

VALERIA VERÓNICA QUIROGA

A autonomia no processo de ensino-aprendizagem para a formação de
professores de Língua Estrangeira: Espanhol

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – CAMPUS DE ASSIS
2004

Valeria Verónica Quiroga

A AUTONOMIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA: ESPANHOL

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Assis, para a obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Concentração: Lingüística e Filologia Portuguesa)

Orientadora: Profa: Dra. Mariângela Braga Norte

Assis
2004

SUMÁRIO

Introdução	13
CAPÍTULO 1	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
1.1 O enfoque comunicativo.....	21
1.2 Estudo autônomo e o aprender a aprender.....	32
1.3 O papel do professor e (a autonomia) do aluno.....	38
CAPÍTULO 2	
METODOLOGIA DE PESQUISA.....	44
2.1 Objetivos da pesquisa.....	45
2.2 Escolha da metodologia e sua justificativa.....	46
2.3 Informações sobre a pesquisa.....	55
CAPÍTULO 3	
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	57
3.1 Considerações iniciais.....	57
3.2 Análises dos questionários e entrevistas.....	59
3.2.1 O primeiro Questionário e sua análise.....	59
3.2.2 O segundo Questionário e sua análise.....	67
3.2.3 A entrevista e sua análise.....	90

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....107

BIBLIOGRAFIA.....113

ANEXOS.....119

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1. Papéis reservados a professores e alunos no processo de autonomia.....	42
Quadro 2. Comparação entre as fases da Pesquisa Heurística e Pesquisa-ação relacionadas a este trabalho.....	52
O primeiro Questionário: Como você aprendeu a sua primeira LE?	
Quadro 3. O livro da primeira LE estudada.....	61
Quadro 4. O professor da primeira LE estudada.....	62
Quadro 5. A aula da primeira LE estudada.....	64
O segundo Questionário: Análise de objetivos e necessidades de aprendizagem.	
Quadro 6. Quais são seus objetivos? Por que você quer aprender espanhol?.....	68
Quadro 7. De acordo com seus objetivos, a quais atividades você pensa dedicar mais tempo?.....	69
Quadro 8. Que nível deseja alcançar?.....	69
Quadro 9. Quantas horas você pretende se dedicar semanalmente a estudar espanhol, incluídas as aulas?.....	71
Quadro 10. Você aprende trabalhando(...)	71
Quadro 11. Você gosta de fazer estas atividades para aprender?.....	74
Quadro 12. Quais atividades você julga mais importantes para aprender espanhol?.....	81
Quadro 13. Como você julga cada uma destas atividades?.....	82
Quadro 14. Você julga interessantes as atividades de aprendizagem realizadas em sala?.....	84
Quadro 15. Você faz sugestões e propostas que facilitem sua aprendizagem em sala?.....	85

Quadro 16. Você faz algo para melhorar a sua aprendizagem?.....	86
Quadro 17. Do que você mais gosta de sua turma/ grupo de estudos?.....	87
Quadro 18. Quais características você prefere em seu professor(a)?.....	88
Quadro 19. Encaminhamentos para o papel do professor e do aluno no processo de ensino- aprendizagem com autonomia.....	110

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é promover uma reflexão acerca da presença ou ausência da autonomia na aprendizagem de uma língua estrangeira – LE¹ – por futuros professores desse mesmo idioma. Em caso afirmativo, verificar-se-á como é desenvolvida essa autonomia e se há consciência de tal aspecto por parte dos sujeitos da pesquisa. Serão levantadas as estratégias usadas por alunos que aprendem uma LE durante o curso de graduação em Letras, e, também, se as estratégias utilizadas interferem no modo como estes alunos aprendem a tornar-se professores.

Para Costa (1987), a aprendizagem daqueles que irão ensinar uma LE deve abranger, sobretudo, aspectos como o lingüístico, o cultural e também a metodologia a ser utilizada no ensino da língua. Estão inseridas nesta perspectiva as abordagens, metodologias e técnicas que devem estar harmonicamente planejadas. O aluno deve, também, apresentar estratégias de aprendizagem, além de outros fatores tais como: cognitivos, afetivos, sociais e econômicos que auxiliam na capacidade de *aprender a aprender*, expressão que vem sendo incorporada atualmente por grande parte dos professores de ensino de LE, devido ao enfoque comunicativo e à abordagem construcionista, em que o professor promove a aprendizagem do aluno para que este construa seu conhecimento num ambiente de reflexão, depuração de idéias e descoberta. ProInfo (2000). Sabe-se que alguns centros de idiomas trabalham com tal tipo de perspectiva, oferecendo-a a seus alunos.

A idéia que norteou a possibilidade deste trabalho surgiu a partir de uma questão pessoal. A pesquisa conta com minhas experiências de vida, tanto no âmbito particular como no profissional, oferecendo ao trabalho e a esta área de estudos, minhas contribuições.

Cabe ressaltar aqui alguns fatores que me motivaram a investigar o processo de aprendizagem de LE por futuros professores, já que a Pesquisa Heurística utilizada nesta

investigação procura valorizar as experiências pessoais do pesquisador. Desta forma, meu trajeto acadêmico e o fato de possuir raízes, naturalidade e cultura argentinas me permitiram conviver com o idioma espanhol desde criança, sendo esta a minha língua materna. Assim, a língua espanhola surge neste trabalho como o foco de pesquisa, já que se tratou da base de minha formação. No entanto, é importante assinalar que a língua portuguesa também foi adquirida em meus primeiros anos de vida, e merece a devida importância, uma vez que este é o idioma em que fui alfabetizada. Em consequência, trago comigo memórias das primeiras estratégias que utilizei na busca autônoma pela aprendizagem dos dois idiomas, quase que simultaneamente.

É conveniente frisar que a presente investigação limita-se ao ensino/aprendizagem acadêmicos do idioma espanhol, já que o trabalho poderá contribuir para que professores de outras LE possam refletir sobre o processo de aprendizagem e autonomia desenvolvidos por seus alunos.

A experiência relatada foi decisiva na escolha de minha profissão como professora de línguas. Desde os primeiros anos como estudante do curso de Letras, observava meus colegas durante as aulas de espanhol como língua estrangeira – ELE² – e me indagava acerca dos motivos pelos quais essas aulas não lhes pareciam tão motivantes quanto eram para mim. Essa foi a minha grande preocupação já que, para ensinar, é preciso antes ter afinidade e interesse por aquilo que se leciona. Ao mesmo tempo, a indagação que me fazia constantemente acerca da falta de iniciativa de meus colegas na aprendizagem da LE, levava-me, cada vez mais, a pensar que tais motivos poderiam estar relacionados a outras experiências que não as de sala de aula. Tratando, ainda, do aspecto motivação, lembro-me que nas aulas de inglês que tive no Ensino Fundamental II, ocorria algo semelhante ao que eu observava em meus colegas de Faculdade nas aulas de ELE: nós, os alunos, não tínhamos a

¹ Neste trabalho usa-se, de maneira geral, para Língua Estrangeira, LE.

iniciativa necessária para usar/aperfeiçoar a LE apresentada através das atividades realizadas em sala e tampouco buscávamos no ambiente extra aula nenhuma forma de praticá-la. Sendo assim, passei a notar que grande parte da prática pedagógica não estava pautada numa filosofia de ensino que levasse em conta os interesses e motivações dos seus alunos, bem como as preferências dos tipos de atividades a serem desenvolvidas, considerações estas que deveriam estar comprometidas com o ensino-aprendizagem de qualquer LE. Tal ponto é crucial para citar os principais fatores no processo de ensinar e aprender outras línguas, que Almeida Filho (1993) define como: abordagem do material de ensino, filtro afetivo do professor, abordagem de ensino do professor, abordagem de aprender do aluno e filtro afetivo do aluno.

Especificando melhor, o autor trata da abordagem – ou cultura de aprender – que se caracteriza pelas maneiras de estudar e de se preparar para o uso da nova língua. Em dito processo, o aluno recorre às maneiras de aprender de sua região, etnia, classe social ou grupo familiar específico e, segundo o pesquisador, as culturas ou abordagens de aprender evoluem em forma de tradições, conforme se apresentam novas maneiras de aprender uma LE.

É importante, também, citar a preocupação que Almeida Filho (op.cit.) apresenta entre o desencontro da cultura de aprender do aluno e da abordagem de ensinar de seu professor, no processo concomitante que é o de ensino-aprendizagem. Foi, também, por esse motivo, que passei a observar mais detalhadamente a relação dos interesses de professores e alunos – estes últimos em especial – durante o meu trajeto como estudante no ambiente acadêmico e, depois, no profissional, já como docente de ELE. Em ambos os casos, é importante conhecer os fatores que se relacionam a atitudes, motivações, bloqueios, graus de identificação ou tolerância com a cultura-alvo e níveis de ansiedade; tanto em relação aos alunos como aos professores. Para estudar o que realmente acontece na sala de aula, Almeida

² A partir deste momento, passo a usar a abreviatura ELE para designar Espanhol como Língua Estrangeira, conforme é citado em muitos manuais de referida língua.

Filho (op.cit.), sugere outra fonte de pesquisa: análises de aulas – gravadas e transcritas –, que, por sua vez, proporcionarão um desenvolvimento mais consciente por parte dos alunos e do professor.

Após muitos estudos para estruturar este trabalho e vários questionamentos, pude resumir as perguntas da pesquisa em:

- a) Os aprendizes (futuros professores de ELE) desenvolvem com autonomia seus estudos da língua?
- b) Em caso afirmativo, de que forma é desenvolvida essa autonomia?

Ciente de que estas perguntas remeterão a aspectos formais e teóricos – dos quais tratarei mais detidamente na Fundamentação Teórica, adianto, porém, que é importante saber que o significado de abordagem foi, na década de 60, apresentado como hierárquico-contrastivo em relação aos termos *método* e *técnica*, por Anthony (1963 apud ALMEIDA FILHO, 1993). No entanto, duas décadas depois, para Richards e Rodgers (1982), os termos método/ metodologia aparecem no cume de uma ordem que subordina e precede conceitos como abordagem, planejamento e procedimento – todos estes num mesmo patamar. A seguir há uma breve descrição dos aspectos abordados por esses autores:

- Abordagem: é o conjunto de crenças, pressupostos e princípios acerca da linguagem humana ou de uma LE. Refere-se, também, ao que é aprender uma língua. Por tratar-se da área de educação em LE em contextos formais, alunos e professores apresentam papéis socialmente definidos. É, portanto, uma filosofia, um enfoque, uma aproximação;
- Planejamento: envolve objetivos, conteúdos (seleção e organização), tipos de atividades, papel correspondente aos alunos, papel correspondente aos professores, e, por fim, o papel que corresponde aos materiais de ensino;

- Procedimento: relaciona-se a práticas e técnicas desenvolvidas numa aula.

García Santa-Cecilia (1995), contudo, faz uma pertinente observação afirmando que não há um acordo geral sobre a utilização dos termos *abordagem*, *enfoque* e *método* – aos que recorro anteriormente. Desta forma, muitos autores defendem adotar a nomenclatura *abordagem/ enfoque*, já que estas abarcam um aspecto mais interativo entre professor-aluno e entre as situações reais ocorridas numa sala de aula. Por tal motivo há limitações acerca do uso do termo *método*, devido a imposições que se dariam tanto a alunos como a professores em suas atividades cotidianas, o que não se prevê nas abordagens de ensino atuais.

