a serem ministradas, não era raro que uma disciplina fosse dada a alunos de dois cursos diferentes conjuntamente porque havia coincidências – mesmo que parciais – entre os programas. Dessa forma, os cursos de Didática Especial foram dados “quase em mutirão, envolvendo assistentes de outras Cadeiras, em auxílio aos poucos docentes da Cadeira de Didática Geral e Especial”, segundo Ferro (1998: p.94).

Esse mesmo problema de falta de docentes acontecia na Seção de Letras Neo-Latinas, segundo González (1994: 453):

De 1940 a 1944, a Cadeira [de Língua Espanhola e Literatura Espanhola] contou com apenas um professor contratado; em 1944 ganhou um assistente e, a partir de 1949 passou a contar com um auxiliar de ensino; no início dos anos 60, além do catedrático, [contava] com um professor colaborador e dois assistentes.

O primeiro professor da Cadeira de Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana de quem temos notícia foi o Prof. Bráulio Sánchez Saez, contratado para o período de 1940 a 1942. Os registros seguintes a que tivemos acesso reportam-se a 1944, portanto, desconhecemos se houve, em 1943, alguma nova contratação ou a substituição do Prof. Sánchez. Assim, de 1944 a, pelo menos, 1951, foi contratado o Prof. Luis Amador Sánchez y Fernández, bacharel em Direito. De 1946 a, pelo menos, 1951, foi contratado como 1º assistente da cadeira de Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana o Prof. Ênio Sandoval Peixoto,

⁵⁶ Sobre as disciplinas desse curso, ver Ferro, *op.cit.*, p.90.

⁵⁷ Guia da FFCL-USP, 1943:10, *apud* Ferro, 1998: 93.

licenciado em Letras Neolatinas e bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais. Em 1951, o curso de Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana passou a contar com mais um assistente, a Profa. Lucy Ribeiro de Moura, também licenciada em Letras Neolatinas.⁵⁸

Essas informações extraídas do Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras nos mostram claramente que a formação acadêmica em Letras não foi um critério de escolha para a contratação dos primeiros professores da Cadeira de Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana, uma vez que somente em 1946 contratou-se um professor licenciado em Letras Neolatinas, o Prof. Peixoto.

Finalmente, nesse mesmo ano de 1946, os alunos da Cadeira de Didática foram distribuídos em grupos por área e um dos grupos formados foi constituído pelos integrantes dos cursos de Letras Clássicas, Neo-Latinas e Anglo-Germânicas. Embora houvesse um projeto que previa a existência de um especialista em Didática Especial para cada curso, nessa época o grupo de Letras teve como coordenadora a Profa. Aída Costa, licenciada em Letras Clássicas porque não havia um número de professores suficientes para levar o projeto adiante naqueles termos.

Essa situação permaneceu por mais dez anos quando, em 1952, a Cadeira de Didática Especial recebeu mais dois auxiliares: a professora Edna Chagas Cruz, que passou a atuar junto à Didática Especial de Anglo-Germânicas, e outro professor sobre o qual não localizamos informações adicionais.

Em 1968 houve uma reforma universitária que exigiu, em 1969, a elaboração de novos Estatutos para a USP. A partir desses novos estatutos criou-se a Faculdade de Educação (antigo Departamento de Educação), que passou a funcionar efetivamente a partir de 1º. de janeiro de 1970, desmembrada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, denominada, a partir de então, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH).

⁵⁸ Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Vol. 1 1939-1949. Esses dados confirmam a informação da Profa. Ferro de que muitos dos alunos formados pela instituição voltaram à faculdade posteriormente como docentes e assumiram cargos e funções para os quais havia claros.

Nessa mesma época procedeu-se, também, à substituição do antigo regime de cadeiras pelo sistema departamental. Dessa forma,

foram incorporados ao DLM [Departamento de Letras Modernas] os docentes das antigas cátedras de Língua e Literatura Alemã, Língua e Literatura Francesa, Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana, Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana e Língua e Literatura Italiana – que dariam origem às respectivas Áreas didáticas do DLM – bem como os docentes das mencionadas línguas estrangeiras que atuavam então na antiga Escola de Comunicações Culturais, atual Escola de Comunicações e Artes.⁵⁹

Assim, a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas passou a outorgar diplomas de graduação em cada uma daquelas cinco habilitações, em vez dos diplomas em Letras Neo-Latinas ou em Letras Anglo-Germânicas. A área de Espanhol contava, nessa época, com seis docentes.

A Faculdade de Educação ficou constituída pelos Departamentos de Administração Escolar e Economia da Educação, Filosofia e Ciências da Educação, e Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Para a docência da disciplina Prática de Ensino, passou-se a exigir professores especialistas na disciplina e com preparo pedagógico adicional, além de experiência no ensino secundário, uma vez que a perspectiva era de um trabalho diretamente ligado a esse nível de ensino.

Em 1972, a Universidade de São Paulo incorporou, sob a responsabilidade da Faculdade de Educação⁶⁰, o então Colégio de Aplicação, atual Escola de Aplicação, criado em 1959 e até então pertencente ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho”, do Instituto de Estudos Pedagógicos (INEP) do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Com a criação do Colégio de Aplicação, seus professores passaram a receber alunos estagiários para assistirem às aulas. Alguns desses professores foram convidados para serem, também, professores de Didática Especial, em 1960. Dessa forma, o então professor de Francês do Colégio

⁵⁹ <http://www.fflch.usp.br/dim/index.htm>, acessada em 28.11.2005

⁶⁰ Essa instituição se distinguia pela excelência educacional e pela busca constante por desempenhar o papel de centro de inovação e de difusão de experiências pedagógicas, características presentes até os dias de hoje. Na época de sua criação, o Colégio de Aplicação atendia alunos a partir da 1ª série do Ginásio (hoje, 5ª série do Ensino Fundamental) e, atualmente, recebe alunos a partir da 1ª série do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

de Aplicação, Prof. João Teodoro d'Olim Marote, passou a se dedicar também às aulas de Didática Especial de Francês que estavam vinculadas, como já apontado, à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Desse modo, foi pelas portas do Colégio de Aplicação que alguns professores de Didática Especial iniciaram sua carreira docente na Universidade, segundo o Prof. d'Olim⁶¹:

com a criação do Colégio de Aplicação, é que o então Catedrático de Didática Geral convidou os professores do Colégio de Aplicação para serem os respectivos professores de Didática Especial. Convidou a professora de Inglês, para ser professora de Didática Especial de Inglês, convidou o professor ou a professora [...] de Português, para professor de Didática Especial de Português, e a mim, para professor de Didática Especial de Francês.

Porém, aquela situação de falta de professores para aulas de Didática Especial de línguas específicas continuava, de modo que às aulas do Prof. d'Olim passaram a ter acesso, além dos alunos de Francês, os de Italiano, de Espanhol e, mais tarde, os de línguas orientais.

Essa situação perdurou até 1982, quando foi contratado para as aulas de Prática de Ensino de Línguas Orientais o professor Vojislav Aleksandar Jovanovic. Em 1988, para as aulas de Prática de Ensino de Espanhol, foi contratada a professora Isabel Gretel M. Eres Fernández. Durante algum tempo, esta responsabilizou-se pelos alunos do curso noturno (Prática de Ensino de Espanhol, Italiano e Francês) e pelos alunos do curso diurno de Prática de Ensino de Espanhol, enquanto o Prof. d'Olim continuava com os alunos de Prática de Ensino de Francês e de Italiano do turno matutino. A partir do momento da aposentadoria do Prof. d'Olim, em 1996, todos os alunos de Prática de Ensino de Espanhol, de Italiano e de Francês do curso noturno e do diurno passaram a ser responsabilidade da Profa. Gretel.

⁶¹ Conforme comentamos anteriormente, em entrevista pessoal que nos foi concedida em abril de 2005. Os trechos indicados são transcrições de gravação em áudio.

Em 2003, foi contratada a Profa. Vera Lúcia Marinelli para as disciplinas hoje denominadas Metodologia de Ensino de Francês e de Italiano. Assim, a partir desse momento, a Profa. Gretel passou a atuar no nível de graduação com a disciplina Metodologia de Ensino de Espanhol, tanto para o curso noturno quanto para o curso diurno.

Em 1977, a área de Espanhol da FFLCH já congregava 13 professores atuantes. De 1982 a 1990 a área contou com 14 docentes e, ao final de 2005, contava com 15 professores: 7 responsáveis pelas disciplinas de Língua Espanhola, 4 responsáveis pelas disciplinas de Literatura Espanhola e 4 responsáveis pelas disciplinas de Literatura Hispano-Americana.

Atualmente, o curso de Letras é oferecido em duas partes: a primeira, com um ano de disciplinas básicas, chamada Ciclo Básico, e a segunda, com 3 anos de disciplinas específicas (Língua e Literaturas estrangeiras), chamada de Habilitações (Habilitação em Espanhol, em Italiano etc.).

Com o passar dos anos, enquanto o Ensino Superior Público oferecia o curso de Letras com Habilitação em Espanhol, outras instituições particulares, como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, por exemplo, também o ofereceram. Porém, essa oferta foi, por muitas vezes, inconstante. Alguns dos possíveis motivos para essa inconstância apresentam uma relação direta à oferta da língua espanhola no ensino básico e secundário. No item seguinte comentaremos, brevemente, essa situação.

2.5 A oferta do espanhol nas escolas brasileiras

Durante as últimas seis décadas, o ensino da língua espanhola no Brasil passou por momentos difíceis: algumas vezes a lei a incluía como disciplina optativa no ensino secundário, como vimos, outras simplesmente nem era mencionada nos textos legais.

Essa falta de interesse governamental para com o ensino do idioma espanhol e a ênfase no ensino do inglês, uma vez que o mercado de trabalho oferecia - e oferece, atualmente - mais oportunidades de trabalho a esses professores, foram fundamentais para que a procura pela formação de professores de espanhol fosse de pouquíssima relevância. Dessa forma, poucas instituições superiores conservaram a licenciatura em língua espanhola. (FERNÁNDEZ, 2000: 273).

A partir de 1942, a disciplina de língua espanhola foi incluída nas escolas secundárias, mas ela ocupou um lugar de pouca relevância devido ao número reduzido de horas de aula destinadas a esse idioma.

Em 1961 houve uma mudança na legislação e o estudo do espanhol desapareceu totalmente, ou quase, das escolas de nível básico e secundário porque, como a disciplina de língua estrangeira passou a ser optativa e os colégios puderam escolher o idioma que queriam oferecer, a opção pela língua inglesa foi quase unânime entre as escolas. Esse contexto de escolha afetou os cursos de formação de professores porque, como a preferência do ensino regular se centrava, como já dissemos, na língua inglesa, poucos eram os estudantes que desejavam seguir outra carreira que não fosse essa. Conseqüentemente, poucas instituições continuaram mantendo a licenciatura em língua espanhola.

A lei de 1971 não mudou o quadro de ensino da língua espanhola porque, como obrigava a inclusão de uma língua estrangeira no ensino secundário sem determiná-la, reforçou, definitivamente, o ensino da língua inglesa nas escolas regulares.

O escasso interesse pelo estudo do espanhol nos anos 60, 70 e início dos anos 80 colaborou para que algumas dificuldades se mantivessem por muito tempo e tivessem, como conseqüência, a falta de pessoal capacitado para ensinar esse idioma: como o interesse pelo espanhol durante trinta anos foi reduzidíssimo, impossível que não fosse reduzido, também, o número de professores licenciados ao longo desses anos e que houvesse escassos materiais didáticos para o ensino do espanhol disponíveis no mercado brasileiro.

Em 1991, vários acontecimentos vieram alterar o panorama do estudo da língua espanhola no Brasil: a criação do Mercosul, o estabelecimento de empresas de origem espanhola no país, o estreitamento dos laços comerciais com a Espanha e com países latino-americanos, principalmente depois de 1996, e a maior valorização da cultura hispânica como a música, a pintura, a literatura entre outros.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como vimos no capítulo 1, incluiu a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, novamente sem especificá-la e, outra vez, deixou que as instituições de ensino escolhessem o idioma a ser oferecido. Embora nesse momento a língua espanhola começasse a chamar a atenção, o inglês continuou privilegiado na grande maioria das escolas regulares.

Em novembro daquele mesmo ano houve o I ENPLE – I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras, em Florianópolis – SC. Nessa ocasião, os professores presentes elaboraram um documento que apresentava uma série de considerações acerca do ensino de idiomas no Brasil, além de diversas propostas para incentivar a melhoria da oferta de línguas estrangeiras a alunos de todos os níveis de ensino. Entre elas destacamos as seguintes:

- seja incentivado o estudo de mais de uma língua estrangeira;
- o estudo da língua estrangeira seja gradualmente estendido às séries iniciais do ensino fundamental;

Em 2000, celebrou-se o II ENPLE, na Universidade Católica de Pelotas-RS. Nesse encontro estiveram presentes professores do ensino fundamental, médio, pós-médio, universitário, autoridades educacionais e representantes de associações de professores de línguas. Nessa ocasião, os participantes reiteraram aquele documento elaborado em 1996, durante o I ENPLE que passou a ser conhecido como “Carta de Pelotas”.

Porém, mesmo com o documento elaborado e reiterado por tantos profissionais que desejavam, entre outras aspirações, que houvesse o estudo de mais de uma língua estrangeira, ou seja, que não houvesse a hegemonia do idioma

inglês, o ensino de outras línguas em geral, e de maneira particular do espanhol, não se consolidou. Contribuiu para isso, entre vários fatores, o grande período em que o interesse pelo estudo da língua espanhola permaneceu diminuto, o que criou uma série de dificuldades, entre elas o reduzido número de professores licenciados.

Dessa forma, a partir do momento em que começou a aumentar a demanda pela inclusão do espanhol principalmente nas escolas particulares, assim como nos chamados “cursos livres”, o mercado de trabalho encontrou profissionais nem sempre devidamente qualificados e/ou formados.

No início da busca por professores de espanhol, a partir de 1996, muitas instituições escolares não observaram a qualidade do profissional que estavam contratando, dando preferência a “nativos” com formação acadêmica inadequada, ou mesmo não formados.

Com o passar do tempo, a carreira de Letras, com Habilitação em Espanhol começou a ser mais procurada e, conseqüentemente, mais professores se licenciaram. Contudo, o número de profissionais que conclui a carreira anualmente ainda é insuficiente para atender às demandas atuais que, vale lembrar, continuam aumentando.

Mas a realidade se torna ainda mais problemática quando observamos que há um crescente número de escolas que passaram a oferecer a língua espanhola para alunos a partir da 1ª série do Ensino Fundamental, conforme tinha sido proposto na Carta de Pelotas. Se o quadro que descrevemos aqui nos mostra uma dificuldade de encontrar profissionais adequadamente habilitados para atuarem a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, qual tem sido a formação dos professores que já atuam com crianças de 1ª à 4ª série desse mesmo nível de ensino? É esse cenário que procuramos descrever no terceiro capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO III

A ATUAL FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE E/LE PARA AS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUNS EXEMPLOS

Conforme comentado no capítulo 1, embora não haja, na LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20.12.1996, nenhum dispositivo explícito que determine a oferta de língua estrangeira nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, muitas escolas particulares e algumas públicas têm proporcionado essa possibilidade a seus alunos amparadas no que a redação legal denomina “parte diversificada” do currículo. No intuito de aprofundar nosso conhecimento sobre essa nova realidade, seguimos com a investigação sobre a formação dos professores de espanhol, tendo como foco aqueles que já atuam com essa faixa etária.

A necessidade de conhecermos qual é a formação desses docentes e de termos uma noção de sua prática em sala de aula prende-se, entre outras razões que serão detalhadas posteriormente, ao fato de que existem, no Brasil, os cursos de Licenciatura em Língua Espanhola (assim como em outras línguas estrangeiras e em língua materna) que habilitam o profissional para o exercício da docência nos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries – e no Ensino Médio, conforme determina a lei educacional. Entretanto, para se dedicar ao ensino de um idioma estrangeiro nas séries iniciais não existe um curso específico⁶². Assim, com o intuito de verificarmos qual é a formação dos docentes que atuam no segmento que

⁶² Como já referimos anteriormente, no Paraná há uma faculdade privada que inclui entre os conteúdos da disciplina Prática Educativa aspectos sobre o ensino de língua estrangeira para crianças.

nos ocupa e de nos aproximar à sua prática docente, realizamos a pesquisa de campo que apresentamos nos tópicos seguintes.

3.1 Metodologia de pesquisa

Com o propósito, portanto, de buscar informações sobre a formação de professores atuantes nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, vimos a necessidade de mapear a oferta de aulas de língua espanhola para esse nível.

Entre abril de 2004 e agosto de 2005 foram contatadas 59 instituições de ensino que ofereciam Espanhol como língua estrangeira na cidade de São Paulo⁶³. Como partimos de uma listagem específica⁶⁴, todas as escolas contatadas ofereciam aulas de E/LE. Dessas instituições, apenas catorze concordaram em colaborar com nossa pesquisa e entre os 23 professores envolvidos com essas escolas apenas cinco responderam às nossas questões. Como posteriormente contatamos profissionais de outros estados, o total de informantes com os quais pudemos contar foram trezes docentes.

A partir do contato via telefone e/ou e-mail, enviamos dois questionários (Questionário 1, com questões fechadas, e Questionário 2, com uma questão aberta – subdividido em 2A, destinado aos professores com Magistério e/ou com Pedagogia, e 2B, destinado aos professores sem Magistério ou sem Pedagogia) aos professores que concordaram em participar desta pesquisa. Cópia dos modelos de tais questionários encontra-se no Apêndice 1.

Depois de recebidos os questionários respondidos, procedemos à análise qualitativa dos dados, uma vez que, como descrito a seguir, o número de informantes foi considerado pequeno para uma análise quantitativa.

⁶³ Posteriormente contatamos professores de uma escola pública em Suzano-SP, uma particular em Porto Alegre-RS e uma pública e uma particular em Foz do Iguaçu-PR.

⁶⁴ Ver item 3.2.

3.2 Coleta e análise dos dados

Devido ao fato de não existir um registro oficial das escolas que incluem o ensino do castelhano, segundo as Secretarias Estadual e Municipal de Educação, o primeiro passo foi buscar essa informação em editoras que publicam materiais didáticos de espanhol para crianças. Com exceção da Editora Moderna, todas as outras quatro editoras contatadas⁶⁵ afirmaram ser essa informação confidencial e não nos forneceram nenhum dado. Gentilmente, a Editora Moderna disponibilizou, para esta pesquisa, sua listagem de colégios com aulas de língua espanhola nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

A relação de colégios que ofereciam aulas de espanhol nessa faixa escolar constantes dos cadastros da Editora Moderna foi, assim, o primeiro documento utilizado para a realização do mapeamento das instituições. Essa listagem abordava somente as escolas do Estado de São Paulo. De um total de 127 estabelecimentos de ensino, a opção por investigar escolas da Capital deu-se pela necessidade de limitar nosso *corpus* e, ao mesmo tempo, viabilizar a realização da pesquisa. Dessa forma, o número de instituições restringiu-se a 59 escolas.

O objetivo primeiro era saber de professores de 1ª série, principalmente, qual era sua formação acadêmica e como se desenvolviam suas aulas; com base nessas informações preliminares pretendíamos iniciar o diagnóstico sobre a situação real do ensino do espanhol nesse nível e da formação docente. Porém, já no primeiro contato estabelecido com dezessete instituições de interesse verificamos que muitas delas mantinham a língua espanhola somente a partir da 3ª ou 4ª séries. Assim, aquele objetivo inicial precisou ser alterado e optamos por incluir no nosso estudo informações de professores que também trabalham com o segundo ciclo do Ensino Fundamental.

⁶⁵ As outras editoras foram FTD, Scipione, Saraiva e Ática.

Porém, devido à grande dificuldade encontrada em contatar as 59 escolas disponíveis, uma vez que a grande maioria delas (42 escolas) sequer respondeu aos diversos telefonemas dados e e-mails enviados, decidimos ampliar o rol de possibilidades com um chamamento, através de uma lista de discussões voltada para professores de espanhol⁶⁶. A partir dessa solicitação por meio eletrônico, outros professores se ofereceram para colaborar para esta investigação: de Porto Alegre-RS, de Suzano-SP e de Foz do Iguaçu-PR.

Das dezessete escolas paulistanas que responderam ao nosso contato⁶⁷, conseguimos que catorze delas dispusessem 23 professores para participar da nossa pesquisa, como dito anteriormente. Entre os professores que responderam ao chamamento pela lista de discussão ELEBRASIL, muitos se mostraram interessados em colaborar conosco, mas apenas oito tornaram-se colaboradores efetivos: um de Suzano - SP, um de Porto Alegre – RS e seis de Foz do Iguaçu – PR.

Os questionários – que serão comentados no capítulo 3 – foram enviados por correio eletrônico aos docentes e solicitamos, como é usual, permissão para utilizarmos as informações fornecidas em nossa pesquisa. Usamos procedimento semelhante para enviar os questionários aos professores de fora de São Paulo que se propuseram a respondê-los. Do total de 31 questionários enviados (tanto para professores de São Paulo como para os que residem fora desta cidade e do Estado), apenas treze foram devolvidos respondidos. Apesar dos muitos contatos realizados, e em vista de não termos obtido resposta de todos os professores envolvidos, tivemos que restringir nossa pesquisa a esse número que, embora não nos permita generalizar as informações, sem dúvida sinaliza com dados relevantes para nosso estudo, conforme discutiremos mais adiante.

⁶⁶ Trata-se da lista de discussão ELEBRASIL, coordenada pelo Prof. Elias Serra, Assessor Lingüístico da *Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil*. Os participantes dessa lista se propõem a discutir questões referentes ao ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

⁶⁷ Colégio Alfredo Castro, Colégio Anhembi/Morumbi, Colégio Bandeirantes, Colégio Elias Maas, Colégio Garófalo Galli, Colégio Heitor Garcia, Colégio Integração, Colégio Miguel de Cervantes, Colégio Pedroso Oliveira, Colégio São José, Colégio São Judas Tadeu, Colégio Solução, Colégio Técnico Prof. Luiz Martinez, Escola Brotoeja, Externato Brigadeiro Faria Lima, Externato São Francisco de Assis, UNIEPRE.

Quando recebemos os Questionários 1 com a informação sobre a formação secundária (ter o professor cursado Magistério ou não) e superior (ter o professor cursado Letras Espanhol – Licenciatura e/ou Pedagogia), enviamos o segundo questionário, com uma pergunta aberta sobre a importância daquela formação na sua atuação docente.

A fim de resguardar a identidade dos professores que colaboraram conosco, resolvemos identificá-los, aqui, por letras e números (de 1 a 13), por exemplo: I1 (informante 1), I2 (informante 2) etc.

3.2.1. Sobre os questionários

A elaboração do questionário 1 teve como objetivos responder a algumas indagações relacionadas à caracterização dos informantes, práticas pedagógicas mais utilizadas, dificuldades encontradas na atividade docente etc.

O questionário 2 foi dividido em 2A, enviado aos professores que cursaram Magistério e/ou Pedagogia e 2B, enviado aos docentes que não cursaram Magistério, Pedagogia ou se licenciaram em Letras, com habilitação em Espanhol. A eles perguntávamos a importância daqueles cursos (ou a falta deles) em sua prática docente.

Quadro 1 – Caracterização dos informantes

Informante	Nacionalidade	Idade	Formação secundária	Formação superior	Pós-graduação	Tempo de atuação geral	Tempo de atuação 1ª a 4ª série
I1	Brasileira	29 a.	Magistério	Letras-Espanhol	Não informou	3 anos	4 meses
I2	Brasileira	22 a.	Sem magistério	Letras-Espanhol	Não informou	Não informou	4 meses
I3	Brasileira	27 a.	Não informou	Letras-Espanhol	Não informou	5 anos	5 anos
I4	Brasileira	30 a.	Magistério	Teologia	Educação Infantil	Não informou	10 anos
I5	Brasileira	26 a.	Magistério	Letras-Espanhol	Não	7 anos	7 anos
I6	Brasileira	49 a.	Não informou	Letras-Espanhol/ Alemão/ Português	Não	26 anos	26 anos
I7	Chilena	36 a.	Magistério	Letras-Espanhol/ Português	Não informou	21 anos	8 anos
I8	Espanhola	57 a.	Magistério/ Com.Exterior	Não	Não informou	14 anos	5 anos
I9	Brasileira	39 a.	Sem magistério	Letras-Inglês (1º ano de Espanhol)	Não	12 anos	Não informou
I10	Brasileira	39 a.	Não informou	Letras-Espanhol	Não	15 anos	3 meses
I11	Brasileira	28 a.	Magistério/ Secretariado	Letras-Espanhol	Não informou	1 ano	1 ano
I12	Brasileira	36 a.	Magistério	Letras-Espanhol	Educação Infantil	Não informou	5 meses
I13	Brasileira	28 a.	Magistério	Letras-Espanhol	Espanhol	4 anos	4 anos

Assim, os itens de 1 a 3 do Questionário 1 caracterizam o informante quanto a nome, idade e nacionalidade. Consideramos esta última informação importante para conhecermos o tipo de usuário da língua espanhola que esse professor era, se nativo ou estrangeiro. Isso porque, por um lado, há alguns anos, muitas instituições (institutos de línguas e escolas de 1ª a 4ª, especialmente) davam preferência a falantes nativos, mesmo que não tivessem formação acadêmica específica, por julgarem ser esse um diferencial significativo, principalmente no que dizia respeito à fluência oral. Embora não tenhamos nos ocupado de fazer um estudo a esse respeito, posto não ser esse nosso objeto de estudo, é possível comprovar essa

informação a partir do contato com diretores e coordenadores de cursos, nos anúncios classificados de diferentes jornais paulistas, nas solicitações veiculadas por meio eletrônico etc.