É notável a diferença entre os termos que apresentam os pesquisadores descritos. Está definida a minha posição, também, ao adotar os conceitos *abordagem/ enfoque*, das obras de Almeida Filho (1993) e García Santa-Cecilia (op.cit.) e, que se referem à orientação que os professores devem seguir em suas aulas. Neste trabalho, portanto, não há preocupações com a definição de ambos os termos, uma vez que já foram relacionados às formas de ensinar e aprender que apresentam, respectivamente professores e alunos, além das implicações que determinados processos carregam.

O presente trabalho teve origem, entre outros aspectos já explicitados, após leituras de questionários de sondagem acerca dos interesses/ necessidades de alunos e, com sua divulgação, pretendo promover uma harmonia entre os pontos aqui levantados e o conteúdo a ser trabalhado, de acordo com o currículo previsto para o curso de ELE. Tocando neste aspecto desemboca-se na abordagem de ensinar. Este tipo de operação compreende desde o planejamento do curso até a avaliação dos participantes, passando, necessariamente, pela produção ou seleção de materiais e a escolha de procedimentos para mostrar além da LE em uso, uma reflexão sobre a mesma. Desta maneira, a abordagem é uma filosofia de trabalho,

um enfoque ou aproximação que orienta as decisões e ações do professor. Leva-se em conta, assim, o processo ou a construção do aprender e ensinar.

Tratando-se, ainda, do aspecto referente à abordagem, é conveniente sublinhar que o ensino comunicativo – o mais usado ultimamente no processo de ensino de línguas estrangeiras – não apresenta uma teoria unificada e devido a esse motivo é uma das quais leva seus seguidores a não usarem um único material didático como apoio. A base das aulas nesse tipo de enfoque, prioriza a língua em uso e não estritamente o seu conhecimento lingüístico, o que significa que as situações comunicativas são as mais importantes no eixo de abordagem de ensino-aprendizagem. Por outro lado, o que me levou a focalizar este tipo de estudo é o fato de o estudante ser o eixo central de seu processo de aprendizagem, o que significa que o ensino deve ser centrado no aprendiz, e o professor, dessa maneira, deverá ceder parte de sua histórica posição central para auxiliar seu aluno no desenvolvimento de estratégias de autonomia na aprendizagem da LE. É importante salientar que, através de observações, questionários e uma entrevista, verificarse-á o quão autônomos são os Universitários de um curso de Letras que prepara professores de ELE, entre outras disciplinas.

Assim, o citado enfoque, de acordo com Canale (1995), afirma ser integrador, já que busca desenvolver a *competência comunicativa*³ no aluno, com a finalidade de fazê-lo participar em situações reais de comunicação. Neste caso é importante salientar que o aluno usa suas próprias informações como ferramenta para seus estudos.

As colocações vão ao encontro do que ultimamente é apresentado em estudos de auto-aprendizagem, auto-instrução, aprendizagem auto-orientada, aprendizagem de auto-acesso, instrução individualizada, aprendizagem auto-dirigida, bem como demais termos já estudados por Dickinson (1987), Brocket e Hiemstra (1993), Fainholc (1980), entre outros autores.

³ Tratarei dos componentes da competência comunicativa, separadamente, no capítulo Fundamentação Teórica.

Refletindo sobre a mesma questão, Nunan (1988) exemplifica que o ensino centrado no aprendiz indica que nem tudo o que um aluno precisa pode ser ensinado na sala de aula. Assim, é necessário saber como é recebida a autonomia no meio acadêmico, tanto no âmbito discente como docente.

Apresentadas as idéias anteriores, julgo importante ressaltar outros pontos referentes à Metodologia do trabalho – uma vez que o cerne do estudo reside na verificação da autonomia entre alunos universitários de ELE e, como esta pesquisa denota um caráter heurístico – por conseguinte tratando de aspectos pessoais dos pesquisador – há relações entre as fases daquele tipo de pesquisa e também as etapas pelas quais passei enquanto pesquisadora, presentes na parte metodológica deste trabalho.

A investigação foi desenvolvida com alunos da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) dos quais fui professora durante três semestres consecutivos – o que compreendeu o período de maio de 2002 até junho de 2003⁴. Este fator ajudou-me a conhecer melhor o grupo de alunos e também me auxiliou a aprofundar questionamentos acerca de dificuldades mostradas por outros alunos com os quais havia trabalhado anteriormente, o que se refinou, neste momento, com toda a parte analisada a cargo de observações, questionários e uma entrevista, conforme já foi citado.

A partir das respostas obtidas com os alunos investigados, adquiri algumas informações sobre os objetivos gerais e específicos dos alunos em relação ao curso e assim pude observar suas características e necessidades que me levaram a entender lacunas no currículo e/ou interesses pessoais. O trabalho de campo apresenta a descrição do contexto, a fim de aclarar o trajeto dos professores em formação por mim analisados. Acredito, desta forma, contribuir com o trabalho de outros docentes e/ou alunos, que poderão apropriar-se destas considerações para diversificar os exercícios extra-aula, verificando, assim, algumas

necessidades urgentes e procurando trabalhá-las no sentido de despertar a autonomia do aluno de Espanhol como Língua Estrangeira – em cursos de Letras⁵. E, hoje em dia, devido à grande expansão das escolas que adotam tal idioma como LE, creio que a presente investigação possa ser direcionada a professores de todos os níveis e tipos de curso de línguas estrangeiras.

Para a apresentação do trabalho, opto por uma divisão em quatro capítulos. No primeiro, a **Fundamentação Teórica**, serão apresentadas a revisão e discussão da literatura tomada como referência. No segundo, a **Metodologia de pesquisa**, será mostrada a metodologia abordada e o porquê de sua escolha, de acordo com as propostas desta pesquisa. No terceiro capítulo, a **Análise e discussão de dados**, indicarei, novamente, as perguntas de pesquisa e a análise dos dados coletados: os questionários – transformados em quadros –, as entrevistas e as observações de sala de aula, todos com as devidas intervenções acerca daquilo que se pretende verificar neste estudo: a presença ou ausência da autonomia nos estudos de ELE entre universitários que se preparam para a carreira docente. Por fim, no quarto e último capítulo, exponho algumas **Considerações finais** bem como encaminhamentos ou idéias para que professores de LE possam otimizar seu trabalho docente, idéia esta proposta pela *pesquisa-ação*, já que esta tem lugar no meio acadêmico de investigações devido à função que apresenta de buscar solucionar problemas com objetivos de transformação. Esse mesmo tipo de pesquisa ensina uma possível mudança no quadro de uma sala de aula, a partir de sua observação, criteriosa e constante.

⁴ O período usado na pesquisa conta, ao todo, com dois semestres. Cada semestre compreende 4 (quatro) meses, ao que se lhe somou, a cada um, outro mês para recesso, devido a uma greve pela qual passou a Instituição no período de 23 de agosto de 2001 até 11 de dezembro 2001.

⁵ Apesar de a investigação haver sido desenvolvida, particularmente, na UFSCar – e conhecendo-se a ampla autonomia que têm os cursos quanto ao currículo oferecido – as considerações deste trabalho podem ser estendidas a outros cursos de Letras.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sigo com a contribuição dos textos que orientou a observação e interpretação dos dados obtidos. Gostaria de salientar, especialmente, que a abordagem comunicativa traz uma nova perspectiva às aulas de LE, no sentido de propiciar ao professor estratégias de conhecer melhor o seu aluno e, conseqüentemente, ajudá-lo a *aprender a aprender*. Giovaninni (1996), é um dos muitos autores que tomei como base para realizar esta investigação, pelo fato de observar em sua obra a importância da autonomia na aprendizagem.

1.1 A abordagem comunicativa e a *competência comunicativa*:

Neste momento convém expor, de maneira sucinta, alguns traços caracterizadores de métodos/abordagens de ensino de LE, abstraídos de Norte (1992), e que muito contribuem para a convergência ao enfoque comunicativo que, a seguir, tratarei. Início, pois, pelo método de gramática-tradução, depois cito o método direto, os métodos estrutural e transformacional – ambos provenientes de teorias lingüísticas – e, por fim, o ensino comunicativo e o enfoque por tarefas.

- 1) *Método Gramática-tradução* – Esse método foi usado na Europa desde 1840 até o início do século passado. Ao professor cabia o papel de ensinar regras e, aos alunos, correspondiam os estudos da estrutura formal da língua e o sentido literal da frase. Ainda quanto ao aluno, este deveria responder perguntas, conjugar verbos em diversos tempos e formas e traduzir textos, entre outras atividades. Os textos usados eram, geralmente, clássicos, com organização sistemática de pontos gramaticais. O vocabulário era ensinado através de listas de palavras

isoladas e os exercícios mais importantes conjugavam atividades como traduções e versões. A leitura era desenvolvida de maneira importante nesse método. As aulas eram ministradas em língua materna, sem qualquer ênfase na comunicação.

- 2) *Método Direto* – tem como difusor, Berlitz, no século XVI. A fundamentação teórica e os defensores daquele método importavam-se com a gramática tradicional. A gramática, portanto, era ensinada de maneira indutiva, através de prática intensa. Nesse método não se traduzia mais: o vocabulário era apresentado através de mímicas, desenhos e, quando abstrato, era ensinado por meio da associação de idéias. Havia ênfase na pronúncia correta e na fonética. Nessa época, em 1888, estava sendo desenvolvido o Alfabeto Fonético Internacional. Outra característica do *método direto* consistia na leitura em voz alta o que delimitava o contexto artificial da sala de aula.
- 3) *Método Áudio-lingual* – também foi chamado método “audioral”. Estava fundamentado em teorias behavioristas e seus defensores preocupavam-se, primeiramente, em desenvolver habilidades de ouvir e falar, deixando a leitura e a escrita para etapas posteriores. A partir de 1942 o exército norte-americano desenvolveu programas para o ensino-aprendizagem de LE. Eram os chamados ‘Army Methods’. Esses métodos contavam com princípios da lingüística estrutural, desenvolvida por Blomfield em sua obra representante da lingüística moderna – e também teve influências da teoria mecanicista – relacionadas aos condicionamentos *skinnerianos*. Os aspectos estudados nesse tipo de método, portanto, são: o prosódico, o rítmico e a entonação, com leituras

feitas pelo professor ou o uso do gravador. Depois, usava-se a repetição individual e em grupos, até se obter o aperfeiçoamento da pronúncia, daí a necessidade da criação de laboratórios de línguas. Tais passos respeitam, rigorosamente, a seqüência de audição, fala, leitura e escrita. Naquela época – durante a década de 60 – houve influências de Noam Chomsky, que questionou o enfoque estruturalista e as teorias behavioristas, lançando mão da capacidade inata que possuímos de formular frases através da *competência lingüística*. Assim, Chomsky formulou a teoria gerativo-transformacional de uma aprendizagem que teve por base um processo cognitivo, aguçado pela repetição e imitação.

- 4) *Abordagem Comunicativa* – surge da crítica radical de Hymes a Chomsky no que se referia à *competência lingüística* para o segundo autor. Naquele momento Hymes sugere o termo *competência comunicativa*, já que para representar o uso da língua e a relação entre os diferentes fatores que intervêm na comunicação: regras lingüísticas, psicológicas, culturais e sociais, que levarão o indivíduo a utilizar o idioma de maneira adequada em cada situação, conforme também salienta Giovannini (1996).