Entretanto, a partir de algumas experiências desfavoráveis com professores nativos⁶⁸, o conhecimento da língua materna dos alunos, por parte do professor passou a ser visto como um elemento positivo, pois permite estabelecer comparações e contrastes entre essa e a língua estrangeira, o que auxilia o processo de ensino e aprendizagem. Desde então muitos coordenadores começaram a dar preferência a professores com formação em Letras, independentemente de sua nacionalidade, como podemos verificar nos dados listados a seguir.

Esclarecemos que em todas as tabelas teremos, no mínimo, três colunas: a primeira indica o item que estamos analisando, a segunda indica o número de professores que citaram esse item e a terceira indica a porcentagem do dado analisado em relação à frequência de professores que o citaram ou que se enquadram no item em pauta.

Tabela 1 – Nacionalidade dos informantes

Nacionalidade	Professores	Proporção (%)
Brasileira	11	84,62%
Chilena	1	7,69%
Espanhola	1	7,69%
<i>Total</i>	<i>13</i>	<i>100,00%</i>

Dos professores de língua espanhola entrevistados que atuam com grupos de 1º e 2 ciclos do Ensino Fundamental, onze (84,62%) são brasileiros e apenas dois (15,38%) são de origem hispânica. Esse dado parece indicar que a preferência por professores brasileiros, nas instituições pesquisadas, é maior do que por professores estrangeiros. Entretanto, esse fato pode ocorrer em virtude da presença mais reduzida de professores estrangeiros nas cidades estudadas (e que, ao mesmo tempo, têm interesse em trabalhar com o público infantil), exceção feita à cidade de Foz do Iguaçu – PR, fronteira com o Paraguai, local onde a oferta de professores

⁶⁸ Dado obtido através de entrevistas informais com alguns coordenadores de escolas.

estrangeiros poderia ser maior do que a encontrada. Infere-se que a ausência de professores argentinos e/ou paraguaios trabalhando em Foz do Iguaçu se dê pela dificuldade encontrada por esses profissionais em regularizarem seus documentos para trabalhar no Brasil.

O item 4 – sobre a formação do professor-informante – está subdividido em quatro outros itens: a) secundária, b) superior; c) licenciatura e d) pós-graduação. Como o ensino secundário no Brasil oferece diversas opções, entre elas o magistério, consideramos importante saber se os informantes haviam optado por essa modalidade de ensino já que esse tipo de formação poderia diferenciar sua prática de sala de aula com alunos pertencentes à faixa etária e de escolaridade em questão. Partimos da hipótese de que tais profissionais poderiam possuir algum conhecimento a mais e mais específico do que os informantes que não optaram pelo magistério na sua formação secundária. Essa hipótese foi confirmada nos depoimentos dos próprios professores, como podemos ver a seguir. Porém, na prática, eles usam as mesmas atividades e as mesmas estratégias, como veremos no item 3.2.1.2.

Tabela 2 – Formação secundária dos informantes

Especialidade	Professores	Proporção (%)
Magistério somente	6	46,16%
Magistério + Secretariado	1	7,69%
Magistério + Com.Exterior	1	7,69%
Sem Magistério	3	23,08%
Não informou	2	15,38%
<i>Total</i>	<i>13</i>	<i>100,00%</i>

Dos treze professores, oito (61,54%) fizeram o curso Magistério e confirmaram a importância que esse curso teve e tem em sua atuação profissional. Afirmaram esses informantes sobre a relevância da sua opção no ensino secundário:

- O magistério me deu base para saber como lidar com as crianças, também para saber que tipo de atividade poderia ser apropriado para cada faixa etária, coisas que um curso superior de formação de professor de espanhol não ensina. (11)⁶⁹;

⁶⁹ Esta e todas as demais citações dos depoimentos dos informantes foram transcritas literalmente.

- O magistério possibilitou um primeiro contato com o universo infantil, com os aportes pedagógicos que um professor que cursou somente Letras provavelmente não terá referente a didática. Ainda há também a contribuição sobre as etapas do desenvolvimento cognitivo e as etapas da alfabetização que nos auxiliam na relação necessária que fazemos entre a língua materna e a língua estrangeira ao lecionar. (15);
- Foi muito importante [ter cursado o magistério], pois as didáticas, os métodos ensinados no magistério ajuda muito o desenvolvimento de qualquer aula, no espanhol não foi diferente. (17);
- [Foi importante] porque se priorizam técnicas adequadas ao desenvolvimento do aluno nessa faixa etária (18);
- Mesmo não tendo no magistério a disciplina de Espanhol, quando fui lecionar os conhecimentos obtidos no magistério e que só o magistério dá, me facilitaram o ensino.(111);
- ...o magistério influenciou de forma que ao trabalhar com crianças fez com que tivesse base teóricos de como trabalhar com alunos de 1ª a 4a; (113)

Os professores com formação no Magistério consideram que o curso foi extremamente importante para sua atuação em língua estrangeira com crianças. Entre os professores que não possuem tal formação ou que deixaram de registrar esse dado (38,46%), apenas um considera que a falta de conhecimento sobre o processo de alfabetização pode comprometer seu trabalho, ou seja, esse docente afirma que esses conhecimentos específicos “facilitariam o [...] trabalho”. Os outros três informaram que não sentem necessidade desses conhecimentos porque continuam estudando, porém, como se verá mais adiante (tabela 5), apenas dois desses profissionais estão vinculados, na pós-graduação, à área de educação infantil.

Chamou-nos a atenção o depoimento de um dos informantes que não cursou o Magistério. Ele foi categórico, como pode ser constatado no seguinte trecho de seu depoimento:

(...) as dificuldades que tenho com essas séries não me parece ser por falta de Pedagogia e sim pela falta de material adequado para essa faixa etária para o ensino de E/LE.(13)

Consideramos esse comentário um tanto contraditório: afirmar que seu problema ocorre por falta de material didático configura uma prática pedagógica restrita, baseada somente nesse tipo material. Avaliamos que o professor deve atuar independentemente do material adotado, pois julgamos que material didático deva servir de apoio e diretriz, e não ser considerado uma peça chave no processo de ensino e aprendizagem, como esse informante parece acreditar. Dessa maneira, o docente em questão parece não reconhecer a necessidade de possuir conhecimentos indispensáveis para facilitar o processo de aprendizagem do aluno de 1ª a 4ª série. Outra questão que também merece ser comentada é o fato de que esse professor parece desconhecer a existência e disponibilidade de materiais variados para o ensino de língua espanhola a crianças das séries iniciais. Embora a oferta ainda seja reduzida se comparada à quantidade de materiais destinados a alunos de idade mais avançada, a produção de livros didáticos e de materiais de apoio (impressos e em meio eletrônico) vem aumentando consideravelmente.

Avaliamos que a formação superior é imprescindível aos professores de LE porque é ela que poderá aprimorar seus conhecimentos, algumas vezes única fonte de aquisição do idioma estrangeiro e de sua cultural, como podemos ver na tabela 3.

Tabela 3 – Habilitação da formação superior dos informantes

Quantos	Professores	Proporção (%)	Idiomas
Nenhum	2	15,38%	----
1 idioma	8	61,55%	7 Espanhol e 1 Inglês
2 idiomas	2	15,38%	Português/Espanhol
3 idiomas	1	7,69%	Português/Espanhol/Alemão
<i>Total</i>	<i>13</i>	<i>100,00%</i>	

Dos treze informantes, onze cursaram Letras; desses, dez tinham habilitação em Espanhol e um, no momento de realização da pesquisa, ainda cursava o primeiro ano Letras – Espanhol e figura na tabela 3 com formação em Inglês, habilitação esta que ele já possuía. Um informante cursou Teologia no Paraguai e o último não cursou o ensino superior.

Se observarmos novamente a tabela 1, notaremos que dois dos informantes são estrangeiros (um chileno e um espanhol). Assim, embora eles não possuam formação em Letras, com Habilitação em Língua Espanhola, foram aceitos pelas

instituições de ensino porque tais instituições consideraram que eles possuíam conhecimentos suficientes e/ou adequados do idioma estrangeiro (por ser essa sua língua materna).

Encontramos, também, um professor de inglês que atua com crianças ensinando língua espanhola mesmo sem ter a formação acadêmica necessária (habilitação em espanhol). A instituição que o contratou parece não ter se preocupado com isso. Essa situação pode sugerir um descaso dessa escola com o ensino de espanhol ou com esse ensino destinado às crianças, o que reforça algumas idéias comuns, porém errôneas a nosso ver, de que não é necessário saber muito para lidar com crianças e que qualquer pessoa pode ensinar espanhol, idioma tido, por muitos, como fácil pela relativa semelhança com o português.

Como discordamos do senso comum descrito anteriormente, incluímos em nosso primeiro questionário uma pergunta sobre Licenciatura uma vez que a carreira de Letras destina-se a formar bacharéis que poderão exercer atividades profissionais variadas e também porque para o exercício da docência, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental e por exigência legal, é obrigatório possuir a correspondente Licenciatura. Embora essa faixa etária não constitua o foco desta pesquisa, considerou-se relevante saber se os informantes possuíam esse tipo de formação, posto que é durante a Licenciatura que os futuros professores recebem a formação específica que os habilita a atuar como profissionais do ensino.

Tabela 4 – Opção dos informantes por licenciatura

Licenciatura	Professores	Proporção (%)
Sim	12	92,31%
Não	1	7,69%
<i>Total</i>	<i>13</i>	<i>100,00%</i>

Dos doze professores com título superior, todos optaram pelo curso de licenciatura; assim, todos eles estão autorizados a ministrar aulas, ainda que essa formação pedagógica seja destinada a cursos a partir da 5ª série do Ensino Fundamental. O único informante que não possui o curso de licenciatura - por não ter seguido a carreira superior - está habilitado para trabalhar com crianças da faixa etária foco central desta pesquisa porque possui formação em magistério e o

conhecimento lingüístico específico, atestado apenas em função de sua nacionalidade (espanhola).

Sabemos que numericamente nossos dados são escassos e não permitem generalizações, porém é de extrema importância considerarmos que esses profissionais que atuam em instituições educacionais tanto privadas quanto públicas procuraram formar-se da melhor maneira possível para poder desempenhar a contento seu papel de educadores. Essa preocupação demonstra seriedade no trabalho e, principalmente, respeito para com seus alunos, uma vez que mostram sentir-se responsáveis pelo aprimoramento da aprendizagem escolar.

Quanto aos estudos de pós-graduação realizados ou em curso, julgamos importante saber se algum informante optou por eles. Assim, interessou-nos conhecer, desses professores, se houve preocupação em procurar uma formação mais adequada para o trabalho com esse público específico, pois se a licenciatura não forma nem habilita o profissional para atuar com as crianças de 1º e 2º ciclos, uma formação complementar poderia ter muito valor ao preencher eventuais lacunas da formação acadêmica inicial. Por essa razão incluímos no questionário a pergunta 4.d, sobre curso de pós-graduação.

Tabela 5 – Estudos de pós-graduação

Pós-graduação	Professores	Proporção (%)	Área
Sim	3	23,08%	2 Educação Infantil e 1 Espanhol
Não	5	38,46%	----
Não Informou	5	38,46%	----
<i>Total</i>	<i>13</i>	<i>100,00%</i>	

Como resultado, obtivemos que 23,08% (três informantes) fizeram ou fazem pós-graduação, sendo um na área de Língua Espanhola e dois na área de Educação Infantil. Embora esta última pós-graduação não seja específica para o ensino de língua espanhola para crianças, louvamos a iniciativa desses dois informantes que buscaram aperfeiçoamento para melhorar seu desempenho em sala de aula e, com isso, auxiliar no processo de aprendizagem de seus alunos. Como não há, ainda, um curso de formação inicial específica para professores de espanhol que atuem com

crianças, esses dois informantes certamente terão de adaptar⁷⁰ os conhecimentos adquiridos na pós-graduação voltada para a Educação Infantil à sua atuação como professores de espanhol como língua estrangeira.

A tabela 6 refere-se à origem dos conhecimentos da língua espanhola:

Tabela 6 – Obtenção dos conhecimentos da língua espanhola

Quantidade de Meios/Formas	Professores	Proporção (%)
1	5	38,46%
2	8	61,54%
<i>Total</i>	<i>13</i>	<i>100,00%</i>

Muitas vezes, é possível encontrar professores de espanhol que têm formação em outra área, ou seja, que não cursaram Letras. Por isso, justifica-se a inclusão do item 5 (tabela 6), no qual se indaga a origem do conhecimento que o docente possui da língua espanhola. Foi o caso de um dos informantes, que afirmou ter obtido conhecimento desse idioma no curso universitário de Teologia feito no Paraguai. Outros dois informantes têm a língua espanhola como idioma materno, pois um deles é espanhol e o outro é chileno, conforme já indicamos; cinco informantes afirmaram que obtiveram seus conhecimentos dessa língua por dois dos meios apresentados no questionário⁷¹, da seguinte maneira: três deles estudaram espanhol no curso de Letras e em cursos livres, um estudou espanhol no curso de Letras e passou nove meses na Espanha e um, além de ter estudado Letras, fez o curso de Secretariado Bilíngüe, onde também obteve conhecimentos da língua espanhola; por fim, os últimos cinco informantes obtiveram seus conhecimentos da língua espanhola apenas por meio do curso universitário de Letras.

Como vimos na tabela 6, a maioria (61,54%) dos informantes optou por adquirir seus conhecimentos da língua espanhola por dois meios distintos. Podemos inferir que esses professores se preocupam com a qualidade e profundidade de seu

⁷⁰ Chamamos a atenção, neste ponto, para a questão da adaptação. Muitas vezes o professor se vê forçado a fazer diversos ajustes em seu curso; aquele que o consegue mostra-se atento às necessidades dos seus alunos, consciente e conhecedor das teorias sobre aquisição de línguas vigentes na atualidade, uma vez que o foco da educação deve ser, sempre, o educando.

⁷¹ As opções foram: participação em curso livre, participação em curso universitário, ascendência ou contato familiar, vivência em país estrangeiro.

conhecimento e, por isso, não se contentaram com apenas uma forma de adquiri-los.

Julgamos importante conhecer, também, o tempo de atuação dos professores em sala de aula. Essa informação poderia ser-nos útil para avaliar as respostas dadas a respeito de sua prática docente, afinal, o conhecimento adquirido com a experiência também pode se mostrar eficiente quando associado ao adquirido pela formação acadêmica. Chegamos aos seguintes resultados:

Tabela 7 – Tempo de atuação docente

	Total		1ª a 4ª série	
	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)
01 mês a 4 anos	3	23,08%	6	46,15%
4,1 anos a 8 anos	2	15,38%	4	30,77%
8,1 anos a 12 anos	1	7,69%	1	7,69%
12,1 anos a 16 anos	2	15,38%	0	0,00%
16,1 anos a 20 anos	0	0,00%	0	0,00%
Mais de 20,1 anos	2	15,38%	1	7,69%
Não informou	3	23,08%	1	7,69%
<i>Total</i>	<i>13</i>	<i>100,00%</i>	<i>13</i>	<i>100,00%</i>

Para analisarmos os dados da tabela 7 é necessário comparar o tempo total de atuação docente, ou seja, a experiência total desses informantes (2ª e 3ª colunas) com a experiência de atuação nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental (4ª e 5ª colunas).

Embora tenhamos três informantes com experiência docente total de até quatro anos, notamos que há mais professores (seis) com experiência de até quatro anos de docência no nível de 1ª a 4ª série. Essa situação significa que pelo menos outros três docentes ou deixaram de informar sua experiência total ou iniciaram sua atividade em outro nível de ensino e depois se voltaram ao ensino para crianças. Acreditamos que esses profissionais podem nos trazer informações importantes tanto sobre as dificuldades que encontram ou encontraram no trato com crianças e com adolescentes quanto sobre as práticas que utilizam ou utilizaram com ambos os grupos, uma vez que conhecem as duas realidades educacionais.

Tomando o outro extremo da tabela, temos que dois informantes possuem mais de vinte anos de experiência docente total e apenas um deles possui toda essa experiência dedicada somente aos alunos de 1ª a 4ª séries. Embora os dados fornecidos por esse informante não nos permitam estabelecer relações comparativas, salientamos a sua relevância porque durante esse grande tempo de trabalho com crianças possivelmente esse professor terá se deparado com situações muito variadas que terão exigido soluções, respostas e atitudes que talvez outros informantes, devido ao menor tempo de permanência em sala de aula, não tenham vivido.

Embora predomine a oferta da língua espanhola nas escolas privadas, havia interesse, também, em detectar se escolas públicas o incluíam. Esse fato foi confirmado pelas respostas dos professores sobre o tipo de instituição na qual lecionam e o resultado se encontra na tabela 8.

Tabela 8 – Tipo de instituição na qual o informante leciona

Tipo de Instituição	Professores	Proporção (%)
Pública	3	23,08%
Privada	9	69,23%
Ambas	1	7,69%
<i>Total</i>	<i>13</i>	<i>100,00%</i>

A tabela 8 nos mostra que três professores lecionam em escolas públicas, nove em escolas particulares e um em instituições de ambos os tipos. Novamente atentamos ao fato de que as escolas públicas nas quais quatro informantes trabalham pertencem uma ao município de Foz do Iguaçu – PR e uma ao de Suzano – SP. As outras escolas contatadas são privadas. Talvez o fato de ainda não haver um curso de formação de professores de espanhol para crianças seja uma das possíveis causas da hesitação dos governos municipais, estaduais e federal para incluírem a língua espanhola na grade curricular dos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental.

O item 8 indaga as séries nas quais a língua espanhola é oferecida na instituição onde o informante trabalha. Com esse dado, pode-se ter uma noção da continuidade do curso de E/LE nessas instituições.

Tabela 9 – Séries em que há a disciplina de E/LE na instituição mencionada

Ensino Fundamental	Professores	Proporção (%)
1	9	69,23%
2	10	76,92%
3	13	100,00%
4	13	100,00%
5	9	69,23%
6	9	69,23%
7	9	69,23%
8	9	69,23%
Ensino Médio	Professores	Proporção (%)
1	7	53,85%
2	7	53,85%
3	7	53,85%

Constatamos que nas escolas onde a totalidade dos informantes trabalha o ensino de espanhol é oferecido no 2º ciclo do Ensino Fundamental. Já na primeira série do primeiro ciclo a língua espanhola é oferecida nas escolas em que nove professores trabalham e, na segunda série, nas escolas de dez professores.

Embora esses dados revelem pouca diferença entre as instituições, podem ser indicativos de que as escolas receiam oferecer o estudo de língua espanhola na primeira série do Ensino Fundamental. Esse receio pode ocorrer em virtude da crença bastante difundida de que, por serem línguas relativamente próximas – o espanhol e o português –, crianças com alfabetização não consolidada poderiam ter dificuldades na língua materna escrita devido ao estudo simultâneo dessa língua estrangeira.

Notamos, também, que sete professores afirmam haver continuidade de estudo da língua espanhola em suas escolas. Esse fato pode revelar respeito e interesse por um ensino de qualidade e está de acordo com as orientações dos PCNs de 5ª a 8ª séries, como pudemos ver no capítulo 1.

A importância da questão 9 (tabela 10) se dá pela necessidade, bastante recorrente, de um professor lecionar em mais de uma série, ou seja, um professor que atue no Ensino Fundamental pode exercer a docência também no Ensino Médio. Daí ser imperativo saber do informante com quais séries trabalha ou já

trabalhou para podermos analisar se sua prática com crianças é a mesma, é semelhante, ou é diferente de sua prática com adolescentes, bem como se as dificuldades encontradas ao lidar com crianças também são sentidas durante sua atuação com os outros níveis de ensino.

Tabela 10 – Séries em que os informantes lecionam ou lecionaram E/LE

Ensino Fundamental	Professores	Proporção (%)
1	8	61,54%
2	9	69,23%
3	13	100,00%
4	12	92,31%
5	6	46,15%
6	8	61,54%
7	8	61,54%
8	8	61,54%
Ensino Médio	Professores	Proporção (%)
1	6	46,15%
2	6	46,15%
3	6	46,15%

Como se observa, chegamos ao seguinte resultado: dos 13 professores, oito (61,54%) trabalham ou trabalharam com a primeira, sexta, sétima e oitava séries; seis (46,15%) atuam ou atuaram com a quinta série e todo o ensino médio; nove (69,23%), com a segunda série; doze (92,31%), com a quarta série e treze (100%), com a terceira série.

Esse resultado é semelhante ao da questão 8 (tabela 9) que perguntava sobre as séries em que os estabelecimentos de ensino ofereciam a língua espanhola. Os dados apontam que um pouco mais da metade dos professores atuam tanto nas primeiras séries do Ensino Fundamental quanto nos outros níveis de ensino, o que reforça a validade da nossa questão sobre saber se as práticas e as dificuldades docentes em relação aos vários níveis de ensino em que atuam são semelhantes ou não. A resposta a este questionamento encontra-se mais adiante, no item 3.2.1.2.

A questão 10 refere-se ao uso de material didático nas aulas de E/LE, uma vez que é notória a crença de que o material didático é fator essencial para o

sucesso da aula de língua estrangeira⁷², conforme nos mostrou o informante I3, no item 3.2.1.

Tabela 11 – Tipo de material didático utilizado

Material didático	Professores	Porcentagem
Próprio somente	4	30,77%
Próprio e apostila da instituição	2	15,38%
Próprio e comercial	3	23,08%
Apostila da instituição somente	0	0,00%
Comercial somente	4	30,77%
<i>Total</i>	<i>13</i>	<i>100,00%</i>

Segundo a tabela 11, a maioria dos professores (nove, o que equivale a 69,23%) utiliza material elaborado por eles mesmos de maneira isolada ou associado a outro tipo de material. Desses nove professores, dois, além de prepararem seu próprio material destinado aos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, usam também apostilas oferecidas pela instituição escolar em que trabalham; e três, além de confeccionarem os materiais que utilizam com os alunos 1ª à 4ª série, fazem uso também de materiais comerciais com alunos dos outros níveis de ensino. Dos treze professores, quatro optam pelo uso de material comercial em todos os níveis de ensino. Essa situação pode se dever a alguns fatores como os elencados a seguir:

a) a aparente falta de publicações, até o presente, de material didático de língua espanhola direcionado ao público de 1ª à 4ª série em quantidade suficiente e/ou com divulgação insuficiente. Essa falta é aparente porque a quantidade de material destinado ao público de 1ª à 4ª série é proporcionalmente menor do que para os demais níveis de ensino, onde a oferta de aulas ocorre há mais tempo e em mais instituições; para verificarmos essas informações basta olharmos os catálogos das editoras nacionais e estrangeiras. Além disso, o ensino de língua espanhola nesse segmento ainda é incipiente no país, o que explicaria o menor investimento por parte das editoras para materiais voltados a esse público; porém, não se pode afirmar que não existam materiais didáticos comerciais destinados a esses alunos.

⁷² A este respeito, veja-se, por exemplo, Costa (1987) e Bohn (1988).

b) a necessidade de adaptação dos diferentes materiais de acordo com a realidade que cada professor encontra ao se deparar com novos grupos de alunos, ano a ano; muitas vezes atividades realizadas satisfatoriamente com um grupo não funcionam com outro porque os indivíduos desse novo grupo apresentam características ou necessidades diferentes; dessa forma, muitos professores, além de adotarem um material didático comercial, complementam suas atividades com materiais elaborados por eles próprios. Contudo, a necessidade de adaptação ou de complementação de materiais não atinge apenas os professores de 1ª à 4ª série; antes, é também – ou deveria ser – a realidade de professores dos outros níveis de ensino.

Os itens 11, 12, 13, 14, 15 e 16 são decorrentes das explicações anteriores. Pretendíamos, com essas questões, descobrir se as dificuldades encontradas pelos professores ao atuarem com crianças eram as mesmas sentidas ao trabalharem nos outros dois níveis da escolarização básica. Da mesma forma, era de nosso interesse saber se a prática do professor de 1º e 2º ciclos do EF era a mesma usada pelos professores nos outros níveis de ensino. A esses aspectos faremos referência no tópico seguinte.

3.2.1.1 Sobre as dificuldades dos professores informantes

Como as questões estão interligadas, optamos por formar quatro grupos de subitens que compõem os itens 11, 12 e 13 e que se referem aos principais problemas e dificuldades encontrados pelos professores na sua prática docente. Assim, temos:

Grupo A – *Língua espanhola e fatores psicológicos*, que compreende os tópicos:

- antipatia dos alunos pela língua estrangeira,
- falta de interesse,
- vergonha dos alunos de se expressarem na língua espanhola,
- ansiedade dos alunos pela língua espanhola escrita.

Grupo B – *Características individuais dos alunos*, que compreende os tópicos:

- atenção,
- concentração,
- disciplina.

Grupo C – *Aspectos relativos à organização e funcionamento dos cursos*, que compreende os tópicos:

- material didático do professor (inadequado/ insuficiente),
- material didático do aluno (não o levam à sala de aula/não o compram),
- falta/precariedade de reuniões pedagógicas específicas de língua estrangeira,
- falta/precariedade de coordenador pedagógico de língua estrangeira,
- poucas horas de aula semanais,
- outros.

Grupo D – *Outros aspectos relevantes*, que compreende os tópicos:

- relação língua materna/língua estrangeira (mesclas/ confusões/interferências por parte dos alunos),
- processo de alfabetização em Língua Portuguesa (interferência no aprendizado do Espanhol),
- domínio precário da metalinguagem por parte dos alunos.

A maioria das dificuldades encontradas pelos professores está relacionada ao Grupo B, como podemos observar na tabela 12, a seguir.

Tabela 12 – Quantidade de dificuldades segundo sua classificação⁷³

Geral	Grupo A		Grupo B		Grupo C		Grupo D	
	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)
0	6	46,16%	2	15,38%	4	30,77%	5	38,46%
1	5	38,46%	5	38,46%	0	0,00%	5	38,46%
2	2	15,38%	3	23,08%	4	30,77%	3	23,08%
3	0	0,00%	3	23,08%	1	7,69%		
4	0	0,00%			1	7,69%		
5					3	23,08%		
6					0	0,00%		
<i>Total</i>	<i>13</i>	<i>100,00%</i>	<i>13</i>	<i>100,00%</i>	<i>13</i>	<i>100,00%</i>	<i>13</i>	<i>100,00%</i>

Dada a quantidade variável de itens relacionados em cada grupo, optamos por analisar as quantidades de dificuldades entre os grupos através da proporção e não da quantidade de itens. Essa nova visão encontra-se na tabela 13.

Tabela 13 – Proporção de dificuldades segundo sua classificação⁷⁴

Geral	Grupo A		Grupo B		Grupo C		Grupo D	
	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)
0,0%	6	46,16%	2	15,38%	4	30,77%	5	38,46%
16,7%					0	0,00%		
25,0%	5	38,46%						
33,3%			5	38,46%	4	30,77%	5	38,46%
50,0%	2	15,38%			1	7,69%		
66,7%			3	23,08%	1	7,69%	3	23,08%
75,0%	0	0,00%						
83,3%					3	23,08%		
100,0%	0	0,00%	3	23,08%	0	0,00%	0	0,00%
<i>Total</i>	<i>13</i>	<i>100,00%</i>	<i>13</i>	<i>100,00%</i>	<i>13</i>	<i>100,00%</i>	<i>13</i>	<i>100,00%</i>

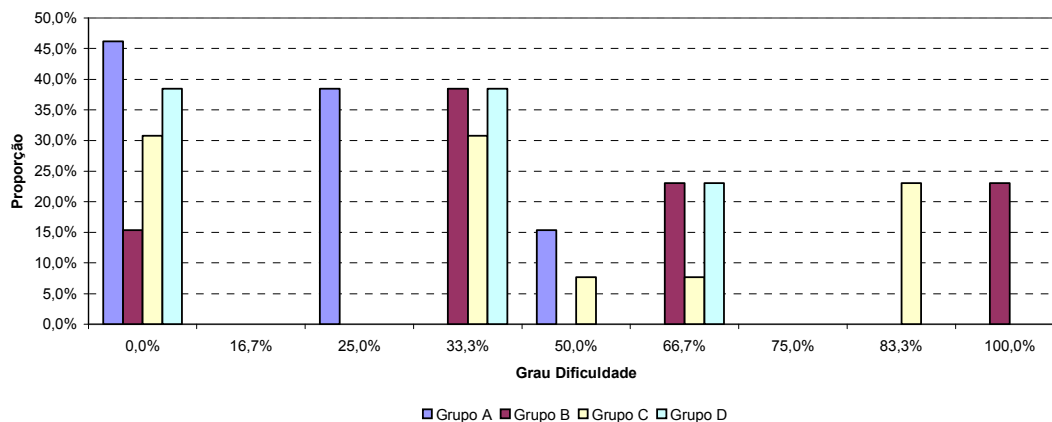
Para que pudéssemos visualizar melhor os dados contidos nas tabelas 12 e 13 anteriores, incluímos o gráfico 1, a seguir:

⁷³ Os números da primeira coluna referem-se à quantidade de itens mencionados: 0 equivale a nenhum item citado, 1 equivale a um item mencionado, 2 equivale a 2 itens e assim por diante.

⁷⁴ As porcentagens da primeira coluna referem-se à proporção de itens de cada Grupo.

Gráfico 1

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Geral



Poucos professores (15,38% ou o equivalente a dois informantes) declararam não ter nenhuma dificuldade relacionada ao Grupo B – Características individuais dos alunos, enquanto a maioria dos professores (84,7% ou o equivalente a 11 professores) declarou ter uma (33,3%), duas (66,7%) ou três (100%) dificuldades relacionadas a esse grupo (respectivamente 38,46% ou cinco informantes, 23,08% ou três informantes e 23,08% ou três informantes).

Os resultados levam-nos a refletir que, ao apontarem de maneira tão contundente que suas grandes dificuldades se concentram nas características individuais dos alunos (atenção, concentração e disciplina), os professores parecem acreditar que o foco das dificuldades não está neles, mas sim nos alunos.

Essa postura – situar as dificuldades no aluno –, bastante generalizada e arraigada, é discutida por Fernández Gálvez (2000)⁷⁵ quem propõe uma mudança no modo de pensar dos professores. Ele sugere a transformação do modelo pré-concebido, assim, em lugar de falar-se em dificuldades de aprendizagem o autor sinaliza que deveriam ser discutidas as dificuldades de ensino, ao comentar que deveríamos entender os problemas de aprendizagem como variáveis do processo de ensino e aprendizagem e que é o estilo de aprender de um aluno que vai determinar

⁷⁵ Juan D. FERNÁNDEZ GÁLVEZ. *¿Qué cambia al pensar en “problemas de enseñanza” en vez de “problemas de aprendizaje”?*

como se deve ensiná-lo. Acrescenta, ainda, que em vez de descrever os problemas de aprendizagem dos alunos, os relatórios que os professores e/ou coordenadores fazem deveriam trazer contribuições para mudanças do processo de ensino.

O segundo grupo com mais indicações de dificuldades foi o Grupo C – Aspectos relativos à organização e funcionamento dos cursos. Embora quatro informantes (30,77%) não tenham citado nenhuma dificuldade relacionada a esse grupo, o restante (69,23%) apontou ter alguma das 6 dificuldades vinculadas a ele, na seguinte proporção: quatro (30,77%) apontaram ter duas (33,3%) dificuldades, um (7,69%) afirmou ter três (50%) dificuldades, um (7,69%) citou ter quatro (66,7%) dificuldades e três (23,08%) mencionaram ter cinco (83,3%) dificuldades relacionadas ao Grupo C.

Novamente, as dificuldades apontadas não apresentam qualquer tipo de relação com a prática docente. Antes, indicam problemas relativos à organização e funcionamento dos cursos em si e que se devem mais a critérios e decisões de responsabilidade exclusiva da instituição, sobre os quais pouca ou nenhuma intervenção os professores podem ter, como quantidade de horas-aula, seleção do material escolar do aluno e/ou do professor, frequência e temas tratados nas reuniões pedagógicas e/ou funções do coordenador pedagógico.

O terceiro grupo em termos de dificuldades apontadas pelos docentes foi o Grupo D – Outros aspectos relevantes. Do total de informantes, 38,46% (cinco professores) indicaram não ter qualquer dificuldade relacionada a esse grupo. A mesma porcentagem (38,46%) afirmou ter somente uma (33,3%) dificuldade desse grupo e três professores (23,08%) mencionaram ter duas (66,7%) dificuldades relacionadas a esse grupo

Os aspectos do Grupo D referem-se às questões psicolinguísticas que envolvem a aquisição/aprendizagem da língua materna e da(s) língua(s) estrangeira(s) às quais as crianças estão expostas e as relações que existem entre elas – que inclui o processo de alfabetização, domínio da metalinguagem, interferências de uma língua na outra etc.

Como a maioria dos professores atua com alunos a partir da 3ª série do Ensino Fundamental, série em que, supomos, as crianças já estão alfabetizadas, é possível que não tenham assinalado como dificuldade o processo de alfabetização por este já estar finalizado ou quase terminado, ao menos no que se refere aos aspectos formais. Da mesma maneira, esses professores parecem considerar que o domínio da metalinguagem não representa um fator preponderante para o bom desempenho do aluno. Assim, deixam de citá-lo (ou o citam minimamente) como um problema ou dificuldade. Por fim, é provável que os alunos de 1ª à 4ª série cometam poucas interferências de uma língua na outra, fator que merece um estudo detalhado. Assim, queremos deixar aqui nossa sugestão como semente de novas e pertinentes pesquisas a esse respeito, uma vez que estudar esse aspecto não é a proposta desta investigação.

Finalmente, o grupo com menor índice de citação foi o Grupo A – Língua espanhola e aspectos psicológicos, que abarca (des)interesse do aluno frente à língua espanhola, ansiedade pelo conhecimento da língua escrita, vergonha de produzir a língua oral e antipatia pela língua estrangeira em questão.

Quase a metade dos profissionais entrevistados (seis informantes que equivalem a 46,16% do total) não citou qualquer problema relacionado a esse grupo de dificuldades, cinco professores (38,46%) apontaram ter uma (25%) das dificuldades inseridas no Grupo A e somente dois informantes (15,38%) relataram ter apenas dois (50%) dos problemas relacionados com esse grupo de dificuldades.

Aparentemente, os informantes não atribuem muita importância aos aspectos individuais dos alunos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, justamente ao contrário do que propõe Fernández Gálvez (2001: 5-7), com quem concordamos, quando afirma que com a mudança de posição para dificuldades de ensino passamos a valorizar o aluno e o contexto diagnosticando o desenvolvimento biológico do aprendiz, seu nível de conhecimento e seu estilo de aprendizagem, além do contexto escolar e sócio-familiar. Ou seja, devemos olhar para o aluno e para seus sentimentos, atitudes e, a partir deles, reorganizar nossa prática.

Para entendermos melhor as respostas dos informantes, houvesmos por bem separá-los quanto à formação acadêmica, que é a base da nossa investigação. Dessa forma, preferimos agrupá-los em: Magistério, ou seja, aqueles que optaram pela modalidade Magistério no Ensino Médio, e Não Magistério, aqueles que não fizeram esse curso nos estudos secundários. Não incluímos, aqui, separadamente um grupo com os professores que se licenciaram em Letras com Habilitação em Espanhol porque, como dissemos no capítulo 1, o curso de Licenciatura, atualmente, não abarca o ensino de 1ª à 4ª séries, foco específico do nosso estudo.

A partir de então passamos a analisar as dificuldades indicadas pelos informantes ao atuarem com o segmento de 1ª à 4ª série, pautando-nos na comparação entre os Gráficos 2 e 3, que mostram as dificuldades encontradas pelas duas categorias de professores, separadamente.

Gráfico 2

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Magistério - Ensino Fundamental 1 a 4

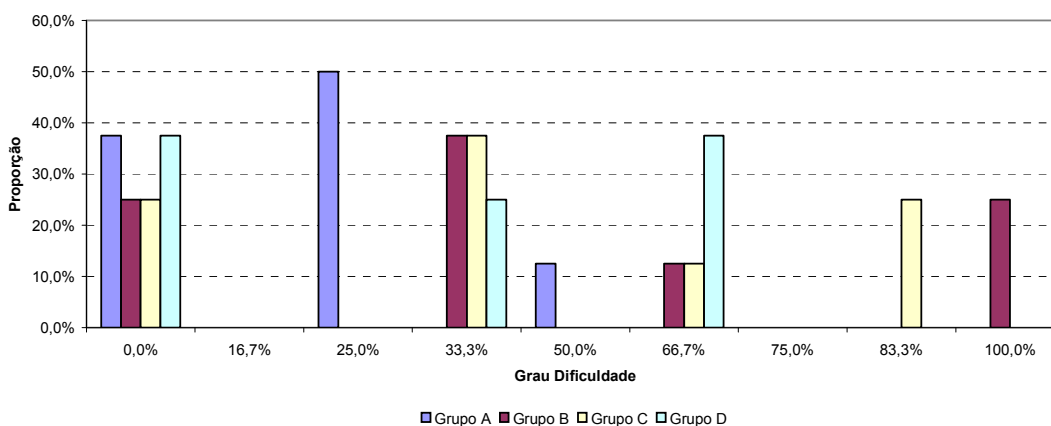
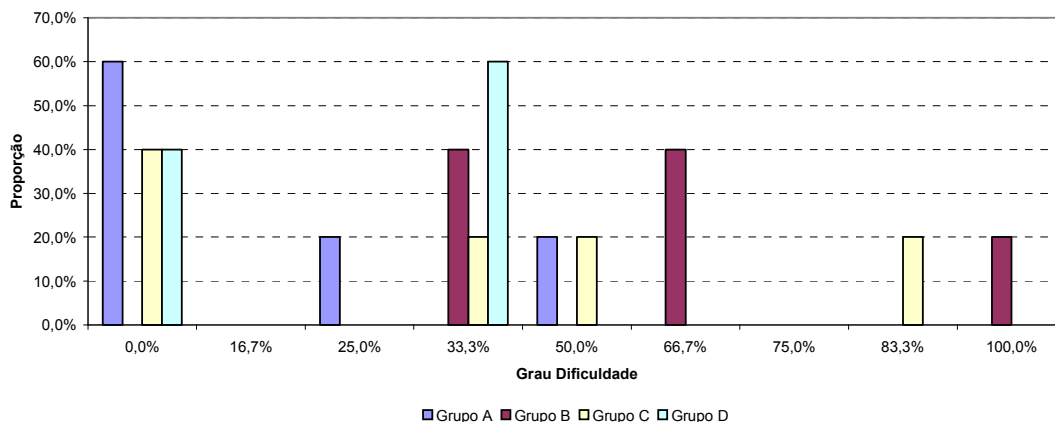


Gráfico 3

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Não Magistério - Ensino Fundamental 1 a 4



Numa primeira aproximação, ainda que superficial, podemos observar que as respostas dos professores com formação no Magistério (a partir de agora M) são semelhantes às da totalidade dos professores tomados como um só grupo (geral), mas diferem um pouco das respostas dos professores sem formação no Magistério (a partir de agora NM).

O primeiro ponto divergente entre os dois conjuntos de professores é a quantidade de dificuldades citada referente a cada um dos grupos (A, B, C e D). Para a classificação M, temos que o Grupo B obteve maior citação, seguido do Grupo C, depois o Grupo D e, por fim, o Grupo A (Grupo B > Grupo C > Grupo D > Grupo A). Já o conjunto NM informou ter encontrado mais dificuldades relacionadas ao Grupo B, seguidas do Grupo C, depois o Grupo A e, por fim, o Grupo D (Grupo B > Grupo C > Grupo A > Grupo D). Além dessa inversão na quantidade de dificuldades entre os Grupos A e D, os professores da categoria NM apresentaram internamente em cada grupo de dificuldades uma quantidade maior do que a apresentada pelo conjunto M, como veremos a seguir.

Tabela 14 – Proporção de dificuldades segundo sua classificação (Magistério)

Magistério	E.F. 1 a 4							
	Grupo A		Grupo B		Grupo C		Grupo D	
	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)
0,0%	3	37,50%	2	25,00%	2	25,00%	3	37,50%
16,7%					0	0,00%		
25,0%	4	50,00%						
33,3%			3	37,50%	3	37,50%	2	25,00%
50,0%	1	12,50%			0	0,00%		
66,7%			1	12,50%	1	12,50%	3	37,50%
75,0%	0	0,00%						
83,3%					2	25,00%		
100,0%	0	0,00%	2	25,00%	0	0,00%	0	0,00%
<i>Total</i>	8	100,00%	8	100,00%	8	100,00%	8	100,00%

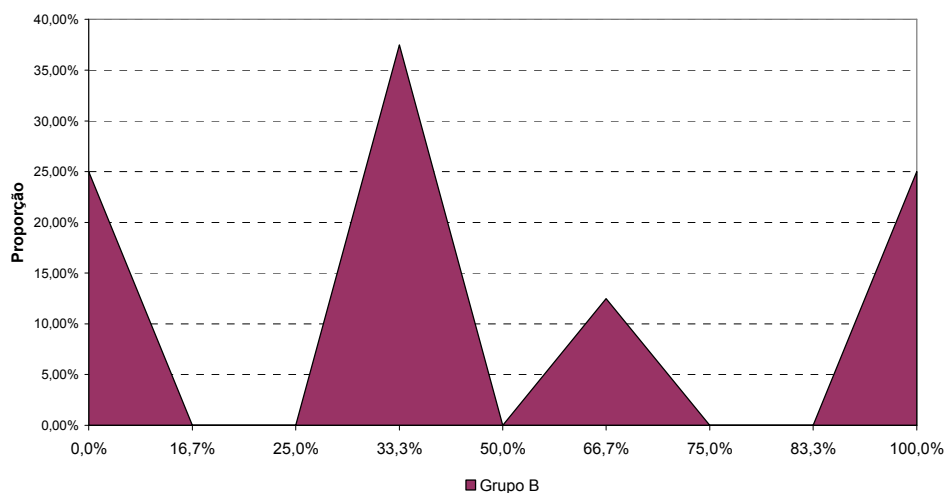
Tabela 15 – Proporção de dificuldades segundo sua classificação (Não Magistério)

Não Magistério	E.F. 1 a 4							
	Grupo A		Grupo B		Grupo C		Grupo D	
	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)
0,0%	3	60,00%	0	0,00%	2	40,00%	2	40,00%
16,7%					0	0,00%		
25,0%	1	20,00%						
33,3%			2	40,00%	1	20,00%	3	60,00%
50,0%	1	20,00%			1	20,00%		
66,7%			2	40,00%	0	0,00%	0	0,00%
75,0%	0	0,00%						
83,3%					1	20,00%		
100,0%	0	0,00%	1	20,00%	0	0,00%	0	0,00%
<i>Total</i>	5	100,00%	5	100,00%	5	100,00%	5	100,00%

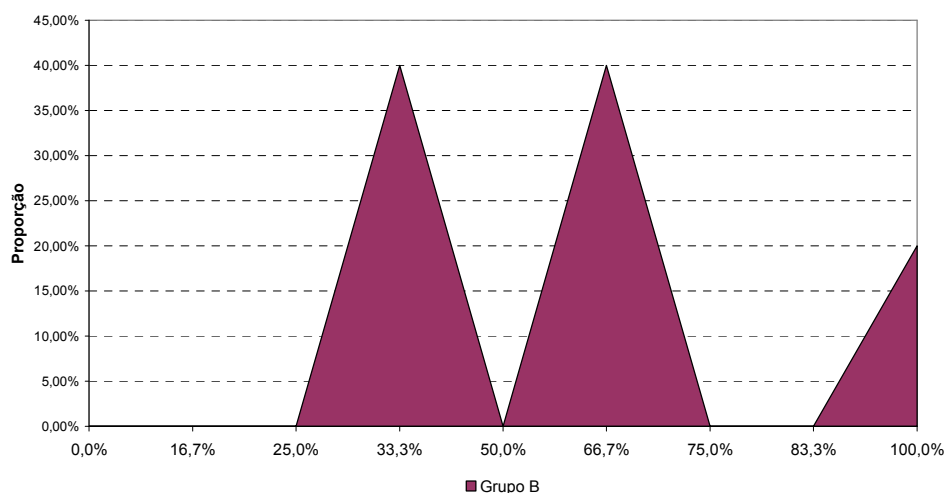
Como já foi comentado, o Grupo B lidera como aquele que apresenta mais dificuldades apontadas pelos professores. Entre os informantes incluídos na categoria M, 25% (dois) citaram 100% das dificuldades desse Grupo; 12,5% (um) mencionaram ter 66,7% das dificuldades; 37,5% (três) indicaram 33,3% das dificuldades e 25% (dois) afirmaram não ter nenhuma dificuldade relacionada ao Grupo B. Já o conjunto NM contou com 20% (um) dos professores que citaram ter 100% das dificuldades desse Grupo; 40% (dois) mencionaram ter 66,7% das dificuldades e outros 40% (dois) indicaram ter 33,3% das dificuldades. Nenhum informante afirmou não ter tido qualquer dificuldade relacionada ao Grupo B. Os gráficos a seguir mostram mais claramente as diferenças entre as categorias M e NM para cada Grupo de dificuldades.

Gráfico 4

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Magistério - Ensino Fundamental 1 a 4

**Gráfico 5**

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Não Magistério - Ensino Fundamental 1 a 4



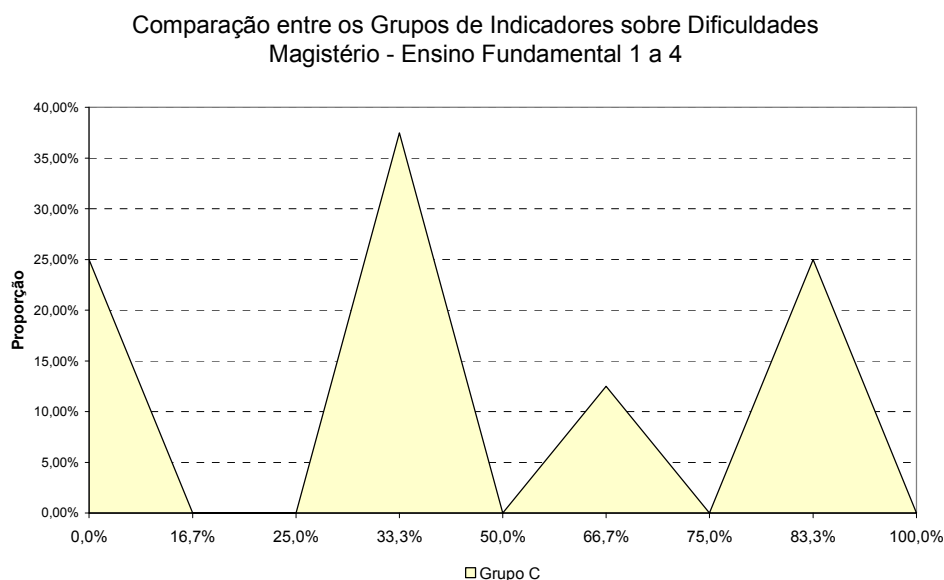
Esses resultados mostram que as dificuldades do Grupo B lideram as opiniões dos informantes, independentemente de sua categoria, ou seja, o Grupo B foi o mais citado se tomarmos o grupo de informantes como um todo e se classificarmos esse mesmo grupo em informantes com Magistério e sem Magistério. Como as duas categorias apontam resultados semelhantes, somos levadas a levantar algumas hipóteses. A primeira delas é que a origem dessa situação pode

estar na formação desses professores, ou seja, no Magistério ou na Licenciatura⁷⁶, uma vez que o Magistério não dá conta do ensino da língua estrangeira e a Licenciatura não inclui os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental como foco de estudo.

Lembramos, também, que há dois professores que se interessaram no seu aperfeiçoamento por complementar essa lacuna (a falta de formação específica para realizarem o trabalho com crianças) porque procuraram um curso de pós-graduação, na área de Educação Infantil, porém como os outros professores, estes também devem fazer adaptações do que estudaram na pós-graduação para sua atuação com língua estrangeira.

A segunda hipótese é que, embora demonstrem preocupação com o seu trabalho, tentando aperfeiçoar-se, buscando licenciar-se ou procurando melhorar seu conhecimento do idioma espanhol, talvez os professores estejam reproduzindo os modelos que conhecem, ou seja, modelos tradicionais que esperam do aluno uma postura passiva, que inclui uma certa inércia e aceitação da palavra do professor como lei e encontram um aluno ativo, contestador e desafiador das “verdades” do mestre.

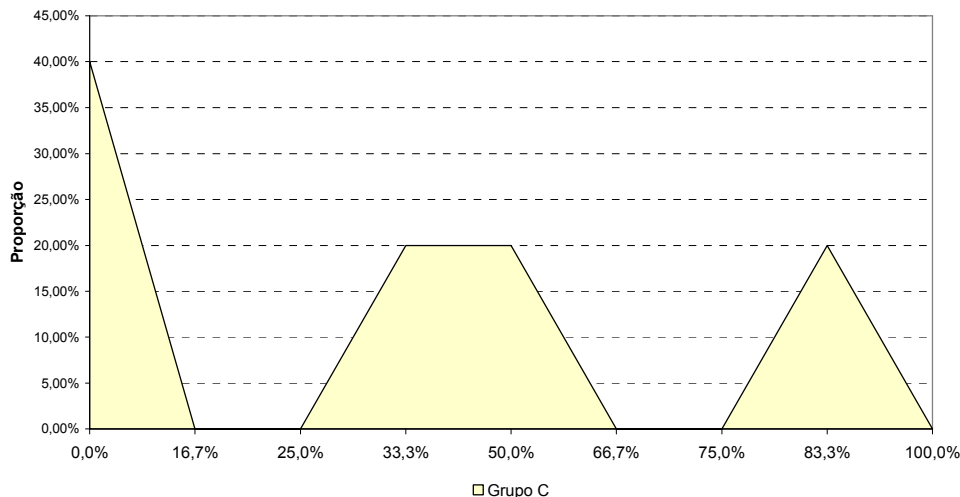
Gráfico 6



⁷⁶ Embora não tenhamos uma categoria específica para os licenciados, lembramos que a tabela 4 nos mostra que dos treze professores, apenas um não tem a licenciatura porque não cursou o Ensino Superior, mas esse mesmo informante cursou o Magistério, o que o habilita a trabalhar com crianças.