A partir das informações colocadas anteriormente, é possível inferir que ao longo dos anos 70 e 80, há uma mudança no cotidiano das salas de aula e o ensino passa a ser centrado no aluno, conforme explicam Wenden e Rubin (1987). Perrenoud (1999, p. 10) também mostra preocupações relativas a essa área, dizendo que “A maioria dos sistemas declara agora querer favorecer uma pedagogia diferenciada e uma maior individualização das trajetórias de formação.” Começam, ainda, a ser planejados objetivos e conteúdos em coerência com as decisões sobre metodologia e avaliação, e, neste ponto, já é notada a importância do

desenvolvimento de alunos mais autônomos, conforme os autores acima já propunham. É nesse contexto que surge a *abordagem comunicativa*, representada por lingüistas como Wilkins (1976) – o precursor desta abordagem –, que estabeleceu as categorias nocionais de cunho semântico e as funcionais, como Sánchez Pérez (1982) pontua. Widdowson (1978) também apresentou os critérios básicos para o ensino de LE, formados pela *competência lingüística* (usage), mais o ensino da *competência comunicativa* (use). Johnson (1982) é outro representante desta corrente de lingüistas.

A *competência comunicativa*, assim nomeada por Hymes no início da década de 70, surgiu, então, para estudar através de sua configuração teórica, as relações entre os diferentes fatores pertencentes à comunicação, como já foi colocado acima. Canale e Swain (1980) apresentam um esquema com quatro tipos de subcompetências, abaixo especificadas:

a) *Competência Gramatical* – reside aqui a preocupação centrada na tradição lingüística ocidental. Abarca regras da linguagem como vocabulário, pronúncia, ortografia e semântica. Refere-se, portanto, ao domínio do código lingüístico (verbal ou não verbal). Por relacionar-se ao sentido literal, é uma importante preocupação para o programa de LE.

b) *Competência Sócio-lingüística* – trata da adequação de significados, finalidade, normas e convenções em que se devem relacionar os enunciados em determinado contexto de comunicação. Isto significa que há de se observar se existe adequação do significado com a forma. Canale (1995) faz um alerta acerca de programas de LE que tratam esta competência como menos importante que a competência gramatical, o que, segundo o autor, é incoerente por dois motivos: o primeiro transmite a impressão de que a correção gramatical é mais importante que a adequação das expressões em dado contexto. E, segundo, por ser ignorado o fato de que a *competência sócio-lingüística* é crucial na interpretação de significados.

c) *Competência Discursiva* – refere-se ao modo como se combinam formas gramaticais e significados com a intenção de se obter um texto, oral ou escrito. Esta unidade se obtém por meio da coesão na forma e a coerência no significado. Canale (1995, p. 69) cita a interação entre regras gramaticais, sócio-lingüísticas e discursivas. No entanto, a maneira de manter estas competências unidas traz à tona o quão complexa é a *competência comunicativa* e a especificidade de cada tipo de competência, ou seja, aquela que trata das regras gramaticais – com referências à coesão – e também a que se refere às regras sócio-lingüísticas, intimamente ligadas à coerência.

d) *Competência Estratégica* – envolve o domínio das estratégias comunicativas – verbais ou não – que são utilizadas para otimizar a comunicação. Com o uso de tal tipo de competência, podem ser compensadas certas falhas ocorridas e, desta forma, atinge-se uma comunicação efetiva, através da substituição de termos, por exemplo.

Depois de elencar as quatro competências, convém completar o relato com as *Cinco diretrizes para um enfoque comunicativo*, sugeridas por Canale e Swain (1980):

- a) *Extensão das áreas de competência* – a meta principal deste enfoque é facilitar a integração dos tipos de competências já expostos, mas sempre por parte do aluno;
- b) *Necessidades de comunicação* – o enfoque comunicativo deve estar em harmonia com as necessidades e interesses dos aprendizes. Abro um parênteses, neste momento, para justificar os questionários⁶ de sondagem aplicados durante o início do curso de ELE na Universidade já citada.

Os autores chamam a atenção para a concatenação de todas as subcompetências.

Para conseguir êxito e realizar este trabalho, porém, não pude deixar de cumprir o currículo mínimo da Instituição, o que, de certa maneira, me permitiu um

⁶ que serão melhor explicados e analisados no capítulo 3 deste trabalho.

acompanhamento paralelo aos interesses e necessidades dos alunos – o que, posteriormente explicitarei de forma mais detalhada na análise dos dados;

- c) *Interação significativa e realista* – trata-se neste ponto da interação real com falantes altamente competentes;
- d) *As habilidades do aprendiz em sua língua nativa* – nas primeiras etapas de aprendizagem, as habilidades de comunicação que o aluno desenvolve em sua língua materna podem ser resgatadas, diferentemente de correntes muito radicais que não levam em consideração tal prática;
- e) *Enfoque através do currículo* – neste caso os autores referem-se à prática da interdisciplinaridade e do ensino acerca da linguagem, relacionando-o com o programa da primeira língua e também com a cultura da segunda língua. Desta forma acredita-se numa integração natural de conhecimento da segunda língua, de sua cultura e do conhecimento da língua, como completo arcabouço que é.

Como sugere Giovannini (1996), podem ser elencadas algumas das novas tendências, claramente oriundas do Currículo de García Santa-Cecilia (1995) e também provenientes das diretrizes anteriormente citadas, resumidas no sentido de complementar a apresentação dos aspectos da abordagem comunicativa. Menciono, a seguir, elementos a ela relacionados que também são tratados por vários autores preocupados com o processo de ensino-aprendizagem de LE:

- 1) uso da língua para fins comunicativos;
- 2) valorização de variáveis individuais;
- 3) ensino centrado no aluno;
- 4) relação entre língua e contexto sociocultural;
- 5) desenvolvimento da autonomia do aluno.

O uso da língua para fins comunicativos, segundo muitos autores e de acordo com utilizações efetivas, necessita, sim, ser desenvolvido. Através de meios confirmados pela prática, não é apenas a *competência gramatical* um constituinte necessário para o desenvolvimento lingüístico do indivíduo, aspecto este muito importante, já que o uso da língua se dá também para explicar seu funcionamento, bem como as regras utilizadas. Devem ser criadas, portanto, condições que permitam ao aluno desenvolver estratégias comunicativas, uma vez que o ato de comunicar abrange também a capacidade de o falante ser criativo com normas e convenções, de acordo com cada situação concreta de comunicação.

No tocante às variáveis individuais, estas são conhecidas através de um clima de diálogo e respeito mútuo. Precisam, portanto, ser valorizadas as expectativas e considerados os estilos diferentes de aprendizagem que, no caso desta pesquisa, foram levantados em três momentos, através de observações, questionários e entrevistas, seguindo-se, também, o currículo do curso em questão – Língua Espanhola no curso de Letras. O ensino centrado no aluno provém do enfoque humanista e a partir dos anos 70 já era conhecida a preocupação com as implicações relacionadas ao crescimento e desenvolvimento individual, enfatizando assim os valores afetivos. A prática, por sua vez, gera uma negociação entre professor e aluno, sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem.

Como já foi citado no primeiro item, deve-se relacionar a língua e o contexto sociocultural⁷ do aluno, uma vez que as aulas precisam ser ministradas utilizando principalmente a língua alvo – o que traz para o aluno maior riqueza de vocabulário. No entanto, não podem ser condenadas explicações na língua materna do aluno ou mesmo associações a esta, que, em muitos momentos podem garantir maior clareza e compreensão aos estudantes.

⁷ Este é o momento propício para citar – e sugerir a leitura (de) – Viana, N. (2003) que discute a questão/ dimensão cultural no âmbito do ensino-aprendizagem de LE.

No caso do desenvolvimento da autonomia é importante relacionar as atividades de sala e as curriculares àquelas escolhidas e realizadas individualmente pelo aluno – sempre com o objetivo principal de desenvolver seu conhecimento lingüístico.

Como síntese acerca dos enfoques comunicativos, cito também a utilização das ‘tarefas’ como procedimento de ensino que se definem através de situações cotidianas e suas relações ao que se faz numa aula. Estes pontos devem ser observados também na forma autônoma de se adquirir um idioma estrangeiro. Certamente há algumas versões deste tipo de enfoque, que coincidem:

- na proposição de uma atividade representativa àquelas realizadas no mundo externo ao da sala de aula;
- no surgimento de atividades que se integram;
- na criação de um contexto;
- na cooperação/ interação entre os alunos;
- na estruturação de fases e passos sucessivos;
- no conteúdo e o resultado que permanecem abertos. A forma final adotada dependerá dos processos aplicados por cada aluno.

As características acima revelam um enfoque pautado no desenvolvimento de atividades – ou tarefas – concatenadas entre si e entre o ambiente exterior à sala de aula, o que é de grande importância quando se fala em aprendizagem com autonomia.

Pode-se observar que, em geral, no âmbito do ensino de LE em qualquer nível, “la práctica didáctica se caracteriza por la coexistencia de diferentes corrientes metodológicas y por el eclecticismo. La enseñanza comunicativa no sustituye a las metodologías anteriores”⁸ Melero Abadía (2000, p. 80). Como síntese, a autora pontua outros tópicos que exponho a

⁸ “a prática didática caracteriza-se pela coexistência de diferentes correntes metodológicas e pelo ecletismo. O ensino comunicativo não substitui as metodologias anteriores.” (Tradução minha para o português).

seguir: a existência de dois princípios fundamentais no ensino comunicativo. O primeiro princípio faz alegar que este ensino refere-se ao uso da língua – em situações comunicativas – opondo-se ao conhecimento lingüístico e, ainda, resgata do audiolingualismo e método audiovisual princípios como o conceito de situação, modelos lingüísticos e, inclusive, a gramática. O segundo princípio refere-se à aprendizagem: o uso da língua torna o ato de aprender mais eficaz.

Ao longo desta revisão da literatura pode-se constatar que o elemento principal – talvez ultimamente – é a consideração do estudante como o eixo central no processo de aprendizagem. Neste caso todas as necessidades desse aluno funcionarão como contribuintes para uma prática menos centrada no professor e mais autônoma para o aprendiz, como apontarei a seguir.

As críticas e dúvidas em relação ao sucesso na aplicação da *abordagem comunicativa* – entre outras – segundo Melero Abadía (op.cit.), recaem sobre três aspectos: o manual usado e sua metodologia, os alunos envolvidos e os professores. Os três aspectos serão, posteriormente também, tratados na análise dos dados. Os manuais escritos à luz deste tipo de abordagem são centrados, geralmente, no interesse pela língua oral, o que para muitos professores e alunos torna-se um problema, uma vez que caracteriza certa falta de consistência nas aulas, devido ao excesso de atividades envolvendo tal tipo de prática. Há dúvidas, também, em relação à forma de avaliar a *competência comunicativa*. Quanto aos estudantes, neste tipo de abordagem, aparecem questionamentos sobre a faixa etária a que se destina – por motivos óbvios como o de colocar o aluno no centro do processo – e, muitas vezes, por partir de conhecimentos que este já possua para, a partir daí, começar a desenvolver uma aula e/ ou discussão. Finalmente, sobre os professores, há questionamentos relacionados ao fato de se estes podem ter uma língua materna diferente daquela que ensinam, considerando o grande arcabouço lingüístico que precisam trazer consigo para compartilhar

durante as aulas. Castaños (1989) também explana dúvidas e críticas no artigo que, como o próprio nome diz, mostra necessária sua citação: *Dez contradições do enfoque comunicativo*. Segundo o autor, o termo comunicação apresenta conotações distintas. Abaixo seguem as contradições, nas resumidas palavras do autor:

- 1) a do amor eternamente insatisfeito – apesar da sedução que sugere, o enfoque não oferece o que promete;
- 2) a do grande paradoxo – o aluno deve encontrar as regras por si só e a contradição está em usar as experiências do professor ou de outros em lugar da dos próprios alunos;
- 3) a do reducionismo – reduz-se a linguagem à função de comunicar, já que não existe comunicação sem linguagem. Entenda-se por linguagem – além do meio de comunicação – um fator de identidade social e pessoal;
- 4) a da teoria e da prática – o ensino comunicativo deveria ser a criação de condições naturais para a comunicação. Entra aqui o papel do professor e como este interage em sala;
- 5) a da incoseqüência cognitiva – o estudante, para aprender uma língua, deve empregá-la realmente – o que supõe o uso coerente da fonologia, sintaxe e semântica na interação, elementos estes não aludidos em cursos comunicativos;
- 6) a do problema de delimitação – inicialmente a proposta comunicativa surge delimitando as deficiências de enfoques anteriores;
- 7) a das relações entre os níveis de organização da linguagem – referente à forma de conceber os níveis de organização da linguagem e suas interdependências;

- 8) a do conteúdo – enquanto se espera que o enfoque ofereça ao aluno uma linguagem comunicativa, os elementos oferecidos permitem apenas interações superficiais;
- 9) a da ironia histórica – é a difusão de uma visão do ensino com propostas específicas opostas ao enfoque comunicativo;
- 10) a da exigência impossível e insensata – esta contradição refere-se à autenticidade da comunicação em sala, lembrando que sem a presença de bases lingüísticas, dificilmente pode-se pensar em atividades comunicativas, e, além do mais, uma comunicação autêntica é distinta daquela ocorrida entre professor e aluno.

Todas estas contradições apresentadas por Castañós (1989) são uma das correntes radicais que criticam a *abordagem comunicativa*, e, como já foi dito, há muitas visões divergentes de tal tipo de abordagem. No entanto, neste trabalho, há de ser tratada conforme apresentam Widdowson (1978), Johnson (1982) e, no Brasil, Almeida Filho (1993), que afirma:

[...] o ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/ tarefas de real interesse e/ ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L- alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. (ALMEIDA FILHO, op.cit. p. 47).

Fundamento, nesta altura do trabalho, as razões da escolha por seguir estes autores, uma vez que é clara a preocupação que têm com um ensino que objetive a comunicação, já que a aprendizagem, neste tipo de abordagem, ocorre inspirada em textos e contextos que expressam significados. Outros aspectos importantes que me fazem justificar tal escolha é a

consideração de aspectos, primordiais no desenvolvimento desta investigação: o estudo/contextualização das estruturas que obedecem a uma situação e ambiente adequados e, também, as necessidades do aluno, o que, em métodos anteriores, não foi previsto e/ou praticado. A preocupação maior sempre era o ensino formal da LE e a preocupação com a gramática, ensinada em situações alheias, geralmente a que o aluno precisa e/ou se interessa, como já foi citado anteriormente, quando destaquei outros métodos anteriores de ensino de LE.

1.2 Estudo autônomo e o aprender a aprender

Desde a década de 70 há registros da preocupação que especialistas mostram em relação à aprendizagem auto-dirigida, autônoma, o auto-estudo, estudo-dirigido, enfim, um aspecto do processo de aprendizagem que vem recebendo denominações variadas, algumas das quais menciono neste trabalho. Há também diferenças que se apresentam na compreensão e na denominação recebida pela variável de acordo com os distintos autores. Brockett e Hiemstra (1993) também tratam dos diferentes termos citando nomes como aprendizagem auto-dirigida, planejada pelo próprio aprendiz, auto-ensino, aprendizagem autônoma, estudo independente. Ocorre também, na obra destes autores, outra nomenclatura que apresenta afinidade com este trabalho: a aprendizagem autorreflexiva, termo cunhado por Mezirow (1989 apud BROCKETT; HIEMSTRA, op.cit.)

De acordo com Dickinson (1987 apud NORTE, 1997), há vários termos. São apresentados pela autora também as particularidades de cada um:

- *Auto-instrução*: o aprendiz trabalha sem o controle do professor;
- *Semi-autonomia*: estágio em que os alunos preparam-se para a autonomia.

- *Autonomia*: o aluno é totalmente responsável pelas decisões que dizem respeito a sua aprendizagem. Não há relações com o professor ou instrutor. O aprendiz escolhe e trabalha o material desejado.
- *Aprendizagem de auto-acesso*: é a auto-instrução através de certos materiais, geralmente dispostos em centros intitulados de ‘Auto-acesso’;
- *Instrução individualizada*: este termo não diz respeito à responsabilidade pela aprendizagem. Para Chaix e O’Neil (1978 apud NORTE, 1997), esse tipo de instrução é “um processo de aprendizagem que é adaptado a um indivíduo em particular, levando em consideração as características do mesmo”.
- *Auto-direção*: refere-se à atitude mais do que às técnicas ou modelos de instrução. O aprendiz deve aceitar a responsabilidade por sua aprendizagem. O mesmo aprendiz pode ser auto-direcionado e participar de aulas convencionais, conduzidas por professores.

Por outro lado, existe a nomenclatura *Educação não formal*, de acordo com Fainholc (1987), que tem por objetivo complementar e/ ou melhorar a ação ou ato de aprender – quando formal –, numa situação de fracasso que se apresente debilitado por qualquer tipo de aspecto. Segundo a autora este tipo de educação carrega grande ‘utilidade prática’, uma vez que seu âmbito é abrangente a ponto de ser capaz de modificar a conduta dos sujeitos. Fainholc (op.cit.).

O termo autonomia, ultimamente, é muito usado nos materiais que pretendem ensinar línguas estrangeiras e a definição mais coerente que temos para este tipo de aprendizagem é: “[...] la voluntad y la capacidad de tomar decisiones y de asumir la responsabilidad por las decisiones tomadas.”⁹ Giovannini (1996, p. 25).

A revisão da literatura e também a prática – esta principalmente – permitem verificar que há muitos termos como os já citados acima e, quando se trata da tomada de consciência,

⁹ “[...] vontade e capacidade de tomar decisões e assumir a responsabilidade pelas decisões tomadas.” (Tradução minha para o português).

pelo próprio aluno, do uso de estratégias pessoais e do interesse geral também pela cultura da língua que lhe é ensinada, o termo mais usado é *autonomia*, ainda que se trabalhe em sala com professor e/ ou monitor – diferentemente daquilo que observamos na explanação de Dickinson (1987). Neste trabalho oscilo entre *autonomia* e *auto-aprendizagem*, de acordo com as informações colocadas anteriormente e, justamente, pelo segundo termo ser de largo uso neste tipo de filosofia de trabalho e, resalto todavia, que ambas denominações são algumas das mais difundidas, também internacionalmente.

É interessante ressaltar, ainda, que muitas das preocupações com autonomia na escola já foram citadas por Piaget e Heller (1968) e, apesar da época e de seu âmbito geral, possuem relação com este estudo, já que trata de temas afins ao desenvolvimento da autonomia em estudantes (ainda que os alunos estudados por este autor sejam adolescentes), de forma que por tal aspecto, o foco daquele trabalho distancia-se parcialmente do estudo que ora proponho. No entanto, é importante perceber que o autor usa o termo ‘lei’ para designar aquilo que o aluno realizará, oferecendo a seu próprio trabalho um tom de maior responsabilidade. O termo ‘constituição’ também é usado por Ferrière, (s/d apud PIAGET; HELLER op.cit.) – o que deixa claro o sentido de respeito e importância que, pelo menos, se deveria dar a este tipo de estudo, uma vez que conforme apontam os autores, “lo mismo como que no hay dos individuos y dos clases de escuelas idénticos, tampoco existen dos constituciones iguales.”¹⁰ (PIAGET; HELLER op.cit., p. 121). Aqui são enfatizadas as diferenças individuais que se podem observar no âmbito escolar e devem ser respeitadas num patamar maior, tratando-se socialmente o termo. Além destas nomenclaturas e da convicção que demonstram os autores ao defenderem a autonomia na escola, percebe-se também, em nossos dias, a grande preocupação com a preparação docente, em especial com a psicológica, uma vez que considerada, pode fazer referências opostas à maneira convencionalmente fixada

¹⁰ “[...] assim como não há dois indivíduos e duas salas de aula idênticos, tampouco existem duas constituições iguais”. (Tradução minha para o português).

por padrões tradicionais de ensino. Como grande força impulsora deste trabalho, cito abaixo um fragmento que será diluído em toda a pesquisa, e que adaptarei ao meio em estudo para verificar a sua veracidade:

[...] para alcanzar su fin el trabajo no debe ser impuesto, sino ser el resultado de las diversas **tendencias propias de la edad, del medio, y del temperamento individual de cada alumno.**¹¹ (PIAGET; HELLER 1968, p. 119, grifos meus).

Com estas palavras pode-se inferir que este trabalho tratará muito mais do princípio da liberdade e boa vontade, algo sem regras ou imposições, pois, caso contrário, se estaria, novamente à dianteira de uma reprodução de aulas convencionais – muitas vezes gerando resultados desagradáveis por desconsiderar plenamente a cognição individual dos alunos – isto se respeitarmos “o ato de conhecer ou capacitar, integrar, elaborar e exprimir informação” Fonseca (1998, p. 7), sempre relacionando os citados aspectos às expectativas individuais que farão contraponto com este estudo.

Por outro lado, o ambiente escolar – não apenas o de Ensino Fundamental, mas também – e principalmente – o de Nível Superior, está rodeado por uma crença, talvez cômoda, no que diz respeito ao binômio ensino-aprendizagem, que é ricamente ilustrada pela seguinte citação:

A aprendizagem humana é possível pela ação de um mediatizador que se interpõe entre os estímulos e o organismo para captar da mente do mediatizado as significações, interiorizadas que advêm da própria experiência de aprendizagem, para provocar nele estados de alerta, de processamento, de planificação e de

¹¹ “[...] para alcançar seu fim o trabalho não deve ser imposto, mas ser **resultado das diversas tendências próprias da idade, do meio, e do temperamento individual de cada aluno**” (Tradução para o português e grifos meus).

transcendência, mudanças e arranjos de informação autônomos, modulando o tempo, o espaço e a intensidade dos estímulos, humanizando-os e conferindo-lhes significação, com instrumentos psicológicos mais aptos e flexíveis para produzirem soluções (respostas adaptativas), às situações problema ‘provocadas’ pela natureza e pela cultura. (FONSECA, op. cit. , p. 9)

O autor utiliza o termo mediatizador como agente da aprendizagem. Numa relação mais autônoma este agente pode estar inserido no próprio aprendiz na forma de interesse, motivação ou mesmo curiosidade. No entanto, vale lembrar que, no papel de professor, o profissional deve imaginar o processo de aprendizagem de LE como um fator mais crítico e individual por parte de seus alunos. Não pode, portanto, um educador, em sua função, incutir formas de ensinar ou aprender determinado ponto da linguagem. É importante fazer com que o aprendiz se dê conta disso, resgatando dos próprios estudos alguns exemplos para seu futuro caminhar como professor de idiomas estrangeiros. Faço notar neste momento, que não é apenas interessante ter um “indivíduo mais experiente, cujas práticas e crenças culturais são transmitidas a gerações futuras, promovendo nelas zonas mais amplas de desenvolvimento cognitivo crítico e criativo”, como sublinha Fonseca (1998, p. 9). Pode – e necessita – ser acolhido qualquer aprendiz que tenha, como único pré-requisito, o interesse em aprender uma LE. É a partir desses sujeitos que deveriam ser desenhados os novos planos de aula.