Gráfico 7

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Não Magistério - Ensino Fundamental 1 a 4



Relativos ao Grupo C, os resultados que obtivemos foram os seguintes: na categoria M, 25,00% (dois) dos informantes afirmaram ter 83,3% das dificuldades desse grupo, 12,50% (um) apontaram ter 66,7% das dificuldades, 37,50% (três) citaram 33,3% dessas dificuldades e 25,00% (dois) disseram não ter nenhuma dificuldade desse grupo. Já na categoria NM os resultados estão assim compostos: 20% (um) afirmaram ter 83,3% das dificuldades do Grupo C, 20,00% (um) disseram ter 50% das dificuldades encontradas nesse grupo, 20,00% (um) confirmaram sentir 33,3% das dificuldades e 40,00% (dois) não citaram nenhuma dificuldade relacionada ao Grupo C.

Ao que parece, os informantes da categoria M estão mais preocupados com os aspectos relativos à organização e ao funcionamento dos cursos, uma vez que fatores aí inseridos incomodam mais a esses professores do que aos professores da categoria NM, já que 40,00% afirmam que não sentem nenhuma dificuldade relacionada a esse grupo.

Alguns professores da categoria NM talvez desconheçam os contextos ideais para sua atuação em sala de aula (muitas vezes descritos em cursos de formação de professores, como o Magistério). Provavelmente seja essa a razão para que eles

não se incomodem com a realidade que encontram no seu ambiente de trabalho. Ou, ao contrário, esses professores podem contar com reuniões pedagógicas, com um coordenador pedagógico específico para língua estrangeira, com um bom material escolar, seus alunos trazem material para a sala de aula, os cursos que ministram têm uma quantidade suficiente de horas de aula e, portanto, não sentem dificuldades relacionadas a esses aspectos.

Gráfico 8

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Magistério - Ensino Fundamental 1 a 4

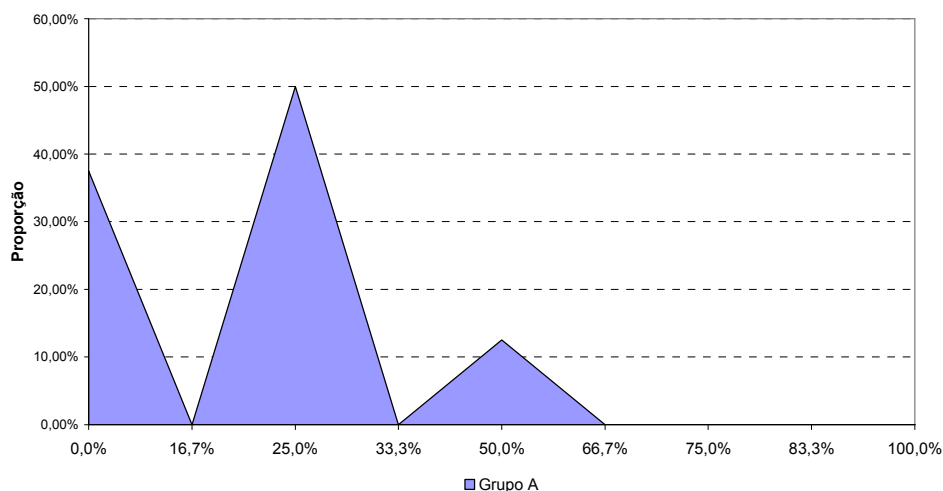
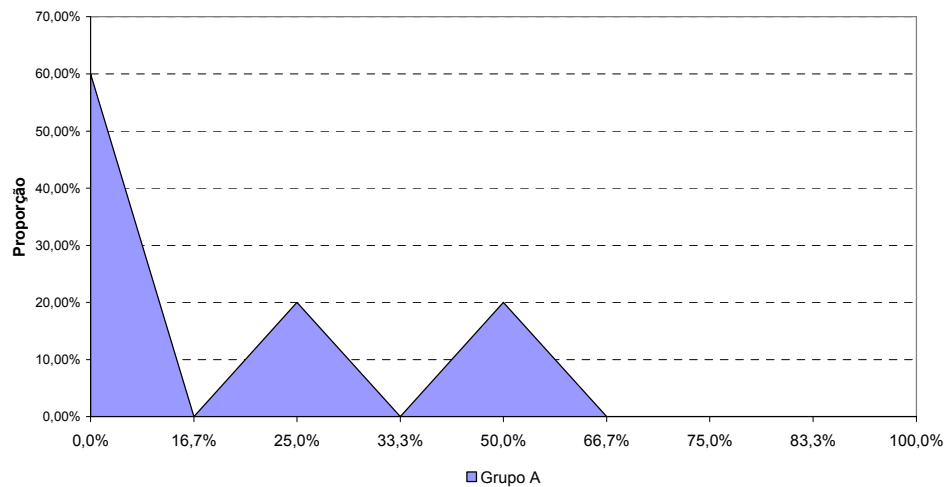


Gráfico 9

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Não Magistério - Ensino Fundamental 1 a 4



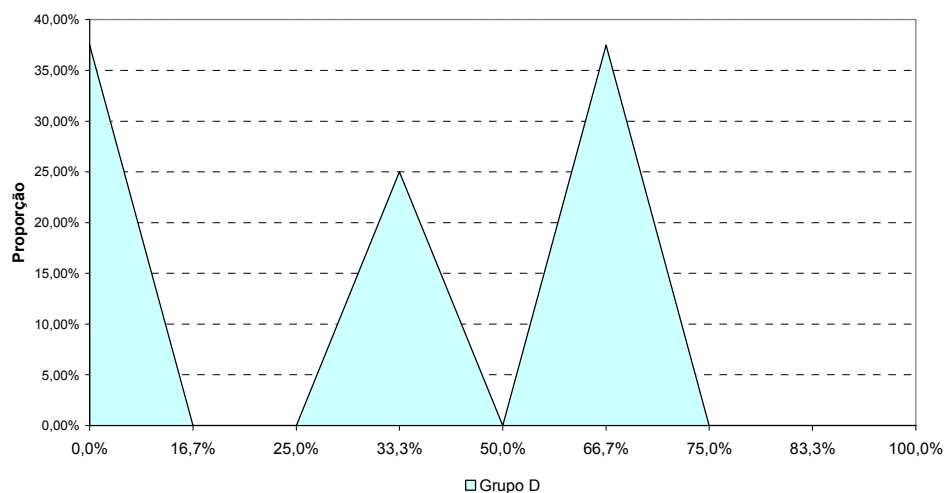
Sobre o Grupo A podemos afirmar que houve uma ligeira diferença de resultados entre as categorias M e NM. Na primeira, obtivemos que 12,5% (um) dos informantes apontaram ter 50% das dificuldades desse grupo, 50% (quatro) citaram 25% das dificuldades e 37,5% (três) afirmaram não ter nenhuma dificuldade desse Grupo. Já na segunda categoria obtivemos 20% (um) dos informantes que apontaram ter 50% das dificuldades relacionadas a esse grupo, 20% (um) que citaram 25% das dificuldades e 60% (três) que afirmaram não ter nenhuma dificuldade relacionada a esse grupo.

Esse Grupo contempla as questões sobre interesse do aluno, sua ansiedade pela língua estrangeira escrita, vergonha de se expressar oralmente diante dos outros alunos e antipatia pela língua estrangeira. Saber detectar acertadamente essas dificuldades requer do professor uma experiência considerável em sala de aula porque, muitas vezes, esses comportamentos dos alunos podem ser sintomas de situações diversas. Uma delas pode ser o desconhecimento do professor em relação ao período de silêncio⁷⁷ de seus alunos, ou seja, não aguardam pelo momento em que eles se sintam aptos e seguros para se pronunciarem. Outra possível situação relaciona-se com a crença já discutida no capítulo 1 de que crianças aprendem mais rápido do que outros estudantes de língua estrangeira. Conseqüentemente, alguns professores podem requerer de seus alunos respostas imediatas, novamente ignorando o período de silêncio desses aprendizes e essa exigência, mesmo que suave, pode inibir os jovens estudantes ou provocar neles uma reação negativa como falta de interesse ou antipatia pela língua estrangeira.

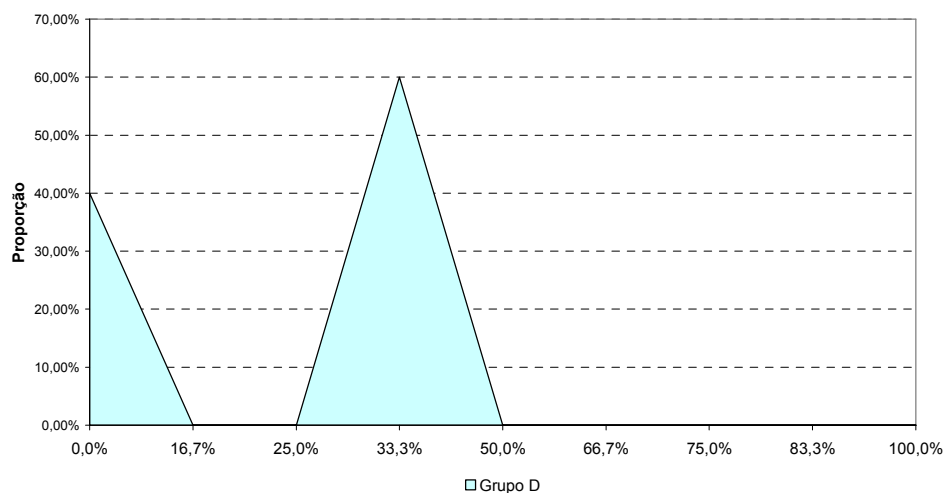
⁷⁷ O período de silêncio é aquele durante o qual o aprendiz recebe informações que desequilibram seu conhecimento. O aluno necessita de um período para equilibrá-lo novamente, ou seja, para assimilar essas informações e acomodá-las adequadamente (desequilíbrio, assimilação e acomodação são conceitos de Piaget, conforme descrito no capítulo 1). A partir de então o estudante terá condições de iniciar suas produções. Ver, também, Stephen D. KRASHEN. (1995, p.26).

Gráfico 10

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Magistério - Ensino Fundamental 1 a 4

**Gráfico 11**

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Não Magistério - Ensino Fundamental 1 a 4



Em relação ao Grupo D, os resultados da categoria M foram: 37,5% (três) citaram 66,7% das dificuldades relacionadas a esse grupo, 25% (dois) mencionaram 33,3% das dificuldades, e 37,5% afirmaram que não sentem nenhuma das dificuldades relacionadas a esse grupo. Já os resultados da categoria NM foram: 60% (três) citaram 33,3% das dificuldades relacionadas ao Grupo D e 40% (dois) afirmaram que não sentem nenhuma dificuldade relacionada a esse grupo.

Os informantes da categoria NM podem não saber identificar os aspectos que integram o Grupo D, portanto não teriam como sentir dificuldades relacionadas a esse Grupo.⁷⁸ Dessa maneira, pouco as citaram, o que causou uma inversão nos resultados se comparados aos da categoria M.

Até este momento analisamos as questões sobre dificuldades que os professores enfrentam ao trabalharem com alunos de 1^a a 4^a séries. A partir de agora trataremos de analisar os resultados obtidos dos professores ao lidarem com seus alunos de 5^a a 8^a séries. Como esse não é o aspecto principal do nosso trabalho, mas apenas um aspecto secundário, faremos uma leitura breve para, então podermos comparar esses resultados com os obtidos anteriormente (1^a a 4^a séries).

Tabela 16 – Proporção de dificuldades segundo sua classificação (Magistério)

Magistério	E.F. 5 a 8							
	Grupo A		Grupo B		Grupo C		Grupo D	
	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)
0,0%	5	62,50%	4	50,00%	5	62,50%	7	87,50%
16,7%					0	0,00%		
25,0%	3	37,50%						
33,3%			2	25,00%	2	25,00%	0	0,00%
50,0%	0	0,00%			0	0,00%		
66,7%			1	12,50%	1	12,50%	1	12,50%
75,0%	0	0,00%						
83,3%					0	0,00%		
100,0%	0	0,00%	1	12,50%	0	0,00%	0	0,00%
<i>Total</i>	8	100,00%	8	100,00%	8	100,00%	8	100,00%

Tabela 17 – Proporção de dificuldades segundo sua classificação (Não Magistério)

Não Magistério	E.F. 5 a 8							
	Grupo A		Grupo B		Grupo C		Grupo D	
	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)
0,0%	2	40,00%	2	40,00%	3	60,00%	3	60,00%
16,7%					2	40,00%		
25,0%	1	20,00%						
33,3%			1	20,00%	0	0,00%	2	40,00%
50,0%	0	0,00%			0	0,00%		
66,7%			1	20,00%	0	0,00%	0	0,00%
75,0%	2	40,00%						
83,3%					0	0,00%		
100,0%	0	0,00%	1	20,00%	0	0,00%	0	0,00%
<i>Total</i>	5	100,00%	5	100,00%	5	100,00%	5	100,00%

⁷⁸ Yetta M. GOODMAN (1995) afirma que “vemos o que sabemos”, segundo E. Ferreira em artigo do mesmo livro.

Ao analisarmos as tabelas 16 e 17, que tratam das dificuldades encontradas pelos informantes ao trabalharem com alunos de 5ª a 8ª série, encontramos novamente o Grupo B como o mais citado pelos professores que responderam ao nosso questionário, tanto entre aqueles que cursaram o Magistério quanto entre os que não fizeram tal curso; porém, a seqüência apresentou-se ligeiramente modificada, tanto na categoria M (com Magistério) quanto na categoria NM (sem Magistério). Dessa forma, tivemos os seguintes resultados: para a categoria M a seqüência foi $B > C > A > D$; já para a categoria NM a série foi $B > A > D > C$. Procuramos visualizar melhor essas diferenças com o auxílio dos gráficos que se encontram a seguir.

Gráfico 12

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Magistério - Ensino Fundamental 5 a 8

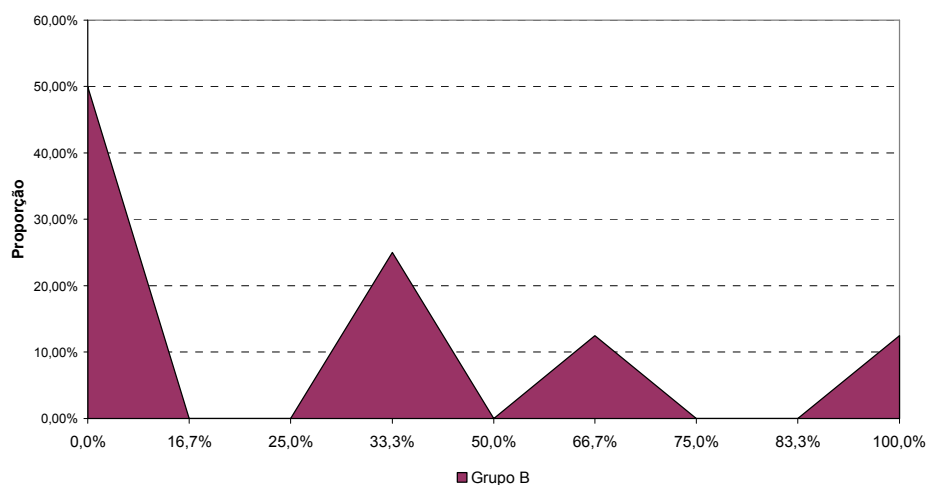
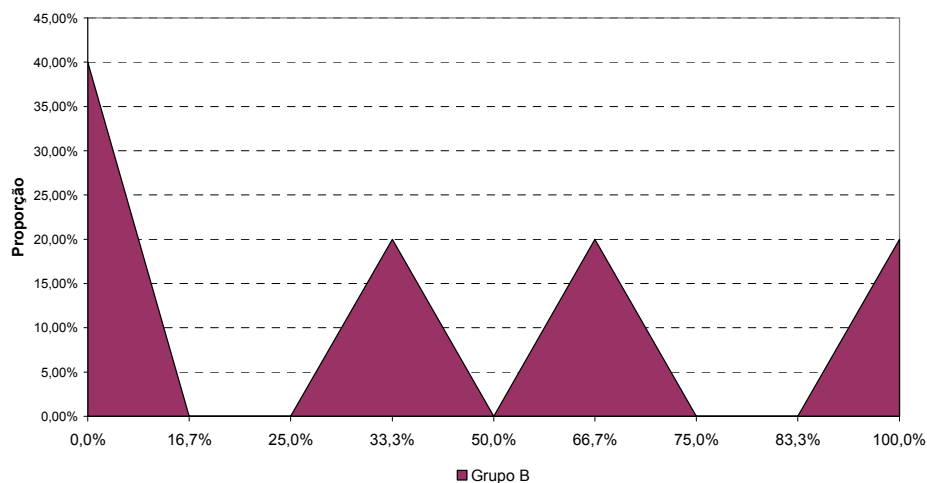


Gráfico 13

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Não Magistério - Ensino Fundamental 5 a 8



Podemos observar que os gráficos 12 e 13 são bastante semelhantes e confirmam o fato de que o Grupo B foi o mais citado pelos informantes de ambas as categorias (M e NM). Ao compararmos estas com as dificuldades sentidas por esses mesmos professores quando atuam com crianças de 1ª a 4ª série, percebemos que as dificuldades são as mesmas, ou seja, os professores continuam remetendo-se às características individuais dos alunos como principais fontes de dificuldades para que possam atuar adequadamente também com este nível de ensino.

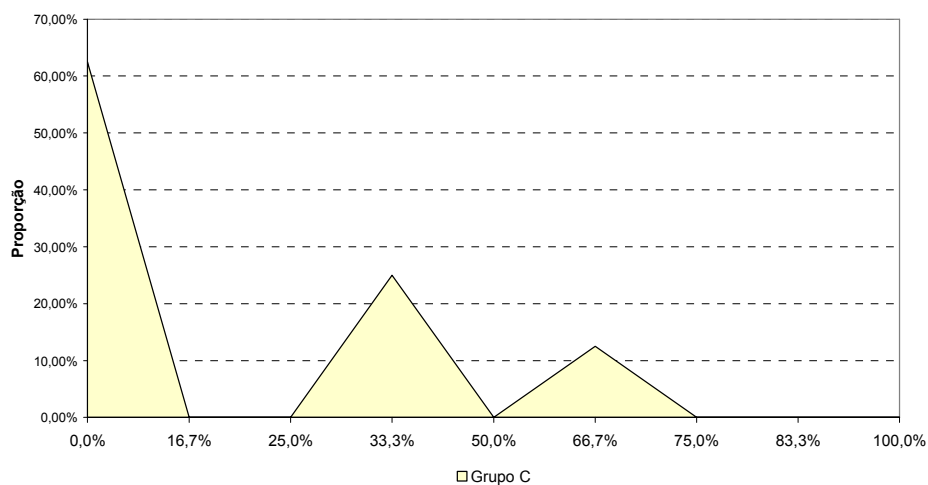
Insistimos em lembrar que dos treze professores, doze são licenciados, ou seja, estão habilitados para ministrar aulas de espanhol como língua estrangeira para alunos a partir da 5ª série. Cabe aqui voltarmos ao comentário já feito por ocasião da análise dos resultados das dificuldades sobre o primeiro nível de ensino analisado neste trabalho (1ª a 4ª série): a origem dessa situação pode estar na formação desses docentes ou, mesmo se possuem formação adequada, esses profissionais continuam repetindo modelos tradicionais de ensino, como comentamos no capítulo 2, nos quais o professor era o detentor do poder legitimado pelo conhecimento que transmitia a seus alunos, em vez de tentarem aplicar os novos modelos que certamente estudaram em seus cursos, nos quais os alunos passaram a ser o foco do processo de ensino e aprendizagem e têm outras fontes de informações, além do professor. Nesses novos modelos, o professor é o interlocutor que orienta seus alunos a manipularem as informações obtidas por diversos meios para transformá-las em conhecimento.⁷⁹

A partir do segundo lugar em número de respostas, os grupos não seguiram a mesma seqüência. Como tínhamos de optar por uma das séries para efetuarmos a comparação entre as categorias M e NM, decidimos seguir os resultados da categoria M e passamos a apresentá-la nos gráficos seguintes.

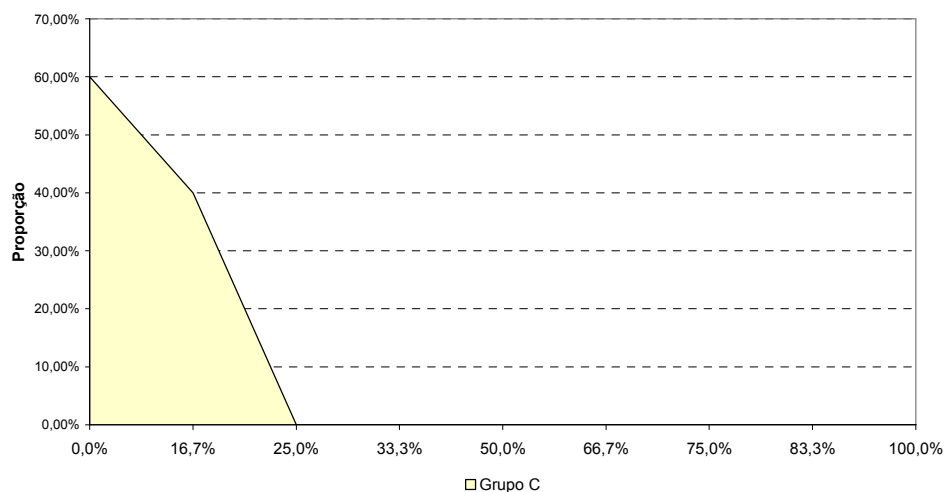
⁷⁹ O conceito de professor que orienta o aluno a transformar informações em conhecimentos foi abordado e discutido em diversos momentos de estudo que realizamos no Encontro para Estudos sobre o PARADIGMA PEDAGÓGICO PERSONALIZADO, realizado em 2001 no Colégio Sagrado Coração de Jesus, no qual atuamos como docente de 8ª série do EF a 2ª série de EM, entre 2000 e 2004.

Gráfico 14

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Magistério - Ensino Fundamental 5 a 8

**Gráfico 15**

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Não Magistério - Ensino Fundamental 5 a 8



Entre os professores com Magistério, 12,50% (um) citaram 66,7% das dificuldades relacionadas a esse Grupo; 25,00% (dois) mencionaram ter 33,3% das dificuldades e 62,50% (cinco) afirmaram não ter nenhuma dificuldade do Grupo C. A situação mostrada pelos professores sem Magistério foi um pouco diferente: enquanto 40,00% (dois) docentes citaram 16,7% das dificuldades, 60,00% (três) afirmaram não ter nenhuma das dificuldades relacionadas ao Grupo C.

Embora a porcentagem de professores da categoria M que afirmou não ter nenhuma dificuldade do Grupo C seja maior do que a da categoria NM (62,5% na primeira categoria e 60% na segunda), a quantidade de dificuldades encontradas pelos outros professores de ambas as categorias difere muito: na categoria M temos que o restante dos professores dessa categoria (37,5%) tem, no máximo, 66,7% das dificuldades desse Grupo enquanto 40% dos professores da categoria NM têm, no máximo, 16,7% dessas mesmas dificuldades. Essa discrepância entre uma categoria de professores e outra pode se dever ao fato que não sentimos falta do que não conhecemos ou do que não experimentamos, como já comentamos.