Na teoria de aquisição de segunda língua pontuada por Krashen (1982), o autor afirma que para compreender a teoria de aquisição da língua é preciso conhecer algumas de suas hipóteses¹²: (a) *Distinção entre aquisição e aprendizagem*, (b) *Hipótese da ordem natural*, (c) *Hipótese do monitor*, (d) *Hipótese do input* e, finalmente, (e) a *Hipótese do Filtro Afetivo*.

¹² particularmente associao à minha trajetória como aprendiz e nativa de uma língua diferente daquela em que fui alfabetizada.

Na primeira hipótese, da *distinção entre aquisição e aprendizagem*, o lingüista afirma que os adultos têm duas maneiras distintas de desenvolver competência na segunda língua. A *aquisição* é similar ao processo pelo qual as crianças desenvolvem a primeira língua; e portanto, subconscientemente, uma vez que estes indivíduos tampouco refletem sobre as regras adquiridas. Já a *aprendizagem*, refere-se ao conhecimento consciente da segunda língua, com o apoio formal das regras.

A hipótese da *ordem natural* refere-se, por sua vez, à (ordem da) aquisição de estruturas gramaticais. O autor ressalta, no entanto, que a aquisição da segunda língua não é a mesma da primeira língua, mas há semelhanças.

Sobre a hipótese, do ‘*monitor*’, esta implica no conhecimento formal e consciente das regras. Segundo o autor, esse tipo aprendizado é possível se mediado por um ‘monitor’. Este utiliza os resultados de aspectos que foram ultimamente adquiridos na ordem natural, aspectos estes que o aluno aprendeu, mas, no entanto, não adquiriu.

A hipótese seguinte, do *input*, está relacionada à aquisição e não à aprendizagem. Refere-se, portanto, a um ensino gradativo. O próprio lingüista cita que a fluência falada, por exemplo, não pode ser ensinada diretamente, mas efetiva-se através de progressos. Tal tipo de hipótese aproxima-se do cerne deste trabalho, quando faço referências aos processos que abrangem o desenvolvimento da autonomia nos alunos.

Por fim, a hipótese do *filtro afetivo* coordena três categorias: a motivação, a autoconfiança e a ansiedade, que estão presentes no processo de ensino-aprendizagem.

A visível ênfase que se dá ultimamente ao desenvolvimento de processos de aprendizagem/ aquisição das línguas está claramente refletida nos objetivos individuais do aluno e no novo *Currículo Comunicativo* que, segundo García Santa-Cecilia (1995), apresenta os seguintes pontos:

- 1) Uso da língua com fins comunicativos;

- 2) Ensino centrado no aluno;
- 3) Desenvolvimento da competência comunicativa;
- 4) Ênfase nas necessidades do aluno e no significado;
- 5) Importância na negociação de significados no uso da língua;
- 6) Importância do desenvolvimento da autonomia do aluno;
- 7) Importância da dimensão sócio cultural relacionada com a língua;
- 8) Respeito ao indivíduo.

Sabe-se que em nosso país a idéia da autonomia na aprendizagem está em desenvolvimento e precisa, ainda, contar com reflexões e práticas. Por outro lado, a bibliografia consultada mostra que nos Estados Unidos tampouco se dá a importância necessária a esta filosofia de trabalho, pois como lê-se em Brockett e Hiemstra (1993, p. 207), não pertencemos a uma sociedade de aprendizagem auto-dirigida, já que “ [...] los líderes políticos y educativos a escala nacional no hayan comprendido plenamente la importancia de que los estudiantes asuman la responsabilidad sobre la propia educación”¹³. Com estas palavras os autores desafiam seus leitores e educadores a fomentar a citada filosofia de aprendizagem, ainda que este seja desenvolvido sob o acolhimento de professores, numa Instituição de ensino. A referida atividade pode ser efetivada através da consciência dos alunos, mesmo que o curso não seja inteiramente auto-dirigido. Antes de mais nada, palavras dos próprios autores relacionados intensificam que esta é uma *‘forma de vida’*, uma vez que auxiliará cidadãos na vida adulta e na sociedade – o que culmina em otimizar o enriquecimento pessoal.

1.3 O papel do professor e (a autonomia) do aluno

Conforme saliento a seguir, os papéis dos professores e alunos deverão ser redefinidos no âmbito específico do ensino autônomo – em relação a outros processos de ensino e, também estes papéis estão apoiados nas regras da *abordagem comunicativa*, já colocadas anteriormente. Os conteúdos didáticos, por sua vez, constituem outro elemento chave que necessitará de modificações.

Percebe-se, então, que o papel do professor se altera: de mero modelo de atuação, deve negociar sua posição central, bem como a tomada de decisões, o que precisa ser traduzido ao seu aluno como o verdadeiro porquê de estudar/ aprender uma língua estrangeira. Segundo Brockett e Hiemstra (1993) algumas características precisam estar presentes neste tipo de profissional: facilitador, responsável, colaborador, colega, assessor, consultor, tutor ou ajudante. No entanto, é preciso necessário mais: deve ser feito um esforço consciente em fomentar a reflexão crítica do estudante, uma vez que o desenvolvimento da autonomia é altamente relevante como uma competência que pode atuar diretamente no desenvolvimento da *competência comunicativa* do aprendiz – quando se trata de um futuro professor, como é o caso de alunos do curso de Letras e participantes desta pesquisa.

O papel docente será pois, redefinido e de acordo com as características apresentadas, agirão como orientadores, guias ou facilitadores – não apenas na aprendizagem autônoma, mas também na presencial – o que já deveria ser uma constante, segundo lembra Fainholc (1987). A mesma autora trata, mais adiante da importância da recapacitação dos docentes – como também pretendo levantar neste trabalho. A autora destaca a importância de uma educação permanente aos professores em geral, através da recapacitação e formação conscientes destes importantes pilares da educação. É sugerido, dessa maneira, que a formação docente seja revista, uma vez que são necessários não apenas profissionais bem

¹³ “[...] os líderes políticos e educativos da escala nacional no compreenderam plenamente a importância de que os estudantes assumam a responsabilidade sobre sua própria educação.” (Tradução minha para o português).

formados, mas docentes que procurem atividades extras e que enriqueçam seu trabalho em sala de aula.

É importante ressaltar que, no âmbito desta pesquisa em especial, a forma de trabalho escolhida pelo aluno é muito importante no processo de aprendizagem e bem lembrado por Bosch (1999, p. 22) “[...] el aprendiente autónomo sabe que, aparte de los recursos propios, le resulta beneficiosa la interacción con ‘expertos’ y con otros aprendientes de su mismo nivel, de nivel superior e incluso de nivel inferior.”¹⁴ Aqui trata-se de relações outras que são vitais para o desenvolvimento de professores em formação e também como aprendizes de ELE, o que desbanca a crença de ser este um processo solitário e sem docentes e/ ou demais integrantes no papel de interlocutores.

Não apenas por fazer referências a este estilo de aprendizagem ou se inclinarem ao estudo autônomo cito, Giovannini (1996) que faz uma adaptação de Nunan (1988) e classifica as características de ‘bons alunos’. É importante fazer notar – e relacionar – as características abaixo ao estudo com autonomia ou auto-dirigido. Vejam-se os exemplos das atitudes a ser observadas nos estudantes:

- encontrar sua própria via de aprendizagem,
- “organizar” as informações que recebem sobre a língua;
- ser “criativo”, “usando” aquilo que aprende;
- buscar ocasiões para usar a língua dentro e fora da aula;
- aplicar estratégias que lhes permitam alcançar certo grau de compreensão da língua;
- usar sistemas mnemônicos (ritmos, associações);
- analisar erros cometidos;
- utilizar os conhecimentos lingüísticos possuídos para a nova língua;
- utilizar o contexto;

- saber utilizar a suposição e a imaginação;
- saber usar técnicas de produção oral;
- saber usar diferentes estilos de expressões oral/ escrita.

Além das mudanças nos papéis acima citados, é imprescindível lembrar que tanto os professores e, principalmente os alunos, devem estar cientes das conseqüências que surgirão neste tipo de aprendizagem.

Posto o objetivo geral do trabalho, elencarei as atividades reservadas aos alunos neste processo de aprendizagem de LE com maior autonomia com base, sobretudo, na sugestão de Little (1989, p. 53)¹⁵:

- identify their needs;
- define their objectives;
- select appropriate materials;
- choose appropriate study techniques;
- organize themselves (when? where? how often? how long?);
- evaluate and monitor their progress.

Semelhantes idéias são apresentadas, também por Rubin e Thompson (2001), esclarecendo o que precisa ser considerado nesta forma de aprendizagem: algumas das novas responsabilidades que aluno deve assumir podem contradizer idéias pré-concebidas sobre o papel que lhe corresponde desempenhar na sala de aula e, principalmente, fora desta.

¹⁴ [...] o aprendiz autônomo sabe que, além de recursos próprios, é benéfica a interação com ‘especialistas’ e com outros aprendizes de seu mesmo nível, de nível superior e inclusive de nível inferior.” (Tradução minha para o português).

¹⁵ - identificar suas necessidades;

- definir seus objetivos;
- selecionar materiais e recursos pedagógicos apropriados;
- escolher técnicas apropriadas de estudo;
- auto- administrar-se as tarefas, o objeto e também o tempo de estudo, colocando metas para suas realizações;
- avaliar e monitorar o próprio desenvolvimento e progresso. (Tradução minha para o português).

Como já foi dito, os alunos devem participar de situações em que poderão expor sua *competência comunicativa* e em troca precisam desenvolver e colocar em prática suas estratégias e técnicas de aprendizagem. Com isto, o estudante pode tomar consciência da maneira como soluciona problemas. No entanto, é de extrema necessidade observar o papel do professor – como já destaquei anteriormente – valorizando-se, também, a *autonomia*.

Minha prática pedagógica esteve pautada no desenvolvimento de atividades de conscientização sobre a natureza da aprendizagem de ELE e, também, sobre a importância que ocupa, neste processo, a autonomia.

Relacionando, por outro lado, o papel que cabia aos alunos e que podem ser resumidos nas formas de trabalho procuradas por eles: pequenos grupos, duplas – estes últimos possibilitando aos estudantes entender a importância dos modos sociais de fazê-lo, também respeitando um trabalho silencioso e solitário.