Gráfico 16

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Magistério - Ensino Fundamental 5 a 8

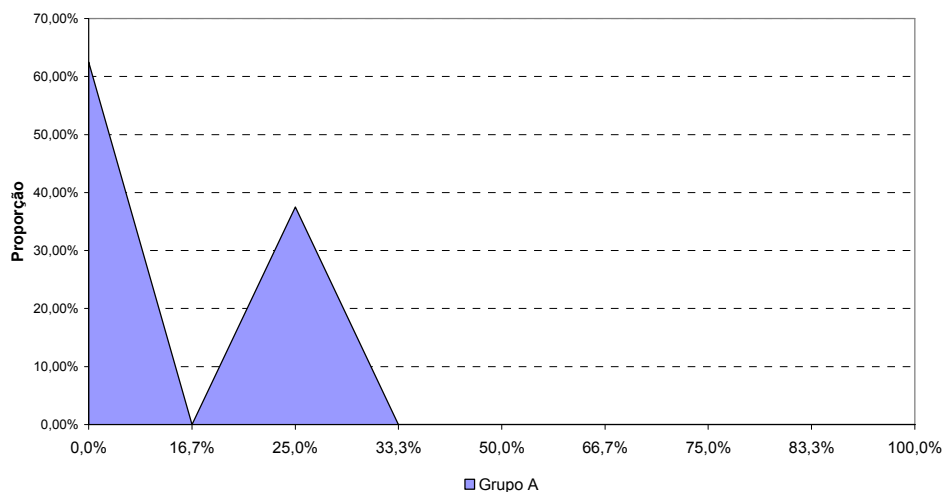
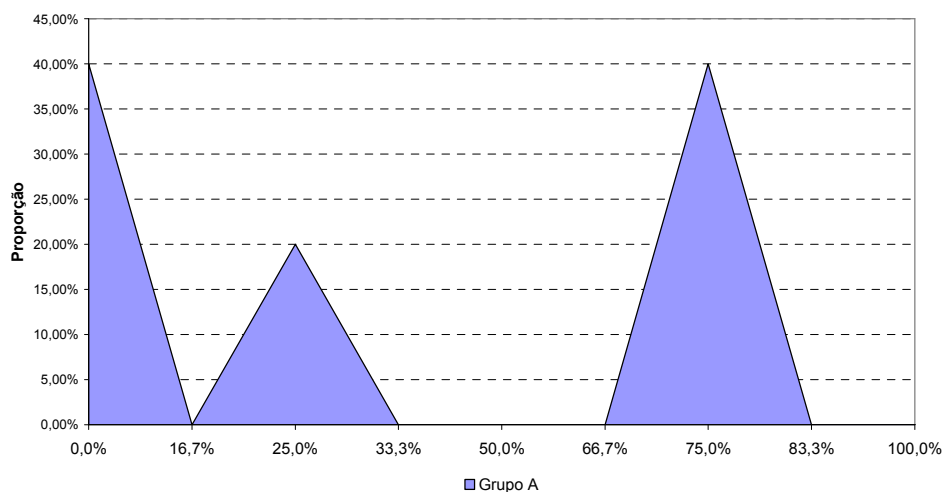


Gráfico 17

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Não Magistério - Ensino Fundamental 5 a 8



Ao compararmos os gráficos 16 e 17 notamos que os professores da categoria M citaram poucas dificuldades constantes do Grupo A: 37,50% (três) apontaram 25% das dificuldades desse grupo e 62,50% afirmaram não ter nenhuma das dificuldades desse grupo. Já os informantes da categoria NM tiveram mais dificuldades relacionadas ao Grupo A: 40,00% (dois) apontaram 75% das dificuldades, 20,00% (um) citaram 25% das dificuldades e outros 40,00% (dois) afirmaram não ter nenhuma dificuldade relacionada ao Grupo A.

Com esse resultado, os professores que cursaram o Magistério revelaram ter mais sucesso do que aqueles que não o cursaram ao lidarem com alunos de 5^a a 8^a no que diz respeito ao interesse do aluno, à ansiedade pela língua escrita. Provavelmente, esses docentes saibam contornar a timidez ou vergonha que esses alunos têm de se comunicar oralmente na língua espanhola e, assim, talvez abrandem uma possível antipatia desses alunos em relação ao idioma espanhol. Voltamos a mencionar o fato de doze dos professores serem licenciados para atuarem nesse nível de ensino.

Gráfico 18

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Magistério - Ensino Fundamental 5 a 8

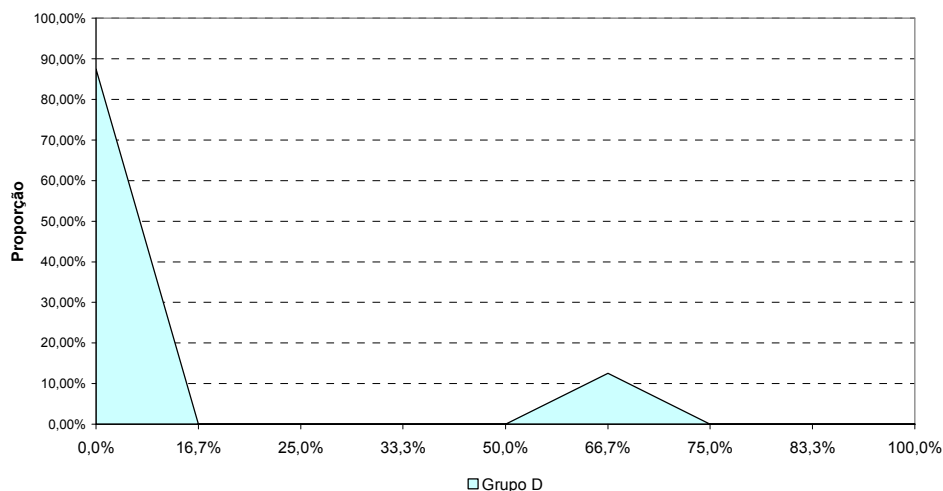
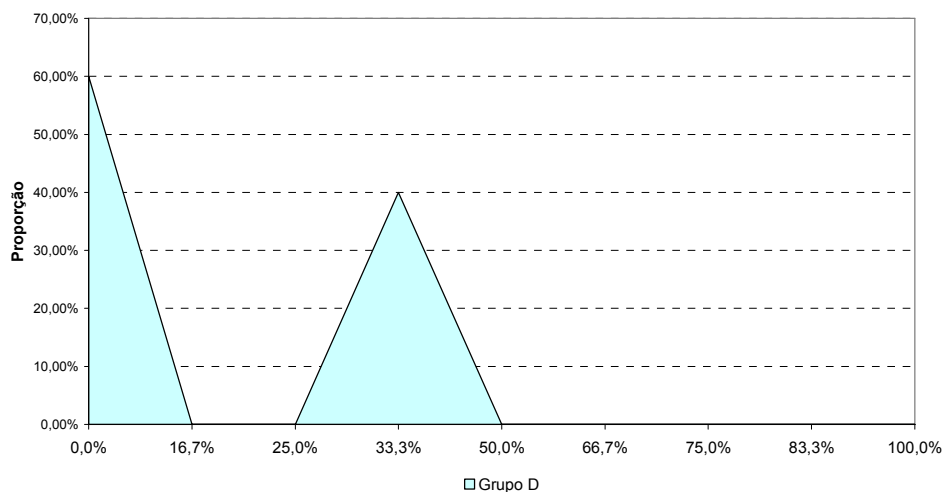


Gráfico 19

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Não Magistério - Ensino Fundamental 5 a 8



Quanto ao Grupo D, na categoria M, 12,50% (um) dos informantes citaram 66,7% das dificuldades desse grupo e 87,50% (sete) afirmaram não ter nenhuma dificuldade relacionada a esse Grupo; na categoria NM, 40,00% (dois) dos docentes citaram 33,3% das dificuldades e 60,00% não apontaram qualquer dificuldade. Embora a grande maioria dos informantes das duas categorias não encontre dificuldades relativas a esse Grupo, ainda há três professores que sentem dificuldades relacionadas à língua portuguesa num nível de ensino em que as questões relativas ao idioma materno já deveriam ter sido resolvidas.

Os dados relativos ao Ensino Médio são, também, um fator secundário de nossa pesquisa, mas que nos auxiliaram a entender as dificuldades sentidas pelos professores que colaboraram neste trabalho. Observemos as tabelas com nossos resultados.

Tabela 18 – Proporção de dificuldades segundo sua classificação (Magistério)

Magistério	E.M. 1 a 3							
	Grupo A		Grupo B		Grupo C		Grupo D	
	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)
0,0%	5	62,50%	5	62,50%	5	62,50%	7	87,50%
16,7%					0	0,00%		
25,0%	2	25,00%						
33,3%			2	25,00%	1	12,50%	0	0,00%
50,0%	1	12,50%			1	12,50%		
66,7%			0	0,00%	1	12,50%	1	12,50%
75,0%	0	0,00%						
83,3%					0	0,00%		
100,0%	0	0,00%	1	12,50%	0	0,00%	0	0,00%
<i>Total</i>	8	100,00%	8	100,00%	8	100,00%	8	100,00%

Tabela 19 – Proporção de dificuldades segundo sua classificação (Não Magistério)

Não Magistério	E.M. 1 a 3							
	Grupo A		Grupo B		Grupo C		Grupo D	
	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)	Professores	Proporção (%)
0,0%	3	60,00%	3	60,00%	4	80,00%	5	100,00%
16,7%					0	0,00%		
25,0%	0	0,00%						
33,3%			1	20,00%	1	20,00%	0	0,00%
50,0%	1	20,00%			0	0,00%		
66,7%			1	20,00%	0	0,00%	0	0,00%
75,0%	1	20,00%						
83,3%					0	0,00%		
100,0%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
<i>Total</i>	5	100,00%	5	100,00%	5	100,00%	5	100,00%

Quando observamos as tabelas 18 e 19, que mostram as dificuldades apontadas pelos professores ao lecionarem para alunos das três séries do Ensino Médio, localizamos uma disparidade nos resultados entre as categorias M e NM.

Ainda que a categoria M se mostre mais coesa ao longo de toda a análise feita – desde o nível de 1ª a 4ª série até o Ensino Médio – ao apontar o Grupo B como aquele que engloba as dificuldades mais citadas, o mesmo não ocorre na categoria NM. Para essa última, as dificuldades do Grupo A obtiveram mais citações. Conseqüentemente, a série da categoria M apresentou-se da seguinte maneira: Grupo B > Grupo C > Grupo A > Grupo D e a seqüência na categoria NM ficou assim ordenada: Grupo A > Grupo B > Grupo C > Grupo D. Procuramos mostrar melhor essas diferenças com o auxílio dos gráficos que se encontram a seguir e,

para orientar a disposição deles optamos por adotar a seqüência apresentada pela categoria M.

Gráfico 20

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Magistério - Ensino Médio 1 a 3

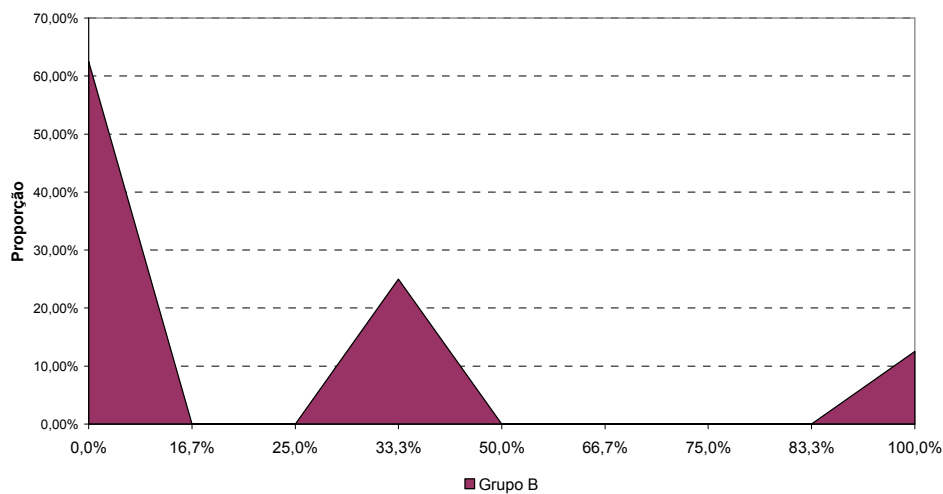
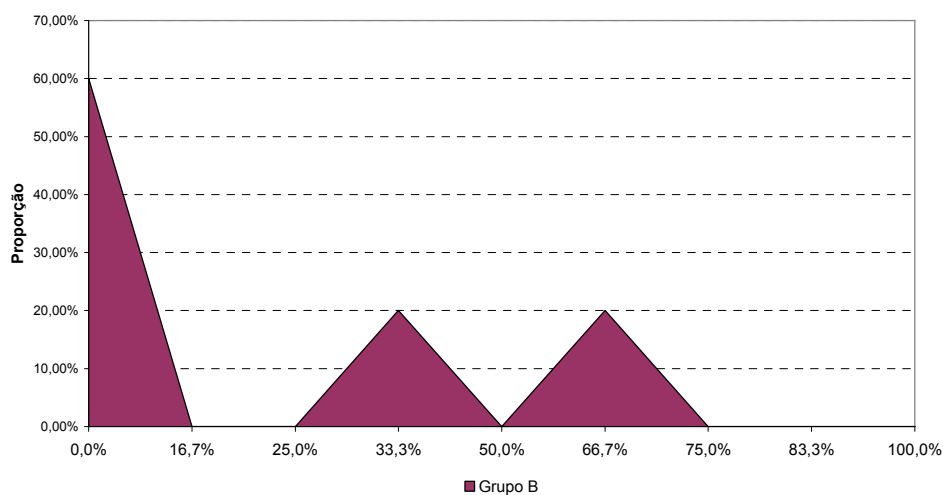


Gráfico 21

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Não Magistério - Ensino Médio 1 a 3



Podemos notar que o Grupo B continua sendo o Grupo de dificuldades mais apontado pelos professores que cursaram o Magistério: 12,50% (um) dos informantes apontaram 100% das dificuldades, 25,00% (dois) citaram 33,3% das dificuldades desse Grupo e 62,50% (cinco) afirmaram não ter nenhuma das dificuldades contidas nesse Grupo. Porém, para aqueles que não o cursaram, os resultados sobre o Ensino Médio foram: 20,00% (um) apontaram 66,7% das

dificuldades desse Grupo, 20,00% (um) citaram 33,3% dessas dificuldades e 60,00% (três) afirmaram não sentir nenhuma dificuldade relacionada ao Grupo B.

Alguns fatores podem ser a explicação dessas ocorrências: se compararmos os dados das tabelas 18 e 19 com os das tabelas 16 e 17 e, ainda com os das tabelas 14 e 15, notamos que essas últimas (referentes à 1ª a 4ª séries do EF) trazem porcentagens maiores de dificuldades do que as anteriores (referentes à 5ª a 8ª séries do EF) e, ainda maiores que as primeiras (referentes à 1ª a 3ª série do EM). É de se supor que, à medida que os alunos vão crescendo, as dificuldades de atenção, concentração e disciplina diminuem. No caso da categoria M, apenas um professor anotou todas as dificuldades desse Grupo. Pode acontecer de essa ser uma situação complexa e isolada, na qual o docente tenha encontrado diante de si um grupo especialmente difícil e ainda não tenha conseguido conquistá-lo.

Convém notar que, mesmo tendo formação acadêmica especializada (dos treze, doze são licenciados) e experiência de sala de aula em geral (dos treze professores, um possui apenas um ano de experiência total e três não a informaram), alguns professores ainda atribuem as dificuldades aos alunos e não possivelmente à sua prática.

Gráfico 22

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Magistério - Ensino Médio 1 a 3

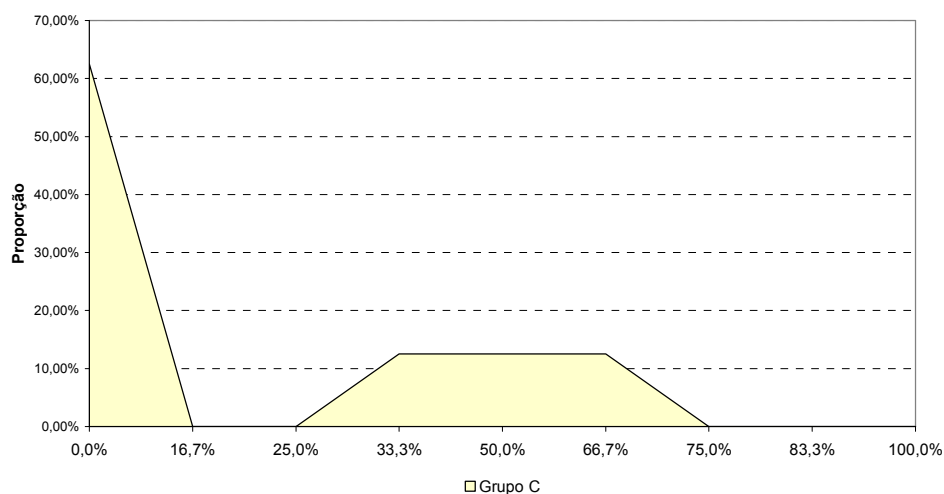
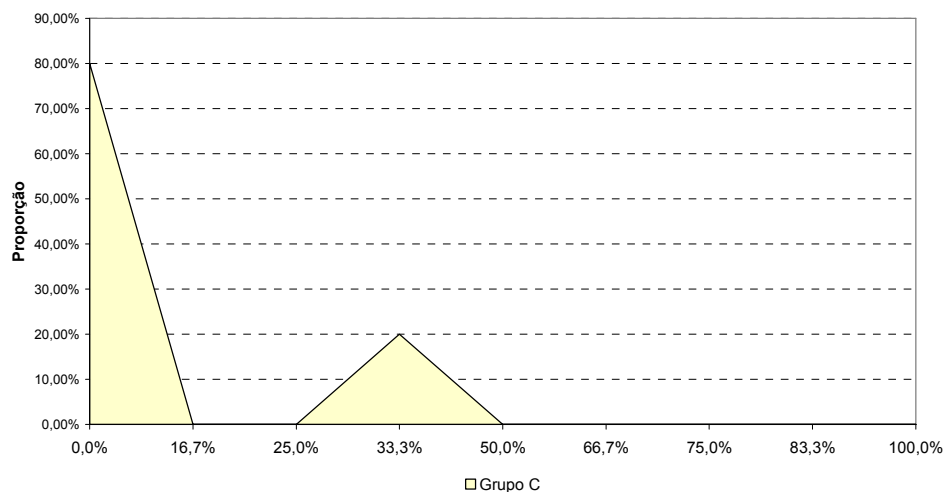


Gráfico 23

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Não Magistério - Ensino Médio 1 a 3



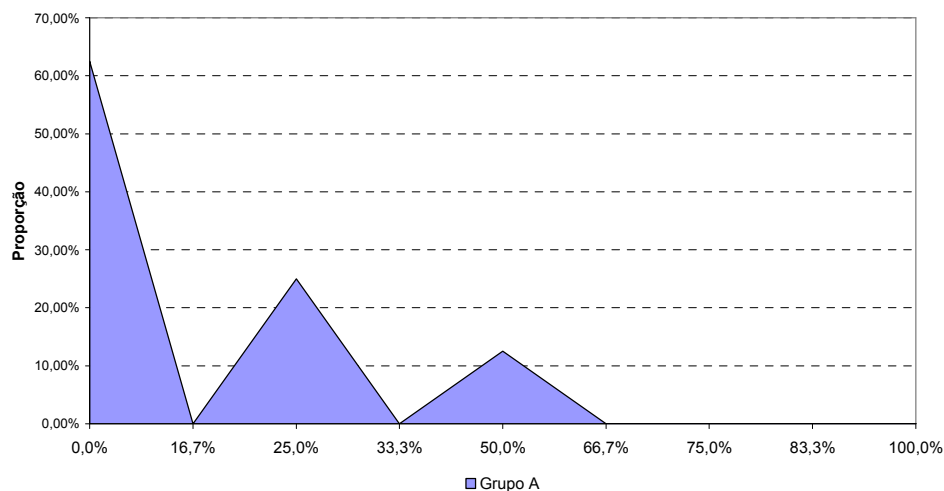
A presença do Grupo C como o segundo com mais citação reafirma a coerência e homogeneidade da categoria M. Em todos os níveis de ensino as mesmas dificuldades são apontadas, embora muitas vezes haja alteração somente nas quantidades internas dos Grupos.

Dessa forma, temos que a categoria M apresenta os seguintes resultados: 12,50% (um) apontaram 66,7% das dificuldades, 12,50% (um) citaram 50% das dificuldades relacionadas ao Grupo C, 12,50% (um) mencionaram 33,3% das dificuldades desse grupo e 62,50% (cinco) afirmaram não ter nenhuma dessas dificuldades quando trabalham com o Ensino Médio. Na categoria NM encontramos que 20,00% (um) dos informantes apontaram 33,3% dessas dificuldades enquanto 80,00% (quatro) afirmaram não sentir nenhuma dificuldade relacionada ao Grupo C.

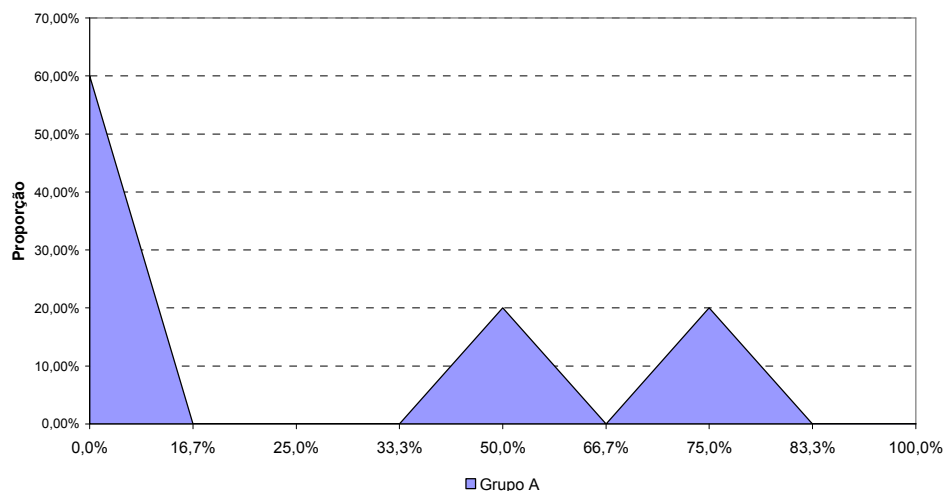
Ao compararmos as seis tabelas anteriores, podemos observar que a quantidade de dificuldades continua diminuindo proporcionalmente ao crescimento dos alunos. Porém elas ainda são apontadas pelos docentes. Aparentemente vemos repetida a posição de se atribuir culpa ao outro, neste caso, à instituição escolar por meio de número insuficiente de horas de aula, questões como material escolar do professor e/ou do aluno, falta ou insuficiência de apoio pedagógico (coordenadores e/ou reuniões).

Gráfico 24

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Magistério - Ensino Médio 1 a 3

**Gráfico 25**

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Não Magistério - Ensino Médio 1 a 3



Apontado como o Grupo cujos subitens foram mais citados pelos docentes sem Magistério que atuam no Ensino Médio, o Grupo A não foi visto da mesma maneira pelos professores que cursaram o Magistério. Para estes, os resultados foram os seguintes: 12,50% (um) dos informantes mencionaram ter 50% das dificuldades desse Grupo, 25,00% (dois) alegaram ter 25% dessas dificuldades e 62,50% (cinco) afirmaram que não têm nenhuma dificuldade relacionada ao Grupo A. Na categoria NM, encontramos 20,00% (um) dos professores que mencionaram ter 75% das dificuldades desse grupo, 20,00% (um) alegaram ter 50% dessas

dificuldades e 60,00% (três) afirmaram não ter nenhuma dificuldade relacionada ao Grupo A.

Atrair adolescentes é uma tarefa realmente complexa e difícil, pois muitos têm a seu alcance um rol de instrumentos mais atraentes do que uma sala de aula e que lhes trazem as informações de que precisam no momento em que as desejam. Um desses instrumentos é a Informática e, atrelada a ela, a Internet. Como os itens de dificuldades que integram o Grupo A são (des)interesse, ansiedade pela língua espanhola escrita, vergonha de se expressar em língua estrangeira e antipatia por esse idioma, cabe ao professor repensar sua maneira de agir em sala de aula, procurando, não só atualizar-se pedagogicamente com cursos e palestras, mas principalmente no uso de multi-meios, instrumentos muitas vezes ricos em possibilidades pedagógicas e que, geralmente, atraem os jovens. Deixamos aqui essa sugestão que, acreditamos, pode propiciar a diminuição da antipatia – ou apatia – , da vergonha, da ansiedade e do desinteresse não só de alunos desse nível de ensino como dos outros níveis também.

Gráfico 26

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Magistério - Ensino Médio 1 a 3

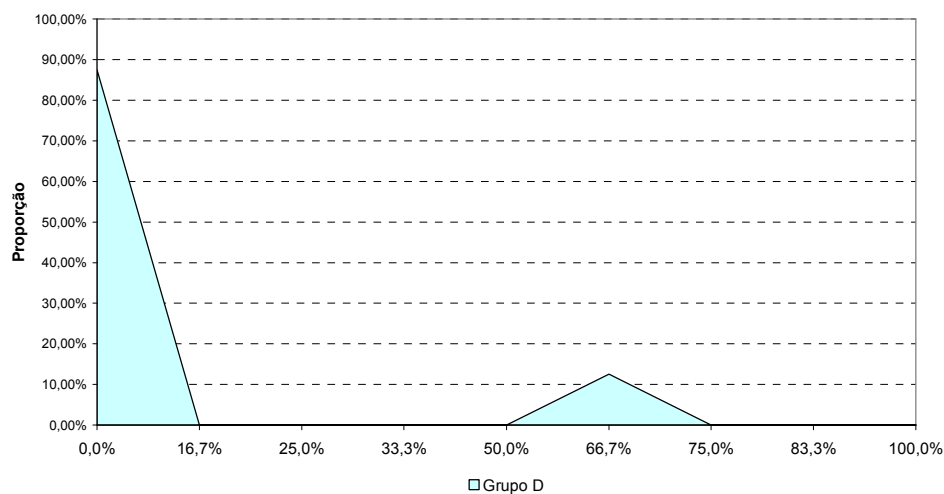
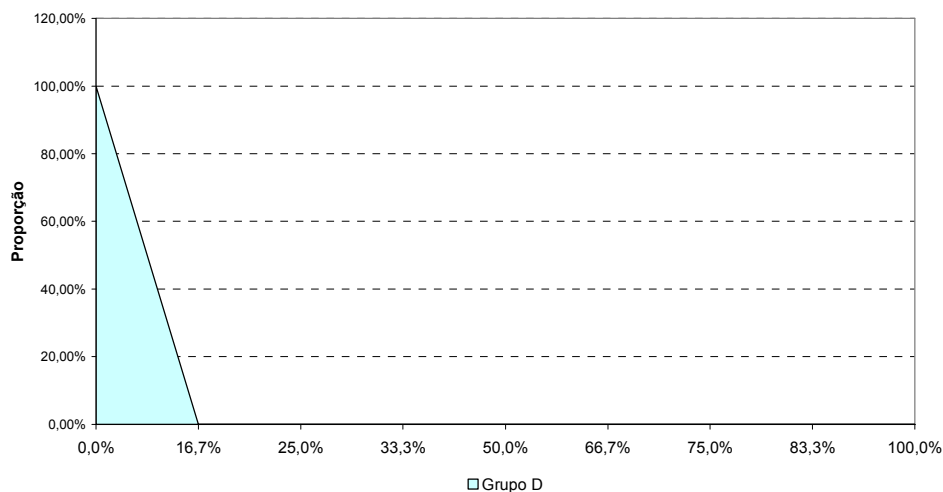


Gráfico 27

Comparação entre os Grupos de Indicadores sobre Dificuldades
Não Magistério - Ensino Médio 1 a 3



O Grupo D esteve em último lugar em quantidade de citações na maioria das vezes, tanto na categoria M quanto na NM. Cedeu esse espaço apenas para o Grupo A uma vez, na seqüência da categoria M que trabalha com 1ª a 4ª série e uma vez, também, para o Grupo C na categoria NM que trabalha com 5ª a 8ª série. Assim, temos como resultado para a categoria M: 12,50% (um) dos informantes que citam 66,7% das dificuldades do Grupo D e 87,50% (sete) dos professores que afirmam não ter nenhuma dificuldade desse Grupo. Quanto à categoria NM, temos que 100,00% (cinco) dos docentes afirmam não sentir nenhuma das dificuldades abarcadas nesse Grupo.

Ao notar que, entre os treze professores, apenas um manifestou sentir dois tipos de dificuldades do Grupo D, voltamos às respostas do questionário 1 que deram origem às tabelas e aos gráficos e observamos que se trata do mesmo professor que apontou 100% das dificuldades do Grupo B. Podemos inferir que esse docente realmente enfrenta uma situação atípica em sua sala de aula e que ele precisa rever seus conceitos de atuação para enfrentá-la a contento.

Quando comparamos as respostas dos professores da categoria M para os três níveis de ensino selecionados para este trabalho, percebemos que há um deslocamento de quantidade maior de dificuldades no trato com alunos de 1ª a 4ª

série para menor quantidade de dificuldades no trato com alunos de Ensino Médio, no quatro grupos de dificuldades analisados. Esse deslocamento é verificado ao observarmos que as áreas dos gráficos relativos ao nível de 1ª a 4ª série tendem a ocupar um espaço distante do ponto (0,0) dos gráficos. Ao observarmos os gráficos dos outros níveis de ensino, notamos que as áreas descritas vão se aproximando do ponto (0,0), o que indica que as dificuldades vão tendendo a zero, ou seja, vão diminuindo.

Para a categoria NM, a tendência à diminuição das dificuldades não acontece de modo tão homogêneo quanto para a categoria M. Em alguns grupos, como o Grupo B e o Grupo D, aquela tendência é uma verdade. Porém, para os Grupos A e C há uma inconstância, pois no grupo A há um aumento significativo de dificuldades no trato com alunos de 5ª a 8ª série e, depois, ocorre uma ligeira diminuição no nível do Ensino Médio. No Grupo C há uma diminuição significativa de dificuldades no trato com esse mesmo nível de ensino para, depois, ocorrer um ligeiro aumento no nível do Ensino Médio.

Consideramos que essas dificuldades devam estar relacionadas, entre outros fatores, à prática dos docentes. Porém, como nossa pesquisa está baseada em informações obtidas por questionário e não por observação de aulas, optamos por utilizar os termos atividades e estratégias como sinônimos e a elas nos referiremos no próximo item.

3.2.1.2 Sobre as atividades e estratégias usadas pelos informantes

A seguir, apresentamos os resultados das respostas às questões 14, 15 e 16, respectivamente tabelas 20, 21 e 22. As tabelas estão organizadas de modo decrescente quanto à porcentagem de citações das estratégias e/ou atividades, tomando-se como base as respostas da categoria M. A primeira coluna refere-se aos itens analisados; a segunda, à proporção de professores que cursaram Magistério (100,00% = 8 informantes) e citaram determinado item e a terceira, à proporção de professores que não o cursaram (100,00% = 5 informantes) e citaram determinado item. Como os professores puderam optar por mais de um item, não era viável fazer uma análise centrada na soma das opções. Assim, um mesmo professor pode ter

indicado todas as opções ou nenhuma. O que temos, então, são as atividades e/ou estratégias mais indicadas pelos informantes.

Tabela 20 – Estratégias e atividades usadas com alunos de 1ª a 4ª série do EF

Estratégias e Atividades	Magistério	Não Magistério
Exercícios orais	100,00%	100,00%
Jogos/brincadeiras	100,00%	100,00%
Músicas	100,00%	80,00%
Exercícios escritos	87,50%	100,00%
Atividades individuais	87,50%	100,00%
Uso da escrita na lousa	87,50%	100,00%
Leitura	87,50%	60,00%
Atividades em duplas	75,00%	80,00%
Audição de diálogo	75,00%	40,00%
Aulas expositivas	62,50%	60,00%
Atividades em grupos	50,00%	100,00%
Pesquisa sobre temas variados	50,00%	40,00%
Aulas de conversação	37,50%	60,00%
Prova escrita	37,50%	60,00%
Explicações gramaticais	37,50%	40,00%
Memorização de diálogos	25,00%	20,00%
Prova oral	25,00%	0,00%
Redação	25,00%	0,00%
Teatro, histórias infantis*	12,50%	0,00%
Obras de teatro*	12,50%	0,00%
Ditado de estruturas e palavras*	12,50%	0,00%

* Em Outros, Item citado por um professor.

Por unanimidade, 100,00% dos informantes da categoria M e da NM usam exercícios orais e jogos/brincadeiras nas aulas com alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Tanto o estímulo da oralidade quanto o uso de atividades lúdicas fazem parte do saber comum dos professores. Porém, há outros aspectos que devemos considerar como a contradição de, por exemplo, apenas 25,00% dos professores da categoria M usarem prova oral (já que aplicam exercícios orais) e nenhum professor da categoria NM oferecer esse meio de avaliação a seus alunos, embora todos eles também desenvolvam atividades orais em suas aulas.

Outras atividades/estratégias estão relacionadas à prática oral, tanto de compreensão quanto de produção. São elas: audição de diálogos, mencionada por 75,00% dos professores da categoria M e por 40,00% da categoria NM; aulas de conversação, citadas por 37,50% dos docentes da categoria M e por 60,00% da

categoria NM; e memorização de diálogos, aplicada por 25,00% dos informantes da categoria M e por 20,00% dos da categoria NM.

Essas atividades geralmente exigem dos professores um bom domínio e controle da sala porque durante a produção oral é normal que as crianças falem simultaneamente e em tons mais altos do que é habitual, numa tentativa de se fazerem ouvir. Outra situação que pode ocorrer é as crianças se dispersarem caso a audição apresente um diálogo longo ou que aborde temas que não façam parte do mundo infantil ou mesmo quando a qualidade da reprodução sonora não é adequada. O mesmo pode ocorrer com a memorização de diálogos. Se essas atividades não forem bem planejadas (como, aliás, todas devem ser), os professores poderão encontrar as dificuldades do Grupo B ou do Grupo A.

O trabalho com canções também pode ser, para as crianças (e para muitos adolescentes e adultos), uma fonte externa de motivação⁸⁰ para aprender línguas estrangeiras (entre elas o espanhol). Nesse aspecto julgamos que nossos informantes também acertam, já que 100,00% dos professores da categoria M e 80,00% da categoria NM fazem uso delas.

Sobre as formas de agrupamento dos alunos para trabalhos em sala de aula temos que, na categoria M, as atividades individuais são as mais usadas por 87,50% dos professores, seguidas das atividades em dupla (citadas por 75,00% dos professores) e, por fim, encontram-se as atividades em grupo, utilizadas por 50,0% dos professores dessa categoria. Na categoria NM, tanto as atividades individuais quanto as atividades em grupo são utilizadas por 100,00% dos professores, seguidas de atividades em dupla, citadas por 80,00% dos docentes dessa categoria.

É necessário lembrarmos que, entre os grupos de dificuldades analisados anteriormente, o Grupo B, composto pelos itens atenção, concentração e disciplina, foi o que obteve maior número de citações. Poderíamos inferir que a origem dessas dificuldades não estaria na forma de agrupamento dos alunos. Embora a interação entre os alunos possa ser uma das maneiras de se desenvolverem, segundo a teoria

⁸⁰ Sobre motivação, ver Callegari, 2004.

sócio-interacionista de Vygotsky, na qual o companheiro pode, também ser visto como um mediador, como explicamos no capítulo 1, nossa experiência em sala de aula e conversas informais com outros professores nos mostraram que, independentemente da forma de agrupamento, com alunos de 1ª a 4ª séries é conveniente que ofereçamos atividades diversificadas e breves porque eles se dispersam facilmente e, conseqüentemente, a tendência a que iniciem conversas paralelas e alheias à atividade que está em desenvolvimento é grande.

Observamos a tabela 20 e notamos que muitas atividades que envolvem a escrita foram citadas pelos professores tanto da categoria M quanto da NM, da seguinte forma: 87,50% dos professores da categoria M utilizam exercícios escritos e escrita na lousa, enquanto 100,00% dos professores da categoria NM usam essas mesmas atividades e/ou estratégias; 37,50% dos docentes da categoria M aplicam prova escrita e explicações gramaticais, enquanto 60,0% dos professores da categoria NM aplicam prova escrita e 40,00% dão explicações gramaticais a seus alunos de 1ª a 4ª séries do EF; 25,00% dos professores da categoria M solicitam a produção de redação a seus alunos e 12,5% aplicam ditado de estruturas e palavras. As duas últimas opções não foram mencionadas pelos docentes da categoria NM.

Gostaríamos de comentar que, se considerarmos os objetivos da inclusão de língua estrangeira – neste caso, língua espanhola – na grade escolar de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, como vimos no capítulo 1 (sensibilizar a criança ao que lhe é diferente, prepará-la para aceitar com prazer o estudo futuro de línguas estrangeiras), entendemos ser incoerente a atitude de exigir dos alunos produção escrita em exercícios, numa prova, redação ou ditado ou, ainda, que lhe ofereçam explicações gramaticais teóricas. Se considerarmos as características do desenvolvimento infantil segundo Piaget, a teoria de aquisição de línguas estrangeiras de Krashen e os estudos descritos por Rodrigues, vistos no capítulo 1, percebemos que essas atividades não estão adequadas.

Alguns professores (62,50% da categoria M e 60,00% da categoria M) utilizam aulas expositivas. Lembramos que nossa pesquisa não incluiu observação de aula, portanto não podemos comentar os temas abordados nessas exposições

nem a forma como elas foram feitas. Entretanto, é conveniente explicar que nossa experiência em sala de aula e nossas conversas informais com outros docentes nos fizeram refletir que podemos ter um de dois resultados a partir dessas aulas expositivas: um domínio maior do professor frente à sala de aula ou uma dispersão da maioria dos alunos, caso essa exposição não contenha elementos⁸¹ que os alunos possam reconhecer como parte de seu cotidiano.

A tabela 20 nos mostra, ainda, que trabalham com leitura 87,5% dos informantes da categoria M e 60,0% dos professores da categoria NM. Como não foi especificada a forma como esse trabalho acontece, podemos, apenas, tecer alguns comentários gerais. Primeiro, se a leitura é feita pela criança, esperamos que ela tenha a alfabetização consolidada em língua materna porque, como ainda não há estudos conclusivos a esse respeito, preocupa-nos que a relação símbolo gráfico/som da língua espanhola interfira negativamente na compreensão e/ou consolidação dessa mesma relação na língua materna posto que, em alguns casos ela não encontra correspondência direta de um idioma para o outro. Segundo, sugeriríamos outra proposta de atividade: as crianças poderiam representar a história lida pelo docente no momento em que ele a lê, já que ouvir histórias faz parte do universo infantil. Essa atividade poderia ser utilizada, também, para se verificar a compreensão que os alunos teriam do texto lido.

Os itens pesquisa sobre temas variados, teatro/histórias infantis e obras de teatro podem ter sido utilizados de várias formas, tais como produção oral, leitura, aula expositiva. De qualquer maneira, nossos informantes os citaram na seguinte proporção: pesquisa sobre temas variados foi mencionada por 50,00% dos professores da categoria M e por 40,00% da categoria NM; e teatro/histórias infantis e obras de teatro por 12,50% dos docentes da categoria M e por nenhum docente da categoria NM.

Embora pouco utilizadas, as atividades e estratégias anteriores (pesquisa, teatro/histórias infantis e obras de teatro) são de grande valia pois trazem para a

⁸¹ Alguns desses elementos podem ser personagens de histórias, animais, relacionamento com familiares e amigos, brinquedos e jogos etc.

sala de aula o componente cultural tantas vezes esquecido por muitos professores, além de romper com a aula tradicional.

Talvez se mais docentes se empenhassem em oferecer a seus alunos atividades e estratégias como as anteriores, dificuldades como (des)interesse, ansiedade pela língua escrita, vergonha de se expressar em língua estrangeira, antipatia pela língua estrangeira, falta de atenção, problemas com concentração e disciplina, material escolar, e tantos outros tenderiam ao desaparecimento.

Por se tratarem de informações secundárias, abordamos a análise das tabelas 21 e 22 em conjunto e as comparamos com os resultados da tabela 20.

Tabela 21 - Estratégias e atividades usadas com alunos de 5^a a 8^a série do EF

Estratégias e Atividades	Magistério	Não Magistério
Exercícios orais	37,50%	60,00%
Exercícios escritos	37,50%	60,00%
Explicações gramaticais	37,50%	60,00%
Jogos/brincadeiras	37,50%	60,00%
Leitura	37,50%	60,00%
Músicas	37,50%	60,00%
Atividades individuais	37,50%	60,00%
Atividades em duplas	37,50%	60,00%
Audição de diálogo	37,50%	60,00%
Prova escrita	37,50%	60,00%
Atividades em grupos	37,50%	40,00%
Aulas expositivas	37,50%	40,00%
Aulas de conversação	25,00%	60,00%
Prova oral	25,00%	60,00%
Uso da escrita na lousa	25,00%	60,00%
Pesquisa sobre temas variados	25,00%	60,00%
Redação	25,00%	20,00%
Teatro, histórias infantis*	12,50%	0,00%
Memorização de diálogos	0,00%	40,00%

* Em Outros, Item citado por professor.

Tabela 22 - Estratégias e atividades usadas com alunos de 1ª a 3ª série do EM

Estratégias e Atividades	Magistério	Não Magistério
Exercícios orais	37,50%	40,00%
Exercícios escritos	37,50%	40,00%
Explicações gramaticais	37,50%	40,00%
Jogos/brincadeiras	37,50%	40,00%
Aulas de conversação	37,50%	40,00%
Leitura	37,50%	40,00%
Músicas	37,50%	40,00%
Atividades individuais	37,50%	40,00%
Atividades em duplas	37,50%	40,00%
Atividades em grupos	37,50%	40,00%
Audição de diálogo	37,50%	40,00%
Prova escrita	37,50%	40,00%
Aulas expositivas	25,00%	40,00%
Uso da escrita na lousa	25,00%	40,00%
Pesquisa sobre temas variados	25,00%	40,00%
Redação	25,00%	20,00%
Prova oral	12,50%	40,00%
Teatro, histórias infantis*	12,50%	0,00%
Memorização de diálogos	0,00%	40,00%

* Em Outros, Item citado por professor.

Observamos que os resultados das tabelas 21 e 22 são semelhantes em prioridade de itens escolhidos, tanto pelos professores da categoria M quanto pelos da categoria NM e que a divergência existente se deve ao número de profissionais de cada categoria (dos treze professores, apenas cinco trabalham somente com 1ª a 4ª séries do EF e oito trabalham também com 5ª a 8ª do EF; desses oito, seis trabalham, ainda, com 1ª a 3ª do EM).

Verificamos que os itens mais utilizados pelos professores de ambas as categorias tanto no trabalho com alunos de 5ª a 8ª série do EF quanto com os de 1ª a 3ª de EM foram sete: prova escrita, músicas, leitura, jogos/brincadeiras, explicações gramaticais, exercícios orais e exercícios escritos. Todos esses itens tiveram o mesmo número de indicações em cada nível de ensino: de 5ª a 8ª de EF, 37,50% dos professores da categoria M e 60,00% da categoria NM; de 1ª a 3ª de EM, 37,50% de docentes da categoria M e 40,00% da categoria NM.

Como são, praticamente, os mesmos professores que atuam com os dois níveis de ensino, observamos que eles utilizam as mesmas atividades e as mesmas estratégias com um e outro grupo de alunos. Talvez seu curso de licenciatura não tenha abordado aspectos que diferenciem um nível de ensino do outro, bem como

os diferentes objetivos de cada um deles. Práticas semelhantes usadas com alunos cujas características diferem de acordo com o que Piaget chama de estágios de desenvolvimento, conforme vimos no item 1.2.2 deste trabalho, provavelmente resultem nas diferentes dificuldades encontradas dentro da sala de aula e apontadas por esses mesmos docentes.

Quando incluímos na comparação dos itens mais mencionados o nível de 1ª a 4ª série, verificamos um resultado diferente. Entre os dez itens mais citados pelos professores nos três níveis de ensino, em comum encontramos sete. Embora a quantidade tenha se mantido, os itens são outros, descritos a seguir. Optamos por elencá-los de acordo com o *ranking* do nível de 1ª a 4ª séries porque é o conjunto o que nos interessa estudar.

Tabela 23 – *Ranking* de atividades e estratégias usadas pelos informantes em geral

Atividades/ estratégias	1a a 4a série	5a a 8a série	1a a 3a série
	EF	EF	EM
Exercícios orais	1	1	1
Jogos/brincadeiras	2	4	4
Atividades individuais	3	7	8
Exercícios escritos	4	2	2
Músicas	5	6	7
Uso da escrita na lousa	6	15	14
Atividades em duplas	7	7	9
Leitura	8	5	6
Atividades em grupos	9	13	10
Audição de diálogo	10	9	11

O primeiro item foi “exercícios orais” que mantiveram essa posição nas outras séries também. Em seguida, “jogos/ brincadeiras” que, tanto no nível de 5ª a 8ª de EF quanto no de 1ª a 3ª de EM ficaram em quarto lugar. Depois, o item “atividades individuais” que, nos outros níveis foram colocados em sétimo e oitavo respectivamente. No quarto lugar vieram os “exercícios escritos”, que tomaram o segundo lugar nos dois níveis seguintes. Em quinto tivemos “músicas” que se situaram em sexto para o nível de 5ª a 8ª de EF e sétimo para o nível seguinte. Em sétimo lugar encontramos “atividades em duplas” que mantiveram essa posição para o nível de 5ª a 8ª de EF e apareceu em nono para o nível seguinte. A “leitura” ficou em oitavo lugar, ocupando o quinto para o nível de 5ª a 8ª de EF e sexto para o nível de 1ª a 3ª de EM. As “atividades em grupo” ocuparam o nono lugar para o primeiro

nível, décimo terceiro para o segundo e décimo para o terceiro nível. Por fim, “audição de diálogos” localiza-se em décimo lugar para os níveis de 1ª a 4ª séries de EF, nono para o nível de 5ª a 8ª de EF e décimo primeiro para o nível de 1ª a 3ª de EM.

Podemos dizer que os professores empregam as mesmas atividades/estratégias para os três níveis de ensino em que trabalham, uma vez que das dez atividades e/ou estratégias mais apontadas no nível de 1ª a 4ª série do EF, sete são repetidas nos outros níveis de ensino. Importante é salientarmos que, em suas respostas, dão a entender que priorizam aspectos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira que incluem as quatro destrezas já comentadas: compreensão oral (audição de diálogos, música), compreensão escrita (leitura), produção oral (exercícios orais, música) e produção escrita (exercícios escritos), além de demonstrar preocupação em manter a motivação dos alunos (jogos/brincadeiras, música). Entretanto, notamos a ausência ou menor incidência de uma quinta destreza, a interação, pois são propostas atividades individuais muito mais do que em duplas ou grupos.

Como observamos anteriormente, talvez o fato de usarem as mesmas estratégias e as mesmas atividades com qualquer nível de ensino seja a causa de que tenham sido provocadas tantas dificuldades como as apontadas pelos professores. Por suas respostas sobre dificuldades e sobre atividades e estratégias, podemos inferir que, embora alguns professores tenham procurado aprimoramento profissional em cursos de licenciatura e pós-graduação, quiçá estejam encontrando barreiras tão arraigadas no seu modo de atuar que os impedem de alterar seu modo de ensinar, de aventurar-se por práticas inovadoras e arrojadas que poderiam, quem sabe, iniciar uma mudança na relação de ensino e aprendizagem à qual Fernández Gálvez (2000: *passim*) se referia.

Estamos cientes de que delineamos, neste capítulo um panorama parcial da formação e da atuação dos professores de língua espanhola que já estão ministrando suas aulas a educandos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, mesmo sem que a língua estrangeira esteja oficialmente inserida no currículo desse nível de ensino. Denominamos parcial o cenário descrito devido ao reduzido número

de informantes com o qual trabalhamos (treze, no total). Entretanto, estamos seguras de que as informações contidas aqui, bem como comentários que fizemos a respeito dos resultados obtidos podem nos mostrar algumas rotas que devemos seguir no intuito de valorizar e, cada vez mais, aperfeiçoar a formação de professores de espanhol no Brasil. Dessa forma, no capítulo que segue procuramos traçar esses caminhos, alinhavados com as informações colhidas ao longo desta pesquisa, por meio de reflexões que, cremos, pertinentes.

CAPÍTULO 4

Algumas reflexões

Depois de trilharmos algumas das vias que dizem respeito ao ensino de espanhol para crianças quanto à visão legal, aos aspectos teóricos e investigativos, à opinião dos pais, às orientações históricas tanto do ensino de línguas estrangeiras como da oferta do curso de espanhol no Brasil e a um extrato da formação de professores de espanhol para as primeiras séries do Ensino Fundamental, consideramos pertinente retomar alguns aspectos mencionados ao longo deste estudo de forma a melhor articulá-los antes de procedermos à apresentação de nossos comentários gerais e finais.

4.1 A presença da língua espanhola nas escolas

O primeiro ponto que analisamos refere-se à quantidade de escolas que inserem a língua espanhola em seu currículo. Devido ao escasso interesse governamental a respeito dessa disciplina escolar ao longo do tempo, como comentamos no capítulo 2, poucas são as escolas, hoje, que tem se interessado por incluir o espanhol na sua grade curricular, embora esse empenho esteja aumentando. Chamamos a atenção para o fato de que a maioria das escolas por nós pesquisadas faz parte da rede particular de ensino, uma vez que a rede pública paulista oferece não só o espanhol, mas outros idiomas também, somente nos CELs – Centros de Estudos de Línguas. Contudo, são poucas as escolas estaduais que, respeitadas as regras legais, se interessaram por abrigar os CELs: apenas setenta e sete em todo o Estado de São Paulo, com dezessete na Capital, doze na Grande São Paulo e quarenta e oito em municípios do interior.

Infelizmente não foi possível conhecer o número exato de escolas particulares que incluem a língua espanhola em seu currículo porque, como dissemos anteriormente, as Secretarias de Ensino Estadual e Municipal não têm esse dado registrado. Entre nossos informantes também não obtivemos um número exato, entretanto, podemos afirmar que entre os docentes participantes da pesquisa sete lecionam em escolas que dão continuidade ao estudo da língua espanhola até ensino médio. Esses estabelecimentos de ensino em que trabalham acatam, então, a proposta dos PCNs de 5ª a 8ª sobre a continuidade do estudo, e vão além: iniciam-no já nas primeiras séries do EF, o que demonstra uma preocupação com um ensino de qualidade.

No entanto, é comum encontrarmos escolas que oferecem o espanhol em poucas séries, normalmente de 5ª a 8ª do Ensino Fundamental ou de 1ª a 3ª do Ensino Médio, com duas aulas ou apenas uma (de 50 ou 45 min) por semana. Por outro lado, vemos, muitas vezes, escolas que dão continuidade à oferta desse idioma (desde a 5ª série do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio), porém com apenas uma aula (50 ou 45 min) por semana. Entendemos que, tanto um modelo quanto o outro se encontra muito aquém da necessidade real para que o processo de ensino e aprendizagem de qualquer língua estrangeira se consolide.