De acordo com os aspectos apontados acima é pertinente apresentar um quadro-resumo que contempla os papéis reservados a professores e alunos no processo de autonomia:

PROFESSORES	ALUNOS
- ampliam seu campo de atuação (também ministram a informação)	- ativos
- devem assessorar, apoiar, dirigir e coordenar atividades de aprendizagem	- tomam iniciativas e decisões

QUADRO 1. Papéis reservados a professores e alunos no processo de autonomia.

Ao se iniciar um trabalho que envolva ensino-aprendizagem de uma língua, é importante – que exista a possibilidade de negociação. É também relevante considerar o enfoque de interesses do grupo – o que é uma prática coerente com as novas tendências do ensino centrado no aluno e vale salientar que esta prática permite a oportunidade de uma comunicação em nível mais profundo.

Recursos extras como impressos (autênticos em LE), material em vídeo, em áudio e outros também proporcionam ao aluno um melhor desempenho na aprendizagem. Costa (1987), explica que devem ser considerados os diferentes tipos de habilidades, situações e funções de uso da língua – de acordo com cada necessidade. Entenda-se, neste caso, necessidade como o uso efetivo – por parte do aluno – do idioma a ser aprendido, seja para o âmbito social ou profissional. É neste ponto que desejo intervir, uma vez que, cada sujeito de pesquisa, além dos pressupostos profissionais que se lhe exigirão, apresenta anseios pessoais e, como o ato de aprender é individual, este fato vem ao encontro direto da proposta que ora exponho. Desta forma, há um interesse em contrabalançar o ensino oferecido pela Universidade, àquele procurado individualmente.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE PESQUISA

O embasamento metodológico deste estudo tem afinidade com as idéias de Morin (1998), que não foi enfático ao colocar as Ciências Sociais como áreas de análise precisa, uma vez que afirma, serem estas, ciências difíceis e que não podem ter seus fenômenos descritos formalmente, o que parece não acontecer com a Física, por exemplo. Desta forma suas contribuições são valiosas para esta pesquisa, pois ele próprio afirma que diversos trabalhos científicos apresentam muitos pontos antagônicos, o que mostra que as teorias científicas, assim como os *icebergs*, têm enorme parte imersa não científica, mas indispensável ao desenvolvimento da ciência. Pode-se, também, inscrever a autonomia a essa perspectiva, pensando que grande parte do trabalho é compatível com a metáfora utilizada por Morin (op.cit.), uma vez que um *iceberg* imerso apresenta somente a ponta de um conglomerado de gelo muito maior, o que pode ser, no caso específico deste estudo, a auto-aprendizagem. Assim, grande parte do trabalho é silenciosa e manifesta-se com a necessidade, tanto no âmbito da busca, como na utilização de tal estudo, sempre atentando para o binômio ensino-aprendizagem. O já citado autor cujas idéias permeiam este trabalho, trata ainda do progresso da consciência através de crises intelectuais. A maneira como o teórico apresenta a sua tese, faz imaginar a ciência através de um auto-estudo do pesquisador que precede uma crise e desta passa-se à descoberta de contradições e respostas para inquietações que este apresente.

Outro aspecto importante no desenvolvimento desta investigação é o significado do conceito pesquisa que Ludke e André (1986) descrevem como confrontação de dados,

evidências. As autoras chamam a atenção para o uso incorreto do termo e a definição sugerida é a de um ambiente interativo quando relacionado à urgência em aproximar a pesquisa propriamente dita à vida diária do educador, utilizando-a assim como instrumento para enriquecer o seu trabalho. Adianto, neste momento, que também os alicerces do presente estudo permitem tal visão da pesquisa, como mais adiante apresentarei, mais precisamente na escolha da metodologia, o que abarcará dois tipos de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico: a pesquisa heurística e a pesquisa-ação.

Para esta base metodológica foi eleita uma divisão em três partes: na primeira estão os objetivos do trabalho com a apresentação das perguntas de pesquisa; na segunda, aparece a escolha da metodologia e sua justificativa, e, finalmente, na terceira parte, apresento as informações sobre a pesquisa, que serão subdivididas entre os participantes e os instrumentos da investigação.

2.1 Objetivos da pesquisa

Os objetivos gerais deste estudo são:

Verificar se os alunos de ELE que serão futuros professores dessa mesma língua desenvolvem a autonomia, conforme preceitos sugeridos dentro dessa filosofia de ensino, conforme já foi citado desde o início do trabalho. Retomo, portanto, que em tal tipo de estudo serão consideradas iniciativas individuais ou aquelas realizadas em grupo para estudo de ELE, de acordo, mais precisamente, com as sondagens suscitadas pelos questionários aplicados durante todo o período da pesquisa. Neste ponto é importante saber se – e como – são consideradas aprendizagens anteriores em LE, o desempenho e as expectativas que há sobre o desenho do curso de licenciatura em que estudam. Surge a primeira pergunta de pesquisa: *Os aprendizes – futuros professores – de ELE desenvolvem com autonomia seus estudos da língua?* Concomitante a esta questão, pergunta-se: *De que forma é desenvolvida essa*

autonomia? A partir desta segunda pergunta analisarei o modo como os sujeitos da pesquisa receberam a língua estrangeira que irão lecionar já no âmbito acadêmico, assim como sugestões que estes mesmos alunos possam indicar em relação à maneira como trabalharão determinados conteúdos da LE com seus futuros alunos. Isso poderá redundar em atividades preferidas por eles e alusões a metodologias de ensino. Serão consideradas também, referências à primeira LE que aprenderam, portanto, em aulas anteriores a este momento da investigação.

2.2 Escolha da metodologia e sua justificativa

Neste trabalho utiliza-se a abordagem qualitativa, uma vez que se destina a investigar o ambiente natural e privilegia-se o contato direto e prolongado entre o pesquisador e a situação investigada. Minha atuação, assim, faz juz a esta linha de pesquisa, já que, trabalhando como professora dos participantes selecionados, pude constatar diversas situações peculiares a aulas de ELE que, talvez, em contatos mais exíguos pudessem estar diluídos, ou seja, passariam despercebidos.

A partir da abordagem qualitativa, trabalhei também com a pesquisa heurística, que é uma modalidade daquela, na qual são apresentadas fases de uma investigação resultantes de introspecções ocorridas por parte do pesquisador: suas reflexões são entendidas como características principais para se chegar a uma descoberta, conforme cita-se:

Heuristics is a way of engaging in scientific search through methods and processes aimed at discovery; a way of self-inquiry and dialogue with others aimed at finding the underlying meanings of important human experiences. The deepest currents of meaning and knowledge take place within the individual through one's senses, perceptions, beliefs, and judgments. This requires a passionate, **disciplined**

commitment to remain with a question intensely and continuously until it is
luminated or answered.¹⁶ (MOUSTAKAS, 1990, p. 15, grifo meu)

As palavras do teórico são de grande importância para este estudo, uma vez que, como palavra-chave do fragmento, pode ser extraída ‘compromisso’ – citada pelo autor – e que apresenta relação direta com a pesquisa que ora proponho. Tal tipo de comportamento deve ou deveria ser apresentado pelo grupo de alunos participantes da pesquisa e também pelo corpo discente em geral, especialmente no meio acadêmico.

Outro ponto importante e característico da pesquisa heurística é a busca por situações e respostas que exijam esclarecimentos. Ocorre neste trabalho especificamente uma procura particular e autônoma por questões relacionadas às lacunas no ensino e na prática ELE.

Moustakas (1990) distingue seis fases¹⁷ da pesquisa heurística, que apresentam, por sua abrangência, uma proximidade com este trabalho já que, durante o desenvolvimento da pesquisa, passei pelas seguintes fases – depois transformadas num quadro como forma de comparação entre as partes do conteúdo teórico-metodológico da investigação.

- (1) *Inicial*. Ao alcance de cada pesquisador existe um assunto, um tópico, problema ou questão que representa um interesse particular na área que pesquisa. A intuição inicial provoca no investigador um diálogo próprio, autônomo, uma pesquisa íntima, encontrando a si mesmo; sua autobiografia e as significativas relações dentro de um contexto social, neste caso muito importante, uma vez que, como já foi apresentado anteriormente, ocorre o encontro – ainda que redundante – que o investigador realiza com sua própria pessoa.

Nessa fase, por meio do conhecimento individual, a intuição é permitida e, muitas vezes,

¹⁶ Heurística é um meio de engajar-se na pesquisa científica através de métodos e processos visados na descoberta; um meio de ‘auto-pesquisa’ e diálogo com outros a fim de descobrir os significados essenciais das importantes experiências humanas. As mais profundas correntes de significado e conhecimento assumem posição dentro dos limites e através das percepções, opiniões, julgamentos e compreensão por parte do indivíduo. Isto requer um **compromisso disciplinar** que persiste intensa e continuamente até que suas questões sejam esclarecidas ou contestadas. (Tradução minha para o português.).

¹⁷ Faço referências a Dias (2001), que também referiu-se às fases de Moustakas em seu trabalho. (Vide bibliografia).

necessária como elemento na pesquisa. Essa primeira fase é alimentada devido à busca pela questão intrigante.

- (2) *Imersão*. Nesse momento do processo é permitido ao pesquisador viver em torno da questão. Aproveitam-se todas as possibilidades para descobertas de significados da sua busca. Diálogos próprios – espécie de verdadeiros ‘monólogos’, deverão ser praticados. Outros conceitos dessa fase: pesquisa autônoma, percepções intuitivas e construção de figuras/ imagens acerca das indagações sobre as quais se procura uma resposta.
- (3) *Incubação*. Deve-se concentrar no foco da questão. É um momento silencioso em que se produz criativamente, e no qual o pesquisador alcança todas as possibilidades, adquirindo nova compreensão ou perspectiva acerca de características adicionais da questão. Um novo nível de expansão do conhecimento é gerado.
- (4) *Iluminação*. Ocorre naturalmente quando o pesquisador está receptivo e aberto para receber o conhecimento tácito e a intuição, possibilitando novas dimensões do mesmo. Pode-se ainda continuar com a reorganização de descobertas, o que indica novas acepções que se podem modificar e/ou acrescentar a algo previamente compreendido. Anterior a esta etapa, as informações ou descobertas eram perdidas ou ignoradas.
- (5) *Explicação*. É semelhante ao ato de descrever e explanar os significados. Possibilita esclarecer muito detalhadamente todos os significados, de forma cuidadosa. Esse tipo de processo requer do pesquisador sua própria compreensão, sentimento, idéias, crenças e julgamentos. São adicionados novos ângulos, texturas, correções e revisões. Utilizam-se todos os pontos expostos anteriormente.
- (6) *‘Síntese produtiva’*. Equivale à culminação da pesquisa – o investigador explica a questão, que toma forma criativa: poemas, histórias, gravuras, pinturas ou outras.

A pesquisa-ação, por outro lado, também é importante para este trabalho, já que se trata de uma modalidade da pesquisa etnográfica e culmina com o avanço educacional uma

vez que, involucrado em seu desenvolvimento, o professor pode gerar uma reflexão crítica de suas ações. Isto significa que a pesquisa-ação conta com o exercício do docente além de seu trabalho em sala de aula. Essa atuação, portanto não deve ser solitária, já que se faz necessário compartilhar aspectos observados para esclarecimentos de questões pertinentes. A prática, por outro lado, evita ameaças de agentes observadores externos ou desconhecidos para a sala de aula, uma vez que o próprio professor atua em vários papéis. Este tipo de pesquisa também pode ser realizado no decorrer das aulas – em todos os níveis – ainda que não se tenha fins específicos – como nesta pesquisa – de trabalhar com os dados levantados:

[...] não se pode deixar de fazer *balanços* periódicos das aquisições dos alunos. Eles são essenciais para fundamentar decisões de aprovação ou de orientação necessárias mais tarde. Esta não é sua única função, uma vez que também devem contribuir para estratégias de ensino-aprendizagem em um grau ou em um ciclo.