Com a Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, que torna o espanhol obrigatório nos cursos do Ensino Médio e facultativo de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, paulatinamente as escolas devem incluir a oferta desse idioma. Contudo, como essa lei ainda não está regulamentada⁸² e sendo o estudo do espanhol opcional aos alunos, é possível – e talvez até mesmo desejável – que caiba a nós, professores, tomar a frente neste assunto: mostrar aos dirigentes das instituições educacionais e aos estudantes que é indispensável sua dedicação a essa disciplina escolar, já que o conhecimento de idiomas faz parte da formação integral do indivíduo, como vimos no capítulo 1, item 1.1.1.

Uma forma de fazê-los ver essa necessidade é levá-los a observar que os mais jovens, no caso alunos de 1ª a 4ª série também estão estudando esse idioma

⁸² Pelo menos até o término desta dissertação, em janeiro de 2006.

e, certamente, quando chegarem à adolescência, terão esse conhecimento consolidado. Outra forma de atrair esses alunos é romper com a aula tradicional, na qual muitas vezes eles são levados a somente estudar sobre a língua espanhola e não a usá-la em situações de interação social. Para que essa ruptura aconteça, os professores de todos os níveis de ensino têm de se auto-avaliar: analisar sua prática docente, avaliar suas aulas, refletir sobre suas ações e mudá-las. Não queremos com isso descartar a importância dos estudos teóricos e reflexivos sobre os idiomas; contudo, é preciso considerar que tais conteúdos não devem constituir o objetivo prioritário e nem muito menos exclusivo do processo de ensino e aprendizagem de uma nova língua. Antes, tais conhecimentos devem servir como subsídios para que os aprendizes sejam levados ao uso efetivo do idioma estrangeiro.

4.2. Os materiais didáticos e a atuação do professor de língua espanhola

Para continuarmos com as nossas reflexões, ponderamos sobre a impressão da relativa falta de material didático disponível no mercado editorial. Nosso informante I3 atentou a esse aspecto e, na análise que fizemos a esse respeito, comentamos que essa falta é aparente, uma vez que há, sim, material didático para o curso de espanhol que abrange as primeiras séries do Ensino Fundamental. Podemos contar, até o momento e numa rápida análise dos catálogos editoriais, nove títulos de editoras nacionais⁸³ e sete títulos de editoras estrangeiras⁸⁴.

Surpreendentemente, a quantidade de obras nacionais supera a de obras estrangeiras. Os títulos estrangeiros que encontramos foram publicados na Espanha. Embora alguns tenham sido publicados a partir de 1990 (**Entre niños**), somente nos últimos anos esse país ibérico começou a sentir a necessidade de elaborar materiais didáticos voltados ao público infantil porque passou a receber famílias de imigrantes e, com isso, obrigou-se a incorporar aquelas crianças em seu

⁸³ ¡Hola! (4 volumes), **Mi mundo y yo** (4 volumes), **Niños y niñas** (4 volumes), **Bienvenidos** (4 volumes), **Un nuevo camino** (4 volumes), **Marcha criança - Espanhol** (4 volumes), **¡A ver!** (volume único), **Veo, veo** (volume único), **Veo todo** (volume único).

⁸⁴ **Pasacalle** (4 volumes), **Jugamos** (volume único), **Una rayuela** (2 volumes), **Entre amigos** (3 volumes), **La pandilla** (2 volumes), **Los trotamundos** (3 volumes), **¡Bravo, bravo!** (3 volumes).

cotidiano escolar. Daí a necessidade de materiais que tratem do espanhol como língua estrangeira para crianças. No Brasil, as editoras começaram a se preocupar com esses alunos a partir de 1998 (**Veó, veó**) e continuam publicando pelo menos um título a cada dois anos, em média.

Porém, o material didático não deve ser visto como única possibilidade de apoio ao professor. Aliás, ele deve ser visto assim, como um apoio, não com um manual de instruções, a ser seguido à risca, como o vê nosso informante I3 (capítulo 3). Professores que o consideram imprescindível demonstram que, consciente ou inconscientemente, repetem o método tradicional de ensino, visto no capítulo 2, o qual está baseado no acompanhamento do livro didático, em exercícios escritos sobre a língua estrangeira. Essa situação reforça a necessidade de uma formação mais adequada ao público-alvo, ou seja, crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental.

Porém, vários pesquisadores e teóricos já afirmaram que essa maneira de ensinar uma língua estrangeira a crianças não garante resultado satisfatório. Ao contrário, pesquisas já comentadas no capítulo 1 confirmam que a criança apresenta um desempenho melhor se o foco da aprendizagem não for a forma, mas o conteúdo, ou seja, se a atenção estiver direcionada para a atividade que usa a língua como instrumento para sua execução e não se estiver voltada para a estrutura do idioma.

Algumas das atividades mais citadas pelos nossos informantes, como vimos no capítulo 3, mostram-se apropriadas para o ensino de língua estrangeira para crianças, como por exemplo, atividades que abordem canções e audição de diálogos porque propiciam à criança o aprimoramento da compreensão auditiva, já que, segundo Schütz (2003) e Assis-Peterson e Gonçalves (2001), citados no capítulo 1, seu sistema auditivo ainda apresenta maior facilidade de reconhecimento dos sons da língua estrangeira diferentes dos da língua materna e também de produção desses sons.

Outra atividade pertinente é a dramatização porque cria situações em que a criança interage com outras e desenvolve sua produção oral. Sendo assim, muitos

dos professores deveriam rever sua maneira de agrupar os alunos, dando mais oportunidades de trabalharem em dupla ou em grupo e menos individualmente. Além disso, o teatro apresenta a característica lúdica, muito importante ao desenvolvimento infantil, pois como afirmam Boéssio (2004) e Cunha e Nascimento (2005), é brincando que as crianças expressam suas necessidades e desenvolvem suas potencialidades, sem temer punições. Esse último aspecto nos remete ao que Krashen (1995) chamou de hipótese do filtro afetivo, como também já comentamos no capítulo 1. Sem temer punições, ou seja, sem ansiedade, a criança apresenta um filtro afetivo baixo o suficiente para aprender novos conteúdos.

Entretanto, esses mesmos informantes também indicam o uso de atividades e estratégias que não podem ser consideradas como as mais aconselháveis para o aprendizado infantil, como exercícios escritos e aquelas que tratam formalmente de questões lingüísticas de cunho teórico. Lembramos que os informantes da categoria M afirmaram, no Questionário 2, já comentado no capítulo 3, que o Magistério foi extremamente benéfico à sua formação e lhes deu subsídios para atuarem com as crianças. Porém, se observarmos as estratégias e atividades indicadas por todos os informantes na tabela 23 (pág. 134), notaremos que das dez atividades mais usadas, três referem-se à língua escrita: exercícios escritos, escrita na lousa e leitura. Como as dificuldades do Grupo A – Língua espanhola e fatores psicológicos foram as menos citadas, depreendemos que não há, por parte dos alunos, ansiedade pela língua estrangeira escrita. Insistimos, então, em que, não havendo procura por parte dos alunos, os professores podem postergar atividades que exijam produção escrita ou mesmo prescindir delas, uma vez que, a partir da 5ª série, esses alunos já estarão em melhores condições de iniciar os estudos formais do novo idioma.

4.3 O fator tempo de experiência docente

É evidente que devemos considerar em nossas análises também o fator tempo de experiência. Pressupomos que professores mais experientes tenham mais facilidade em lidar com questões variadas e, por vezes, adversas em sala de aula.

Porém, notamos que não há diferença entre as atividades e estratégias usadas pelos mais experientes e pelos menos experientes. A diferença está na quantidade de dificuldades. Os mais experientes indicam menos dificuldades do que aqueles que têm mais experiência com as primeiras séries do EF e as dificuldades que apontam estão concentradas no Grupo B: atenção, concentração e disciplina.

Aqueles professores que têm maior experiência em outros níveis de ensino, ainda que tenham cursado Magistério, quando lidam com 1^a a 4^a séries, apontam também dificuldades com domínio precário da metalinguagem por parte dos estudantes e vergonha dos alunos de se expressarem em LE. Dessa forma, mesmo que tenham um bom domínio de sala de aula e que possuam formação de Magistério, professores com mais experiência repetem as mesmas “reclamações” de que o problema está no aluno e que não se pode ensinar adequadamente alunos indisciplinados ou desatentos. Pelo menos esses professores nos indicam que sabem como manter o interesse dos alunos e que fazem seu trabalho independentemente do material didático que tenham à disposição. Se tivessem, além disso, uma formação adequada, como comentado no item 4.4, é possível que não houvesse nenhuma citação sobre dificuldades e que as atividades e estratégias usadas colaborassem para que a relação ensino e aprendizagem acontecesse mais harmoniosamente.

4.4 O ensino de línguas estrangeiras no Brasil

Mais um ponto que temos de abordar é a questão do ensino de línguas estrangeiras. Vimos no capítulo 2 que por, pelo menos, duas vezes, textos legais proibiram o ensino de línguas estrangeiras a crianças e adolescentes: em 1920, durante a reforma educacional paulista, na tentativa de “homogeneizar a nação” (CAVALIERI, 2003: 31) e, em 1939, no intuito de refrear o domínio dos estrangeiros nas terras fronteiriças brasileiras, incluiu-se no decreto já comentado tal proibição. Pode estar aí uma das origens de não termos há mais tempo um ensino de línguas estrangeiras para crianças, muito menos promovido pelo Estado. Outra causa mais certa do que provável é o fato de a evolução do ensino de línguas no Brasil ter-se

confundido com a história da própria escola secundária brasileira (CHAGAS, 1979: 103) e, a partir da escola secundária, estendeu-se paulatinamente aos mais jovens até chegar, atualmente, a atingir as crianças.

Supomos que esse processo esteja em andamento, uma vez que cada vez mais crianças começam a estudar línguas estrangeiras em idades precoces e, cada vez mais professores se interessam por ensiná-las e as escolas por ofertá-las. Porém, esse empenho requer, entre outros fatores, uma formação adequada para que esforços individuais baseados no empirismo não desanimem esses docentes ou os conduzam a práticas nem sempre eficazes e que também deixe de haver a repetição do que vimos no início dos cursos de formação de professores da Universidade de São Paulo. Naquela época, como comentamos no capítulo 2, um dos primeiros professores de espanhol era bacharel em outra área – Direito – e um professor licenciado em Letras só foi contratado pela Faculdade em 1946, ou seja, doze anos depois da inauguração da Instituição e seis após o início do funcionamento das cadeiras referentes ao Espanhol.

Entendemos por formação adequada aquela em que o futuro professor adquira o idioma espanhol e saiba como ensiná-lo às crianças. Acreditamos que esse professor deve aprender sobre a língua e também a usá-la. Para isso, disciplinas como língua espanhola (aspectos formais da língua além de compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita e interação), literaturas espanhola e hispano-americanas, culturas espanhola e hispano-americanas devem fazer parte de seu currículo, bem como disciplinas sobre psicolinguística (teorias sobre aquisição de línguas materna e estrangeira), psicologia (teorias sobre o desenvolvimento infantil), didática (teorias pedagógicas e relação professor-aluno e ensino-aprendizagem), metodologia da Língua Portuguesa (processo de alfabetização/letramento⁸⁵), metodologia do ensino de espanhol (teoria e prática de ensino), estágios (observação e regência), entre outras.

Que curso ou em qual nível deve ser oferecida essa formação faz parte de nossa contribuição com este trabalho e sugestões estão comentadas nas

⁸⁵ Não nos cabe, nesta pesquisa, tratar desse tema. Sobre letramento, ver, por exemplo, Mary KATO (1998), Cynthia S. PEIXOTO et al. (2004).

considerações finais, porém encontramos algumas soluções durante nossa pesquisa: uma no Brasil e outra na Espanha.

4.5 Algumas experiências na formação de professores de línguas estrangeiras

4.5.1 Uma experiência brasileira

A partir de conversa informal com uma das professoras responsáveis pela disciplina Prática Educativa I – Língua Espanhola, chegou-nos a informação de que em uma faculdade particular da cidade paranaense de Rolândia, após reformulações curriculares ocorridas em 2003, e em vigor a partir de 2004, o curso de Letras – Habilitação em Espanhol passou a oferecer o conteúdo pedagógico estruturado nos seguintes níveis:

- no primeiro ano de estudos, prática pedagógica referente à Educação Infantil;
- no segundo ano de estudos, prática pedagógica referente ao Ensino Fundamental I;
- no terceiro ano, prática referente ao Ensino Fundamental II; e,
- no quarto e último ano, prática referente ao Ensino Médio.

Em 2005, a primeira turma iniciada depois da reformulação curricular ocorrida nessa faculdade em 2003 estava no segundo ano do curso. Esses estudantes tiveram, como Prática Educativa II, estudos referentes ao Ensino Fundamental I, foco de nossa investigação. Não nos foi permitido o acesso ao conteúdo dessa disciplina, mas sabemos que seus alunos estudaram sobre o desenvolvimento infantil e elaboraram projetos de ensino que foram aplicados em escolas conveniadas com a Faculdade.

Sobre a formação nesses parâmetros temos algumas considerações a fazer. A primeira questão enfoca a estrutura do curso, pois nem todas as faculdades

oferecem a licenciatura e o bacharelado ao mesmo tempo, como ocorre na Universidade de São Paulo, por exemplo, o que nos faz pensar sobre a disciplina Prática de Ensino. É certo que a opção por iniciar a Prática de Ensino já no primeiro ano de estudos visou o acompanhamento da disciplina sobre desenvolvimento infantil.⁸⁶ Porém, acreditamos que o pouco conhecimento da língua espanhola, objeto de ensino dos alunos-estagiários, possa intervir negativamente na aprendizagem das crianças, porque o idioma estrangeiro ainda não está plenamente adquirido, assim como por eles ainda não haverem consolidado sua produção oral. Desta forma, concordamos com Pires (2001: 4), quando afirma que “é menos arriscado não ter aula de inglês [ou de qualquer outro idioma] na infância do que ter aula com um profissional que não seja qualificado em educação infantil e na língua estrangeira”.

4.5.2 Uma experiência espanhola

Novamente em conversa informal, chegou-nos a informação de que a Espanha passou por um processo relacionado ao ensino das línguas inglesa e francesa muito semelhante ao que se vive hoje no Brasil no que concerne à língua espanhola.

Há cerca de 15 ou 20 anos, tanto a língua inglesa quanto a francesa passaram a ser ensinadas às crianças da Educação Infantil e da Educação Primária (que equivale aos três primeiros ciclos do Ensino Fundamental – de 1ª. à 6ª. série). Porém, os professores que atuavam nesse segmento não possuíam formação pedagógica específica para exercerem a docência nesse nível. A demanda cresceu a tal ponto que a solução encontrada pelo governo foi incluir, na formação docente, *Diplomatura de Maestro*, o que equivale ao nosso Magistério do Ensino Superior, mais uma especialização: língua estrangeira.

⁸⁶ Informação obtida por entrevista ao coordenador do curso de Letras da referida faculdade, em julho de 2005.

Segundo o conteúdo constante no programa oficial do curso de Magistério da *Universidad de León*,⁸⁷ o professor aprende as duas línguas estrangeiras – francês e inglês – durante os três anos do curso superior. Como o curso de Magistério objetiva a formação de professores para o que na Espanha equivale aos três primeiros ciclos do Ensino Fundamental, a parte pedagógica da grade curricular é comum para todas as especialidades, seja língua estrangeira, educação especial, educação física etc.

Talvez falte, no modelo espanhol, um aprofundamento no uso das línguas estrangeiras, ou seja, falta o desenvolvimento da oralidade do futuro professor, uma vez que preconizamos, aqui, que a modalidade da língua oral deva ter primazia nas aulas de língua estrangeira com crianças. Contudo, como na Espanha o inglês é parte integrante do currículo do ensino regular e nos últimos anos um segundo idioma estrangeiro vem sendo também incorporado, é possível que a necessidade de tal aprofundamento no curso superior seja apenas aplicável a alguns casos e não a todos os futuros professores.

Nas considerações finais que seguem este quarto capítulo, apresentamos algumas sugestões sobre inserções relativas à formação de professores de espanhol para crianças no sistema de ensino superior brasileiro.

⁸⁷ O referido programa encontra-se na página <http://www.unileon.es/index.php?elementoID=578>, acessada em 04.01.2005.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ALGUMAS SUGESTÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS

Quando decidimos pesquisar a formação de professores de espanhol para crianças encontramos diversos obstáculos como a escassez de referências bibliográficas específicas, carência de apoio do professorado em responder nossos questionários, pouca adesão das escolas encontradas à nossa proposta de pesquisa, entre outros. Em vez de nos abater, as dificuldades nos desafiaram ainda mais.

Nos primeiros passos de nossa investigação deparamo-nos com textos legais, apreciações de pesquisadores e teóricos, opiniões de pais que sustentaram nosso julgamento de que o ensino de línguas estrangeiras, mais precisamente da língua espanhola, para crianças não só é desejado, mas, também, necessário. Na busca de informações que confirmassem nossa hipótese de serem pertinentes pesquisas como a que desenvolvemos, entramos em contato com diversos profissionais e instituições do Brasil e da Espanha. Constatamos, com isso, que a falta de suporte teórico específico é bastante generalizada e que as experiências que pudemos conhecer – tanto as relacionadas à língua espanhola quanto as vinculadas à língua inglesa – constituem, ainda e infelizmente, um universo muito restrito e incipiente. Essa realidade reforçou nossa motivação em seguir a empreitada a que nos propusemos.

Posteriormente, o panorama histórico dos componentes da formação de professores de espanhol em São Paulo (a história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, dos métodos de ensino de idiomas, da Universidade de São Paulo, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e da Faculdade de Educação) e

da oferta desse idioma nas escolas regulares nos auxiliou a compreender a situação em que se encontra o ensino da língua espanhola na escola regular atualmente. Embora já tivéssemos uma visão bastante aproximada do cotidiano escolar atual obtida a partir de nossa própria experiência docente, o novo olhar que lançamos sobre ele, agora do ponto de vista diacrônico, foi fundamental para entendermos, em profundidade, as relações de causa e consequência que nem sempre estavam totalmente claras para nós.

Em seguida, por meio de questionários, pudemos fazer um recorte da atual formação dos professores de espanhol que atuam com crianças e que se dispuseram a nos auxiliar, bem como da sua formação acadêmica, da sua prática de sala de aula e das suas dificuldades. Se bem é certo que nossa amostra não nos permite generalizar dados e conclusões – apenas treze professores, vinculados a escolas de São Paulo – SP, Suzano – SP, Foz do Iguaçu – PR e Porto Alegre – RS, colaboraram com a nossa pesquisa, de um total de 31 docentes contatados em diversas instituições de ensino –, a amostra com a qual trabalhamos e as informações obtidas permitiram aproximar-nos desse ambiente escolar, conhecer melhor a trajetória acadêmica e profissional desses docentes, seus acertos, suas incertezas e suas tentativas de superação. Essa mesma amostra – restrita, como dissemos – também nos permitiu refletir sobre a necessidade de investimentos oficiais, teóricos e investigativos, referentes à formação inicial e continuada dos professores que trabalham com esse segmento.

Tendo em vista esse cenário – alguns dos problemas gerados pela lacuna legal e acadêmica, o perfil de alguns professores que já trabalham com alunos de 1ª a 4ª séries do EF, alguns modelos de formação de professores de línguas estrangeiras para as primeiras séries do Ensino Fundamental, já descritos, e questões estabelecidas em 2000 pela Carta de Pelotas, à qual nos referimos anteriormente –, sugerimos algumas ações para que as novas gerações de alunos se interessem pelos estudos de língua estrangeira, mais especificamente, pela língua espanhola.

Como mencionamos diversas vezes neste trabalho, embora já existam escolas regulares que incluem a disciplina de língua espanhola na grade curricular

dos dois primeiros ciclos do EF, carecemos de um curso específico que aborde como empregar estratégias e atividades adequadas a essas crianças: nem o Magistério de nível secundário nem o de nível superior trazem inseridos em seu programa práticas específicas de língua estrangeira; a licenciatura em Letras com habilitação em espanhol não oferece estudos sobre a docência para crianças; cursos de pós-graduação não habilitam professores a trabalhar com as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Assim, é necessário encontrarmos uma abertura, por menor que seja inicialmente, para instrumentalizar e habilitar legalmente os professores interessados em ensinar língua espanhola para crianças com a qualidade a que elas têm direito. Afinal, é preciso não perder de vista que cada vez mais aumenta a necessidade e o interesse pela inclusão de aulas de língua estrangeira nas séries iniciais do E.F.

Com base nas informações obtidas durante a realização de nossa pesquisa e com o apoio das análises realizadas, apresentamos a seguir algumas sugestões que, embora modestas, acreditamos podem vir a constituir-se numa forma de superar as principais dificuldades com que se enfrentam os professores que desenvolvem seu trabalho nesse nível escolar.

Como existem contextos diferentes nos quais ocorre a formação inicial de docentes, torna-se necessário pensar em propostas também diferenciadas para cada situação. Vale destacar que não defendemos aqui um ou outro tipo de curso de formação; são modalidades distintas e não excludentes, e que, a nosso ver, não podem merecer o mesmo tipo de tratamento.

Consideremos, inicialmente, os objetivos gerais dos cursos de Magistério (tanto no Ensino Médio, quanto no Ensino Superior): é neles onde adquire prioridade a formação profissional para o exercício da docência a crianças. Neste caso, nossa sugestão é no sentido de que fossem incluídas em tal Currículo disciplinas que abordassem as línguas estrangeiras, suas culturas e suas práticas de ensino, conforme sugerimos anteriormente, durante todo o período do curso (três ou quatro anos, conforme a Instituição); neste caso poderia ser aproveitada a experiência do modelo espanhol. Embora existam cursos de Magistério Superior de curta duração

(de até quatro semestre), sabe-se que a aprendizagem de qualquer idioma demanda tempo e a necessidade de praticá-lo constantemente para que se adquira alguma fluência também requer um período maior do que os dois anos de um curso de curta duração, daí que tenhamos nos detido nos cursos de longa duração apenas.

Consideremos, por outro lado, os cursos de Licenciatura em língua estrangeira. Neste caso, pode-se optar pela inclusão de estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem voltado para crianças. Esta possibilidade requer a oferta de disciplinas que abordem características da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, bem como práticas de ensino deveriam ser introduzidas nesse currículo, como as que citamos anteriormente. Como comentamos no capítulo 1 deste trabalho, os professores devem conscientizar-se de que ensinar língua estrangeira (ou outra disciplina qualquer) para crianças é diferente de ensiná-la para adolescentes ou para adultos. Além desses cuidados, seria necessária uma alteração no texto legal que ampliasse para os licenciados em Letras a correspondente habilitação legal para a docência nos primeiros dois ciclos do Ensino Fundamental.

Os cursos de Pedagogia são outra vertente de formação de professores destinada, entre outras atividades, à educação nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Também eles poderiam incluir, como disciplinas optativas, aquelas que abarcam tanto línguas estrangeiras e suas culturas quanto metodologia de ensino desses mesmos idiomas, com suas práticas e estágios, de forma a que possibilitassem aos futuros profissionais direcionar sua formação segundo suas aptidões e seus interesses pela docência de línguas estrangeiras para crianças.

A escolha pelo trabalho com crianças pode ocorrer, ainda, em cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Nesses casos, cursos específicos poderiam ser oferecidos tanto para professores de Magistério Superior quanto para professores licenciados em língua estrangeira ou ainda a concluintes de outros cursos superiores. O currículo deveria abordar as disciplinas sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil e sobre língua e cultura estrangeira, além da prática de ensino, de acordo com nossa sugestão contida no capítulo 4. Igualmente seria

necessária a alteração do texto legal para que esses egressos fossem habilitados a dar aulas para alunos de 1ª a 4ª série do EF.

Quaisquer das possibilidades aventadas aqui podem resultar em benefícios aos alunos de língua espanhola que estudam nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental: professores conscientes de seu papel de educadores, seguros para refletir sobre sua prática e capazes de imprimir nas crianças uma nova maneira de ver, de entender e de aceitar a língua estrangeira, preparando-os para estudos futuros.

Contudo, não se deve restringir a formação docente apenas à etapa inicial. Pensar-se que oferecer subsídios teóricos e práticos num curso secundário, superior ou de pós-graduação é suficiente constitui uma visão reducionista e, no nosso entender, ingênua. É preciso, além disso, contar com programas de formação continuada – presencial e/ou à distância – que permitam ao professor a realização permanente de pesquisas e o intercâmbio de informações e experiências com outros profissionais, de forma a evitar que sua prática recaia em modelos tradicionais de ensino que, não raro, se mostram ineficazes.

Temos de contar com apoio governamental, também, em relação à alteração da lei que habilita professores a lecionarem nas primeiras séries do Ensino Fundamental, bem como com suporte quanto à formação continuada. É necessário, ainda, apoio para que se amplie em quantidade e em qualidade o número de pesquisadores que possam alargar seu campo de trabalho com investigações mais profundas e abrangentes. O mundo está em constante alteração o que requer, conseqüentemente, cidadãos capazes de adaptar-se às novas situações e exigências. As leis, ao serem sancionadas, visam a atender às necessidades de determinado momento histórico, político e social. Daí que precisem ser periodicamente revistas e, não raro, modificadas para que continuem cumprindo seu papel. A legislação educacional não é diferente: ela deve ser alvo de análises e reformulações permanentes, de forma a não se tornar obsoleta e a permitir que os educandos, em qualquer nível, ao concluírem seus estudos, estejam aptos a fazer frente às exigências igualmente históricas, políticas e sociais.

Esperamos que este trabalho possa ser uma semente para pesquisas futuras mais abrangentes e que tenhamos alcançado nosso objetivo de dar uma contribuição, por menor que tenha sido, a esta área de pesquisa que se encontra em franco desenvolvimento que é a formação de professores de espanhol no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M.H.V., ALMEIDA FILHO, J.C.P.de, BOHN, H.I. (Comissão de redação) Carta de Pelotas. Florianópolis: Ipol, 2000.

ABREU e LIMA, D. M. O Processo de Aquisição de Língua Estrangeira por Crianças Brasileiras em Sala de Aula: Reflexões sobre a Teoria de Krashen. In: MONTEIRO, D.C. (org). Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em Contextos Brasileiros. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2004.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Português para estrangeiros. Interface com o espanhol. Campinas: Pontes, 1995.

ALONSO, E. ¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo? Madrid: Edelsa, 1997.

ASSIS-PETERSON, A. A. & GONÇALVES, M. O. C. Qual é a Melhor Idade para Aprender Línguas? Mitos e Fatos. In: Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa, n. 5, 11-26. 2001.

AZENHA, M.G. Construtivismo. De Piaget a Emilia Ferreiro. 3.ed., São Paulo: Ática, 1994. (Série Princípios.)

BARALO, M. Algunos tópicos en la adquisición de una lengua extranjera. In: Frecuencia L. Revista de Didáctica ELE. Madrid (1):14-17, marzo, 1996.

BECKER, F. "A propósito do 'desconstruindo'". In: Educação e realidade. 19(1):3-6, 1994.

BELLO, P. et alii. Didáctica de las segundas lenguas. Madrid: Santillana, 1996. (col. Aula XXI).

BIGGE, M.L. Teorias da aprendizagem para professores. São Paulo: EPU, 1977.

BOÉSSIO, C.P.D. *Uma prática reflexiva do ensino de Espanhol nas séries iniciais*, http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_lingua/Cristina%20Pureza%20Duart e%20Boessio.doc, acessado em 02.05.2005.

BOHN, H.I. Avaliação de materiais. In: BOHN, H.I. & VANDRESSEN, P. (org). Tópicos de Lingüística Aplicada. Florianópolis, UFSC, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 0002, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. MEC. Departamento de Ensino Médio. Do ensino de 2º. Grau. Leis-Pareceres. Brasília, 1976.

BRASIL. MEC. LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999. pp 49-63.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/ Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRINGUIER, J.C. Conversando com Jean Piaget. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

CALLEGARI, M. O. V. Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula - um estudo com alunos e professores de espanhol do Ensino Médio. São Paulo, 196 f. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

CAMARGO, M.L. "O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história". In: Trab.Ling.Aplic., Campinas, (43):139-149, jan/jun, 2004.

- CAMERON, L. Teaching languages to young learners. Cambridge: Cambridge United Press, 2001.
- CARRANZA, M.G. Lenguas extranjeras en Educación Infantil. Manual Didactico. s/l, Calipso, 2002.
- CARVALHO, M. Guia prático do alfabetizador. 3.ed., São Paulo: Ática, 1998. (Série Princípios.)
- CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. Educ. Pesqui., jan./jun. 2003, vol.29, no.1, p.27-44.
- CHAGAS, W. Didática especial de línguas modernas. 3.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- CHOMSKY, N. "On the Nature, Use, and Acquisition of Language. In: CHOMSKY, N. Generative grammar: its basis, development and prospects. Kyoto: Kyoto University of Foreign Studies. 1987.
- COLL e Gullièreon. "J.Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional." In: LEITE, L.B. Piaget e a escola de Genebra. São Paulo: Cortez, 1992.
- COLL, C. "As contribuições da Psicologia para a Educação." In: LEITE, L.B. Piaget e a escola de Genebra. São Paulo: Cortez, 1992.
- COSTA, D.N.M.da. Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau. São Paulo: EPU, EDUC, 1987.
- CUNHA, N.H.S. e NASCIMENTO, S.K.do. Brincando, aprendendo e desenvolvendo o pensamento matemático. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DI GIORGI, C. Escola nova. 2.ed., São Paulo: Ática, 1989. (Série Princípios.)
- ELLIS, R. Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press. 1985.
- FALCÃO, G.M. Psicologia da aprendizagem. São Paulo: Ática, 1984.
- FERNÁNDEZ, I.G.M.E. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. In: Anuario brasileño de estudios hispánicos. Madrid: Embajada

de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia, Ministério de Educación, Cultura y Deporte de España. 2000.

FERNÁNDEZ GÁLVEZ, J.D. ¿Qué cambia al pensar en “problemas de enseñanza” en vez de “problemas de aprendizaje”? in: Alas para Volar. I Congreso Internacional de Necesidades Educativas Especiales. Granada: Ediciones Adhara, 2000.(vol.2).

FERRO, G.D.M. “Práticas de ensino de línguas na FE-USP”. Encontro nacional de práticas de ensino, 3. São Paulo: PUC, 1985.

_____. A escrita pode até atrapalhar. In: Nova Escola, São Paulo: Fundação Victor Civita, v.10, n.88, p.52, 1995.

_____. A formação do professor de inglês. Trajetória da prática de ensino de inglês na Universidade de São Paulo. 178 f. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 1998.

FREITAS, L.G. Metodologias de ensino de língua estrangeira. <http://www.serradigital.com.br/lucia/metodos.htm>, acessado em 28.03.2005.

GARGALLO, I.S. Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva. Madrid: Síntesis, 1993.

_____. Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Arco Libros, 1999.

GIL, A.C. Metodologia do ensino superior. São Paulo: Atlas, 1990.

GIOVANNINI, A. et alii. Profesor en Acción. Madrid: Edelsa, 1996. 3 vol.

GONZÁLEZ, M. M. Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-Americanas. In: Estudos Avançados 8(22):453-456, 1994.

GOODMAN, Y.M. (org.) Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HALE, K. *Linguistic theory: generative grammar*. In: FLYNN & O’Neil. (ed.) Linguistics in second language acquisition. Dordrecht: Kuwer A.C., 1988.

HARPAZ, Y. *Myths and misconceptions in cognitive science*. Human cognition in the human brain. <http://human-brain.org/myths.html> Online.20Dec2002, acessado em 13.12.2005.

JALLES, A.F. La Adquisición del Lenguaje Infantil en un Contexto Bilingüe. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2003. Tese de doutorado.

JIMÉNEZ SEÑOR, Y.; ÁLVAREZ GONZÁLEZ, A.; PRENDES REY, C.R. La enseñanza del español como lengua extranjera. Enfoques y desarrollo <http://www.monografias.com/trabajos15/espanol-enfoque/espanol-enfoque.shtml>, acessado em 29.03.2005.

JOBIM E SOUZA, S. Infância e linguagem. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1997.

JUÁN LÁZARO, O. "La enseñanza mediante tareas" A cien años de 98, lengua española, literatura y traducción. Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español, Soria, 1999.

KATO, M.A. No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolingüística. 6.ed., São Paulo: Ática, 1998. Série Fundamentos.

KERN, R. Literacy and language teaching. Oxford: Univ.Press, 2000.

KRASHEN, S.D. Principles and practice in second language acquisition. Hertfordshire: Phoenix ELT, 1995.

KULESZA, W. A. (1998) A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910) In: R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 79, n. 193, p. 35-62, set./dez.

LA TAILLE, Y. "Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de J.Piaget." In. LA TAILLE, Y. Piaget, Vygotsky e Wallon. São Paulo: Summus, 1992.

LAGUNILLA, M.F., REBOLLO, A.A. Sintaxis y cognición. Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos. Madrid: Síntesis, 1995.

LEÃO, A.C. O ensino das línguas vivas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

LEFFA, V.J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEMLE, M. Guia teórico do alfabetizador. 13.ed., São Paulo: Ática, 1998. (Série Princípios.)

- LICERAS, J.M. "The role of intake in the determination of learners competence". In: Input in Second Language Acquisition. Eds. S. Gass and C. Madden. Rowley, MA: Newbury House, 1985.
- LIGHTFOOT, D. How to set parameter arguments from language change. Cambridge/London: MIT Press, 1991.
- LIMA, L.O. Treinamento do professor primário. Belo Horizonte: Editora do Professor, 1966.
- LLOBERA, M et alii. Competencia comunicativa. Madrid: Edelsa, 1995.
- LOZANO, G. y CAMPILLO, J.P.R. Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos En Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua. E/LE 3. Fundación Actilibre. Págs. 127-155. 1996.
- LÜDKE, M & ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LURIA, A.R. "Vigotskii". In: VIGOTSKII, L.S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/EDUSP. 1988.
- MAIA, E.M. No reino da fala. A linguagem e seus sons. 3.ed., São Paulo: Ática, 1991. (Série Fundamentos.)
- MANCERA, A.M.C. Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Arco/Libros, 1999.
- MAROTE, J.T.D. "Formação de professores de língua estrangeira: problemas". Cadernos do EDM, São Paulo, v.3, n.1, p.94-97, out., 1992.
- MARTINS, R.C.R. Formação de profissionais do Magistério, Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 2003.
- MIZUKAMI, M.G.N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MORENO, F. El español en Brasil. In: El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes, 2000. http://www.cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_00/moreno/, acessado em 13.08.2004.

MOYA GUIJARRO, A.J.; ALBENTOSA HERNÁNDEZ, J.I. La enseñanza de la lengua extranjera en la educación infantil. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 2003.

NÉRICI, I.G. Metodologia do ensino. Uma introdução. 3.ed., São Paulo: Atlas. 1989.

NOVELO, G. Conozcamos a nuestros niños. México: Paidós, 2002.

OLIVEIRA, A.C.B. Qual a sua formação, professor? Campinas: Papirus, 1994. (Col. Magistério: formação e trabalho pedagógico.)

OLIVEIRA, M.K. Vygotsky. São Paulo: Scipione, 1993.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>, acessado em 28.03.2005.

PETERFALVI, J.M. Introdução à psicolingüística. São Paulo: Cultrix/EDUSP. s/d.

PEIXOTO, C. S. et al. Letramento: você pratica? Cadernos do CNFL. Série VIII, Caderno 09 – O ensino de letras. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

PIAGET, J. “O desenvolvimento mental da criança.” In: PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia., Rio de Janeiro: Forense, 1976.

_____. Psicologia da inteligência. 2.ed., Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1972.

_____. Seis estudos de Psicologia, Rio de Janeiro: Forense, 1967.

PIRES, S.S. Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001. (Dissertação de Mestrado).

PISONERO DEL AMO, I. “La enseñanza del español a niños y niñas”. In: SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. Vademécum para la formación de profesores. Madrid: SGEL, 2004.

PULASKI, M.A. “Piaget: perfil bibliográfico”. In: PULASKI, M.A. Compreendendo Piaget. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

RAPPAPORT, C.R. "Modelo piagetiano". In: RAPPAPORT, C.R. et al. Teoria do desenvolvimento. São Paulo: EPU, 1981.

RAPPAPORT, C.R. et al. Psicologia do desenvolvimento. São Paulo: EPU, 1981. (vol.1, 3, 4)

RICHARDS, J.C. The context of language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, s/d.

RINALDI, S. ¿Qué material didáctico adoptar? Anais da III Jornadas de Estudos Hispânicos. Londrina: UEL, 2004. (CD-ROM).

_____. As estratégias de ensino de espanhol em sala de aula para alunos de Ensino Fundamental I – 8-9 anos. FE-USP, 2000. (monografia apresentada ao final do curso de Licenciatura, disciplina Metodologia do Ensino de Espanhol).

RODRIGUES, L. A. D Dos fios, das tramas e dos nós: a tessitura da rede de crenças, pressupostos e conhecimentos de professores de inglês que atuam no Ciclo I do Ensino Fundamental. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2005.

SANTA-CECILIA, A.G. Cómo se diseña un curso de lengua extranjera. Madrid: Arco/Libros, 2000.

SANTA HELENA, E.Z. O estrangeiro e a aquisição de imóveis rurais no direito nacional e comparado. Revista Jurídica do Ministério da Defesa. no. 1, nov. 2004, p.94.

SANTOS, G.B., SIMÃO, S.P. Processo de alfabetização. Subsídios para um trabalho eficiente. 7.ed., São Paulo: Ática, 1991.

SCHÜTZ, R. O aprendizado de línguas ao longo de um século. Atualizado em 6 de junho de 2003. <http://www.sk.com.br/sk-apren.html>, acessado em 28.03.2005.

_____. A Idade e o Aprendizado de Línguas. English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>. (Online. 11 de fevereiro de 2004, acessado em 03.05.2005).

SERRA, D. O enfoque por tarefas no ensino/aprendizagem da língua estrangeira. Universidade de São Paulo. 103 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2003.

- SEVERINO, A.S. Metodologia do trabalho científico. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, T.T. “Desconstruindo o construtivismo pedagógico.” In: Educação e realidade. 18(2):3-10, 1993.
- SKINNER, B.F. Ciência e Comportamento Humano. Brasília: Ed.UnB, 1970.
- _____. Sobre o Behaviorismo. São Paulo: Cultrix, 1974.
- SLAMA-CAZACU, T. “Rapports de la psycholinguistique et des theories de la langue. In: SLAMA-CAZACU, T. La psycholinguistique. Lectures. Paris: Editions Klincksieck, 1972.
- SMOLKA, A.L.B. A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo. 9.ed., São Paulo: Cortez, 2000. (Col. Passando a limpo.)
- SOLLA, M.L. Uma prenda de Natal ou o ‘Papai Noel entrou pela porta dos fundos’. http://www.ese.ips.pt/ese/Opiniao/2005/op27_01_2005.htm, acessado em 18.04.2005.
- SPADA, N. Entrevista. In: Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL, Ano 2 – número 2 – março de 2004, http://planeta.terra.com.br/educacao/revel/edicoes/num_2/entrevista_l2.htm, acessado pela última vez em 28.03.2005.
- STAATS. Behaviorismo social: uma ciência do Homem com liberdade e dignidade. In: STAATS, Arquivos Brasileiros de Psicologia. 32(4): 97-116, 1980.
- STAUB, A.N.P. Teorias de aprendizagem. In. www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004_08_04_tex.htm, acessado em 07.06.2005.
- TARALLO, F. A pesquisa sociolingüística. 2.ed., São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).
- TAVARES, J., ALARCÃO, I. Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina, 1992.
- TEIXEIRA, C.E.J. A ludicidade na escola. São Paulo: Loyola,1995. apud Ana Raphaella S. C. A. NUNES, O lúdico na aquisição da segunda língua. http://www.linguaestraneira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm, acessado em 05.12.2005.

TITONE, R. Psicologia aplicada. Introdução psicológica à didática das línguas. São Paulo: Summus, 1983.

UNIVERSIDADE de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Vol. 1 1939-1949.

VARMA, V.P. e WILLIAMS, P (org.) Piaget, psicologia e educação. São Paulo: Cultrix, 1980.

VYGOTSKI. L.S. A formação social da mente. 6.ed., São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY et al. "Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar". In: VYGOTSKY et al. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone/USP, 1988.

WIDDOWSON, H.G. O ensino de línguas para a comunicação. Campinas: Pontes, 1991.

Sites consultados:

http://novaescola.abril.uol.com.br/noticias/dez_00_21/ESPANHOL.xls (acessado em 11.02.2005).

<http://paje.fe.usp.estrutura> (acessada em 28.11.2005).

http://www.defesa.gov.br/revistajuridica/edicoes_rjmd/edicao_001/artigos.pdf, (acessado em 28.12.2005).

http://www.difusion.com/ele/formacion/formacion_articulos_art6.asp (acessado em 28.03.2005).

<http://www.difusion.com/ele/formacion/PDF/Olga%20Juan%20L%87zaro.pdf> (acessado em 28.03.2005).

<http://www.fflch.usp.br/dim/index.htm> (acessado em 28.11.2005).

<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-06.html> (acessado em 04.01.2006).

<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=132> (acessado em 27.12.2005).

<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/estrangeira.pdf> (acessado em 29.03.2005).

<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.do> (acessado em 31.01.2006).

<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.do> (acessado em 31.01.2006).

<http://www2.usp.br/portugues/conteudo.php?dir=/ausp/sobreausp/sobreausp.htm> (acessada em 28.11.2005).

APÊNDICES

Questionário 1 – Informação

Prezado(a) professor(a):

Este questionário faz parte de uma pesquisa de pós-graduação realizada na Faculdade de Educação da USP sob a orientação da Profa. Dra. Gretel Eres Fernández (igmefern@usp.br) sobre a formação de professores de língua estrangeira.

Solicito sua colaboração respondendo com sinceridade as questões.

De acordo com as normas seguidas em trabalhos acadêmico-científicos, todos os dados são confidenciais e sua identidade será mantida em sigilo. As informações prestadas serão utilizadas apenas para a análise quantitativa e qualitativa da pesquisa em andamento.

Obrigada.

Simone Rinaldi

1. Nome: _____

2. Nacionalidade: _____

3. Idade: _____.

4. Formação: (se necessário, marque mais de uma opção)

a.1.) secundária: regular suplência técnico: Magistério
 Eletrônica
 Edificações
 Secretariado
 Turismo
 Informática
 outra. Qual? _____

a.2.) Tipo de instituição: pública privada

b) superior: exatas Matemática Instituição: _____
 Física Instituição: _____
 Informática Instituição: _____
 Engenharia Instituição: _____
 outra. Qual? _____ Instituição: _____

8. Séries em que há a disciplina Língua Espanhola na instituição mencionada: (se necessário, marque mais de uma opção)

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental | <input type="checkbox"/> 1 ^a . série | <input type="checkbox"/> 5 ^a . série |
| | <input type="checkbox"/> 2 ^a . série | <input type="checkbox"/> 6 ^a . série |
| | <input type="checkbox"/> 3 ^a . série | <input type="checkbox"/> 7 ^a . série |
| | <input type="checkbox"/> 4 ^a . série | <input type="checkbox"/> 8 ^a . série |
| | | |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio | <input type="checkbox"/> 1 ^a . série | |
| | <input type="checkbox"/> 2 ^a . série | |
| | <input type="checkbox"/> 3 ^a . série | |

9. Séries em que leciona ou já lecionou: (se necessário, marque mais de uma opção)

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental | <input type="checkbox"/> 1 ^a . série | <input type="checkbox"/> 5 ^a . série |
| | <input type="checkbox"/> 2 ^a . série | <input type="checkbox"/> 6 ^a . série |
| | <input type="checkbox"/> 3 ^a . série | <input type="checkbox"/> 7 ^a . série |
| | <input type="checkbox"/> 4 ^a . série | <input type="checkbox"/> 8 ^a . série |
| | | |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio | <input type="checkbox"/> 1 ^a . série | |
| | <input type="checkbox"/> 2 ^a . série | |
| | <input type="checkbox"/> 3 ^a . série | |

10. Material didático: (se necessário, marque mais de uma opção)

- | | | | |
|----------------------------------|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> próprio | <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental | <input type="checkbox"/> 1 ^a . série | <input type="checkbox"/> 5 ^a . série |
| | | <input type="checkbox"/> 2 ^a . série | <input type="checkbox"/> 6 ^a . série |
| | | <input type="checkbox"/> 3 ^a . série | <input type="checkbox"/> 7 ^a . série |
| | | <input type="checkbox"/> 4 ^a . série | <input type="checkbox"/> 8 ^a . série |
| | | | |
| | <input type="checkbox"/> Ensino Médio | <input type="checkbox"/> 1 ^a . série | |
| | | <input type="checkbox"/> 2 ^a . série | |
| | | <input type="checkbox"/> 3 ^a . série | |

12. Indique as principais dificuldades encontradas nas aulas de EF de 5^a. a 8^a. série: (se necessário, marque mais de uma opção).

-] atenção
-] concentração
-] interesse
-] disciplina
-] material didático do professor (inadequado/insuficiente)
-] material didático do aluno (não o levam à sala de aula/não compram)
-] relação língua materna/língua estrangeira (mesclas/confusões/interferências por parte dos alunos)
-] processo de alfabetização em Língua Portuguesa (interfere no aprendizado do Espanhol)
-] ansiedade dos alunos pela língua espanhola escrita
-] vergonha dos alunos de se expressarem oralmente na língua espanhola
-] antipatia dos alunos pela língua estrangeira
-] domínio precário dos alunos da metalinguagem
-] poucas horas de aula semanais
-] falta / precariedade de reuniões pedagógicas específicas de língua estrangeira
-] falta / precariedade de coordenador pedagógico de língua estrangeira
-] outros. Quais? _____

13. Indique as principais dificuldades encontradas nas aulas de EM de 1^a. a 3^a. série: (se necessário, marque mais de uma opção).

-] atenção
-] concentração
-] interesse
-] disciplina
-] material didático do professor (inadequado/insuficiente)
-] material didático do aluno (não o levam à sala de aula/não compram)
-] relação língua materna/língua estrangeira (mesclas/confusões/interferências por parte dos alunos)
-] processo de alfabetização em Língua Portuguesa (interfere no aprendizado do Espanhol)
-] ansiedade dos alunos pela língua espanhola escrita
-] vergonha dos alunos de se expressarem oralmente na língua espanhola
-] antipatia dos alunos pela língua estrangeira
-] domínio precário dos alunos da metalinguagem
-] poucas horas de aula semanais
-] falta / precariedade de reuniões pedagógicas específicas de língua estrangeira
-] falta / precariedade de coordenador pedagógico de língua estrangeira
-] outros. Quais? _____

14. Indique as estratégias e atividades usadas nos cursos de língua espanhola de EF de 1ª a 4ª série: (se necessário, marque mais de uma opção)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> exercícios orais | <input type="checkbox"/> atividades individuais |
| <input type="checkbox"/> exercícios escritos | <input type="checkbox"/> atividades em duplas |
| <input type="checkbox"/> explicações gramaticais | <input type="checkbox"/> atividades em grupos |
| <input type="checkbox"/> jogos / brincadeiras | <input type="checkbox"/> aulas expositivas |
| <input type="checkbox"/> aulas de conversação | <input type="checkbox"/> uso da escrita na lousa |
| <input type="checkbox"/> leitura | <input type="checkbox"/> audição de diálogos |
| <input type="checkbox"/> memorização de diálogos | <input type="checkbox"/> pesquisa sobre temas variados |
| <input type="checkbox"/> músicas | <input type="checkbox"/> prova escrita |
| <input type="checkbox"/> prova oral | <input type="checkbox"/> redação |
| <input type="checkbox"/> outras: _____ | |

15. Indique as estratégias e atividades usadas nos cursos de língua espanhola de EF de 5ª a 8ª série: (se necessário, marque mais de uma opção)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> exercícios orais | <input type="checkbox"/> atividades individuais |
| <input type="checkbox"/> exercícios escritos | <input type="checkbox"/> atividades em duplas |
| <input type="checkbox"/> explicações gramaticais | <input type="checkbox"/> atividades em grupos |
| <input type="checkbox"/> jogos / brincadeiras | <input type="checkbox"/> aulas expositivas |
| <input type="checkbox"/> aulas de conversação | <input type="checkbox"/> uso da escrita na lousa |
| <input type="checkbox"/> leitura | <input type="checkbox"/> audição de diálogos |
| <input type="checkbox"/> memorização de diálogos | <input type="checkbox"/> pesquisa sobre temas variados |
| <input type="checkbox"/> músicas | <input type="checkbox"/> prova escrita |
| <input type="checkbox"/> prova oral | <input type="checkbox"/> redação |
| <input type="checkbox"/> outras: _____ | |

16. Indique as estratégias e atividades usadas nos cursos de língua espanhola de EM de 1ª a 3ª série: (se necessário, marque mais de uma opção)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> exercícios orais | <input type="checkbox"/> atividades individuais |
| <input type="checkbox"/> exercícios escritos | <input type="checkbox"/> atividades em duplas |
| <input type="checkbox"/> explicações gramaticais | <input type="checkbox"/> atividades em grupos |
| <input type="checkbox"/> jogos / brincadeiras | <input type="checkbox"/> aulas expositivas |
| <input type="checkbox"/> aulas de conversação | <input type="checkbox"/> uso da escrita na lousa |
| <input type="checkbox"/> leitura | <input type="checkbox"/> audição de diálogos |
| <input type="checkbox"/> memorização de diálogos | <input type="checkbox"/> pesquisa sobre temas variados |
| <input type="checkbox"/> músicas | <input type="checkbox"/> prova escrita |
| <input type="checkbox"/> prova oral | <input type="checkbox"/> redação |
| <input type="checkbox"/> outras: _____ | |