[...] esses balanços deveriam confirmar e aprimorar o que o professor já sabe ou pressente. Portanto, não dispensam absolutamente uma *observação contínua*, da qual uma das funções é atualizar e completar uma representação das aquisições do aluno. ... não basta conviver em aula com um aluno para saber observá-lo, nem observá-lo com atenção para identificar claramente suas aquisições e modos de aprendizagem. [...] é importante que o professor saiba determinar, interpretar e memorizar momentos significativos que, em pequenos toques, contribuem para estabelecer um quadro de conjunto do aluno às voltas com diversas tarefas.
Perrenoud (2000, p. 49, grifo do autor.)

A indicação dada pelo autor confirma, uma vez mais, a importância da observação – às vezes tratada como *observação contínua* – atividade realizada ao longo do contato com os sujeitos da pesquisa, o que auxilia sobremaneira o questionamento do tipo de curso que é oferecido aos alunos e a visão que estes projetam acerca do currículo que lhes é proposto. O mesmo teórico, Perrenoud (2000), acentua que em países francófonos há uma grande

dinâmica de inovação no sistema educativo, motivada pela pesquisa-ação, que se pratica em larga escala. É importante salientar que as idéias aqui expostas são reformulações do que já previa Widdowson (1978) apresentando o professor como pesquisador, facilitador e motivador da aprendizagem. Percebe-se, então, que na década de 70 o professor passou a ser visto como pesquisador, o que faz notar a época da gênese desse tipo de estudo/ pesquisa. Este é o momento propício para apresentar, também, a concepção de Thiollent (2003) acerca da Pesquisa-ação e a relação que encontrei com o tipo de investigação realizada, de caráter heurístico. Assim como já foi destacado nas etapas anteriores, este autor apresenta, também, as fases pelas que passam os pesquisadores:

- 1) Fase exploratória. É o descobrimento do campo de pesquisa. Há colaboração entre pesquisadores e entre pessoas ou grupos envolvidos. Levanta-se o primeiro diagnóstico daquilo que será estudado.
- 2) O tema da pesquisa. Designa-se o problema prático e a área de conhecimento em que se insere.
- 3) A colocação dos problemas. Define-se a problemática em que se insere o tema escolhido para que, assim, este tome sentido.
- 4) O lugar da teoria. Por se tratar de uma concepção empirista, este tipo de pesquisa não dá lugar a implicações teóricas. Nesse momento a teoria é gerada por idéias, hipóteses ou diretrizes que permeiam a pesquisa.
- 5) Hipóteses. É definida como suposição pelo pesquisador a respeito de possíveis soluções a um problema que é colocado na pesquisa. O investigador deve identificar as informações necessárias e evitar dispersões, focalizando segmentos ao campo de observação, selecionando, assim, seus dados.

- 6) Seminário. É uma reunião de pesquisadores. Examina-se, discute-se e tomam-se decisões acerca do processo de investigação.
- 7) Campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa. Esse é o momento em que se abrangem divisões já existentes e procuram-se soluções aos problemas observados. Valoriza-se a representatividade qualitativa com o princípio da aleatoriedade, que é considerado como condição da objetividade.
- 8) Coleta de dados. São escolhidos os locais de investigação e grupos de indivíduos a ser pesquisados. Faz-se um controle estatístico e utilizam-se questionários convencionais.
- 9) Aprendizagem. Uma vez que a aprendizagem está associada ao processo de investigação, considera-se que ações investigadas envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões, entre outros aspectos que supõem uma capacidade de aprendizagem de seus participantes.
- 10) Saber formal/ Saber informal. O autor reduz os 'saberes' em formal (aquele dos especialistas – dotado de capacidade de abstração) e o saber informal (baseado na experiência concreta dos participantes comuns).
- 11) Plano de ação. A pesquisa-ação prevê uma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação. No caso específico deste tipo de pesquisa, o plano de ação é uma exigência fundamental.
- 12) Divulgação externa. É importante divulgar a informação obtida a partir da pesquisa – além do retorno da informação aos grupos implicados. Tal tipo de proposta visa uma propagação externa dos resultados, aos diferentes setores interessados.

À luz da literatura já comentada e que se refere às questões metodológicas, ambos teóricos – Moustakas (op. cit.) e Thiollent (op. cit.) – apresentam fases muito próximas à idéia que norteou a possibilidade da realização deste trabalho. A seguir reescrevo as fases em forma de quadro comparativo e explicativo fazendo alusão novamente às fases e, principalmente, ilustrando-as com os papéis desempenhados durante esta investigação. Faço uma ressalva lembrando que a obra de Thiollent (2003) é cronologicamente anterior à de Moustakas (1990). No entanto, foi uma escolha pessoal deixá-las da maneira como vê-se a seguir:

Moustakas (1990)	Thiollent (2003)	Fases trilhadas neste estudo e sua localização
1) Fase inicial (o pesquisador demonstra interesse por alguma área)	1) Fase exploratória (é levantado o primeiro diagnóstico daquilo que será estudado) 2) O tema da pesquisa (designa-se o problema prático)	Interesse na área de LE (ensino-aprendizagem). Ocorreu num momento pessoal em que vi o conflito de questionamentos pessoais e idéias alheias.
2) Imersão (o pesquisador aproveita as possibilidades para descobertas de significados daquilo que busca)	3) Colocação dos problemas (busca-se a problemática do tema e um elemento norteador)	Devido à minha condição de falante nativa de espanhol surgiu o interesse em verificar aprendizagens desta mesma língua. Esse período de busca pelo cerne da investigação, em meu caso específico, diluiu-se por todo o trabalho.
3) Incubação (o pesquisador aproveita as possibilidades para descobertas de significados daquilo que busca)	4) O lugar da teoria (a teoria é gerada por idéias, hipóteses ou diretrizes) 5) Hipóteses (refere-se à limitação que o pesquisador deve determinar no trabalho de acordo com seus objetivos)	A problemática surgiu da preocupação com a formação de professores
4) Iluminação (o pesquisador mostra-se receptivo para receber o conhecimento tácito e a intuição)	6) Seminário (reuniões com pesquisadores para examinar, discutir e tomar decisões) 7) Campo de observação, amostragem e representatividade Qualitativa (procuram-se soluções para os problemas observados, valorizando-se a representatividade qualitativa)	Neste caso particular o conhecimento tácito veio concatenado à experiência que passei a ter como professora na Universidade.
5) Explicação (o pesquisador descreve e explica significados)	8) Coleta de dados (é feita a escolha dos locais de investigação e indivíduos em função do plano de amostragem) 9) Aprendizagem (este tipo de capacidade é associada ao processo de investigação) 10) Saber formal/ Saber infor-	Em relação às fases citadas posso fazer duas relações Quanto à explicação que neste estudo corresponde à análise dos dados e o seminário que se relaciona a participações em congressos e reuniões com a orientadora. Nesta pesquisa a parte à qual me refiro corresponde à análise dos dados em que a busca por significados consolida-se, também, nas fases anteriores.

	mal (são os dois universos presentes numa pesquisa: o saber formal dos especialistas e o saber informal dos participantes comuns)	
6) Síntese produtiva (nesta última fase o pesquisador explica a questão)	11) Plano de ação (é a exigência fundamental da pesquisa-ação e deve concretizar uma forma de ação planejada como objeto de análise, deliberação e avaliação) 12) Divulgação externa (refere-se à divulgação dos resultados a setores interessados)	A parte correspondente neste trabalho tem relação com as considerações finais e, conforme indicam os teóricos, relaciono alguns direcionamentos a demais professores bem como alternativas de ensino-aprendizagem que contemplem a autonomia

QUADRO 2. Comparação entre as fases da pesquisa heurística, pesquisa-ação e as relacionadas ao trabalho.

A preocupação com a formação do professor – além de ser uma das molas propulsoras na *imersão* e *incubação* desta pesquisa – é também uma grande questão de interesse na Lingüística Aplicada, como conforme cita Moita Lopes (1996) – obra em que explana, entre outros aspectos, os principais centros de estudo brasileiro nesta área de pesquisa, bem como os problemas que enfrentou, inicialmente, por ser tratada – apenas – como um apêndice da Lingüística. No Brasil, o maior desafio, segundo o autor, é compreender este tipo de estudo como área de investigação. Do grande arcabouço presente nesta disciplina podem ser divididas quatro grandes áreas: ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, ensino-aprendizagem de língua materna, educação bilingüe e tradução. Este estudo trata, pois, da primeira subdivisão citada, uma vez que se relacionam o ensino-aprendizagem de uma LE à formação de professores desta mesma língua. Apesar de todas as dificuldades assistidas, a Lingüística Aplicada já se consolida em nosso país como área de pesquisa autônoma.

Segundo outras leituras realizadas durante esta pesquisa, há afirmações pouco otimistas relacionadas a investigações presentes na área de formação de professores como destaca Telles (1999), afirmando que tal área de estudos carece de métodos de pesquisa e abordagens que auxiliem o desenvolvimento docente. A oportunidade de questionar e

apresentar as experiências dos professores também é diminuta e, ainda de acordo com este especialista, merecem importância e lugar já que neste âmbito, “professores são, ao mesmo tempo, agentes e objetos de investigação.” Telles (op.cit., p. 81) – como será citado, oportunamente, na modalidade da pesquisa-ação.

Uma questão recorrente neste tipo de pesquisa e estudada por inúmeros autores contemporâneos, é a preocupação com o ‘grau de profissionalização do professor’ Maza, (apud CELANI, 1997 p. 100) o que culmina, justamente neste professor que nos anos 90 deveria ser *pesquisador* e, conseqüentemente, *autônomo*. É importante lembrar que ambas características são primordiais em docentes e no cerne deste estudo.

Como já foi tratado quando colocou-se que o objetivo deste trabalho visa o trabalho com – e para – professores em formação, as reflexões de Green (1962) são pertinentes e atuais – em alguns casos – hoje em dia, uma vez que estão referidas à formação do professor e à pouca capacitação que lhes é oferecida acerca dos modernos conceitos da teoria e da aprendizagem. Neste meio, o próprio psicólogo afirma que não é proporcionada aos docentes, de maneira geral, a oportunidade de aplicar estas aprendizagens, que muitas vezes nem sequer lhes são apresentadas e/ ou comentadas.

Por outro lado, leituras como as de Gutierrez; Prieto (1994 apud FORESTI, 1996) também tratam de lacunas no ensino universitário sugerindo que ‘a presença de um discurso educativo não mediado pedagogicamente, no sentido de que há apenas um repasse do saber, sem preocupações com a relação humana nem com a construção do conhecimento’.

Apesar desta colocação fazer referência à formação em Nível Superior, é também associada ao desenvolvimento social de um indivíduo. Tal tipo de progresso/ crescimento individual pode ser relacionado às características citadas a seguir para o ensino de línguas estrangeiras. Observa-se, portanto, conforme destaca-se:

[...] autonomia na aprendizagem, ensino/ aprendizagem de reflexivos, linguagem e poder, conscientização lingüística, o professor pesquisador, a educação de docentes, a interdisciplinaridade, a participação do aprendiz nas decisões, os direitos lingüísticos do aprendiz, a aprendizagem de línguas para a paz, o uso da alta tecnologia e da informática na aprendizagem de línguas [...] Celani (op.cit., p. 155)

É facilmente perceptível que estes são alguns dos temas mais ocorrentes quando se pensa em aprendizagens de LE em qualquer nível. Convém lembrar que a autora destaca ainda que a individualização no ensino e a conexão da pesquisa com o ensino/ aprendizagem eram de grande importância na época de sua publicação, o que ainda deveria ocupar lugar de grande destaque em investigações – como a própria lingüista aplicada já citou em outro momento de sua publicação.

Haverá, neste trabalho, uma apresentação de cunho etnográfico, o que sugere a descrição como de uma ‘fotografia’ – no caso particular, do meio universitário. Promover-se-ão reflexões, desde os primeiros momentos da pesquisa, já que nas considerações finais apresento os resultados de modo qualitativo, com as interpretações que julguei necessárias. Neste aspecto apoio-me nas idéias de André (2003), que propõe planos de ação. Uma das características deste tipo de trabalho qualitativo é a minha entrada – enquanto investigadora – e também professora, no ambiente de pesquisa, para observar o foco como algo mutável. Desta maneira o estudo precisa ser contínuo e o acompanhamento, efetivo. Tais características já foram explanadas quando se tratou das especificidades da pesquisa qualitativa.

2.3 Informações sobre a pesquisa

O desenvolvimento deste estudo foi possível através da participação de alunos observados durante o segundo e terceiro semestres consecutivos do curso de Letras da Universidade Federal de São Carlos. A disciplina de ELE foi de minha responsabilidade durante o período da pesquisa e é importante fazer saber que a duração do curso compreende

dez semestres, proporcionando a seus estudantes a licenciatura em Língua Espanhola e Portuguesa.

A investigação ocorreu no período compreendido entre outubro de 2002 e junho de 2003.

O trabalho está representado por uma amostragem de oito alunos pertencentes a um grupo maior composto por vinte e seis estudantes que respondeu a dois questionários (entre outubro de 2002 e janeiro do ano seguinte)¹⁸ e também participou de uma entrevista áudio-gravada (junho/ 03).

A faixa etária dos alunos de tal curso variava de 17 a 40 anos, a maioria do sexo feminino. Por outro lado, para sanar discrepâncias relacionadas à idade dos participantes da pesquisa, optou-se por homogeneizar o grupo que, com idades semelhantes, podem pertencer a um grupo comum em questão de preferências, necessidades e motivações. Como será verificado mais tarde, e conforme já é sabido, de acordo com os *curricula* das escolas em que fizeram seus estudos anteriores, todos tiveram outras experiências no aprendizado da língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio e, em alguns casos, em centros privados de ensino. Pensando na situação econômica do Brasil, isto leva a pensar que alguns dos alunos pertencem à classe média.

As técnicas de campo englobam a coleta de materiais documentários conforme afirma Erickson (1986), já que segundo este autor não se coletam dados. Estes materiais brutos tornam-se dados, verdadeiramente, após estarem organizados, selecionados e catalogados – como apresento no capítulo seguinte – que é composto pelas análises dos dados. Foi realizada, também, a observação dos participantes e a interpretação, o que redundou num relato etnográfico e que refere-se às últimas considerações.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo trato da análise dos dados coletados e catalogados durante a investigação. Apresento, também, as perguntas de pesquisa e as idéias que me fizeram convergir para as respectivas respostas, apresentadas no próximo capítulo. Este capítulo está seccionado em duas partes: (1) Considerações iniciais e perguntas de pesquisa, (2) Análise dos questionários e das entrevistas.

No primeiro momento aparecem explicitadas as questões de pesquisa. Posteriormente, no segundo momento, coloco os sucessos e dificuldades observados no processo desta investigação e na análise do material.

3.1 Considerações iniciais

A proposta inicial surgida no esboço deste projeto contemplava uma idéia aproximada da criação de um centro de auto-acesso para alunos de Língua Espanhola no *campus* de Assis da Unesp, local de minha formação, por julgar necessário um espaço em que os alunos pudessem desenvolver seus estudos com autonomia, assim como já existia para a Língua Inglesa, este subsidiado pelo Conselho Britânico. Leituras como Dickinson (1987) e Little (1989) confirmaram esta necessidade.

Primeiramente idealizei um centro semelhante ao acima citado, com a intenção de que as perguntas de pesquisa fossem aí respondidas, mas a FCL onde concluí minha formação

¹⁸ Ver o modelo dos questionários em anexo e também as respostas dadas pelos alunos participantes.

não ofereceu condições necessárias para a criação de tal centro e, conseqüentemente, foi impossível para mim, enquanto aluna e estudiosa das estratégias de auto-aprendizagem, realizar tal proposta.

Posteriormente, a oportunidade de ministrar aulas no Ensino Superior foi mais sedutora e auxiliou-me a canalizar perguntas de pesquisa mais maduras e concisas.

Tive a oportunidade de ingressar como professora de Língua Espanhola e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Espanhola do Programa de Letras na UFSCar, Universidade Federal de São Carlos, e lá pude observar alguns problemas enfrentados pelos professores de línguas estrangeiras em Instituições Públicas. No entanto, constatei que meus alunos desfrutavam de algumas vantagens que eu, enquanto estudante, não tive. Refiro-me em especial ao *Centro de Estudios Hispánicos* que, apesar de ser uma pequena área a acolher os alunos em seus estudos, possuía materiais de grande importância para o desenvolvimento da formação de estudantes/ professores de Língua Espanhola.

O *Centro de Estudios Hispánicos* era atendido por um/a monitor/a bolsista¹⁹ e possui um horário de visitas determinado²⁰. Os materiais²¹ podem ser emprestados a alunos e professores. Naquele *Centro* – ainda que pequeno e quase desconhecido pelos estudantes – surgiu a idéia de desenvolver a pesquisa e conseguir responder às minhas inquietações. Durante dois semestres consecutivos adaptei e elaborei dois tipos de questionários e uma entrevista visando este estudo que foi realizado com alunos do curso de Letras – Espanhol, na modalidade de Licenciatura, como já está exposto no capítulo anterior.

Após alguns encontros e conversas com profissionais de centros especializados em LE – mais precisamente de ELE – leituras afins a este tema – já citadas na parte teórica e metodológica deste trabalho, visualizei as seguintes perguntas de pesquisa:

¹⁹ eleito/a após entrevistas que avaliavam sua competência lingüística e também a possibilidade de auxiliar alunos em pesquisas e dúvidas acerca de materiais e/ ou conteúdos apresentados em sala.

²⁰ condizente com o período que o bolsista deveria dedicar a tal projeto.

- a) Os aprendizes (futuros professores de ELE) desenvolvem com autonomia seus estudos da língua?
- b) Em caso afirmativo, de que forma é desenvolvida essa autonomia?

A primeira pergunta desta seção trata do processo reflexivo não apenas meu, como docente de ELE, conforme já citei acerca das fases indicadas por Moustakas (1990) e Thiollent (2003), mas também dos alunos participantes. A segunda pergunta explicita, de maneira detalhada, os momentos da pesquisa e os passos seguidos até a conclusão do estudo. É importante salientar que as duas partes não são apenas uma decorrente da outra, mas experiências concomitantes, do dia a dia das aulas.

Sobre a questão reflexiva e os questionamentos, surgiu a idéia de selecionar o local onde seria feita a pesquisa de campo e, ainda assim, ocorreram muitas dúvidas no que diz respeito às vantagens e desvantagens de eu mesma ser uma das professoras do programa de Letras e, também, pesquisadora de meus próprios alunos. Por outro lado, o escasso tempo para trabalhar os conteúdos, investigar e analisar as respostas obtidas dos alunos, gerou-se por meu período de contrato trabalhista em referida Instituição ocorrer após uma greve²² – período este que era preciso repor durante as férias, o que alterou o programa de todas as disciplinas e, conseqüentemente, o tempo hábil para estudo dos alunos.

3.2 Análises dos questionários e entrevistas

3.2.1 O primeiro Questionário e sua análise.

Como você aprendeu a sua primeira LE? (anexo 1)

No primeiro questionário apresentavam-se treze perguntas: cinco relacionadas ao manual (livro de texto) usado na aprendizagem da primeira LE, cinco referentes ao trabalho do professor e as três últimas referentes às aulas das quais participaram durante o curso da

²¹ compostos de jornais, revistas, livros (didáticos, romances, teatros), fitas cassette (músicas, contos, poemas), vídeos (filmes, programas de tv, cursos de espanhol etc.)

primeira LE estudada. Vale lembrar aqui que todos alunos responderam aos questionários, mas serão analisados aqueles eleitos para a amostragem deste trabalho. Como muitos informantes responderam às perguntas em português, optou-se por uma versão, tanto dos aspectos perguntados, como dos relacionados às respostas obtidas.

É importante ressaltar que o primeiro questionário foi entregue em espanhol aos alunos. Pontuo, porém, que o mesmo não ocorreu com a entrevista, que também foi transcrita, já que nessas, os alunos analisados conservaram o espanhol como idioma único nas respostas.

Convém citar que, antes de entregar aos alunos os questionários de sondagem, foram tratados com eles os princípios do estudo autônomo e da importância deste, o que se constituiu em visitas e, – para muitos alunos, a divulgação – do *Centro de Estudios Hispánicos* para conhecimento do local onde poderiam desenvolver seus estudos e obter materiais extras para tal prática. A partir daí solicitou-se o máximo de cumplicidade nas respostas e que fossem fiéis às suas preferências e anseios durante o curso de Letras que estavam cursando.

Mais especificamente tratando-se do período em que se trabalhou com este grupo de alunos, vale salientar que no momento de cada apresentação dos questionários será mostrado o semestre em que foram obtidas as respostas e as devidas intervenções feitas por mim, enquanto professora, para poder desmistificar alguns aspectos relacionados à auto-aprendizagem, conforme o que foi obtido como dado a ser analisado nesta pesquisa. Assim, o primeiro questionário foi entregue aos alunos no início do segundo semestre de um período que compreendeu desde outubro/ 2002 a novembro do mesmo ano.

Nos anexos estão os questionários, em sua versão integral. É importante lembrar que a identidade dos alunos foi preservada e a sigla usada ao longo de toda a análise é: A1, A2....A8; já que estava composta por uma amostragem de oito alunos participantes.

²² que teve início em 23 de agosto de 2001 com final em 12 de dezembro do mesmo ano.

Para facilitar o entendimento dos quadros que disponho a seguir, foi feita uma divisão do questionário em três partes que apresentam uma melhor visualização das respostas obtidas.

As partes que constituem os quadros são: o manual – livro didático –, o professor – e suas características – e o tipo da aula que tiveram numa experiência anterior como aprendizes da primeira LE.

O quadro²³ é, portanto, um resumo dos questionários entregues. Alguns dados obtidos a partir das perguntas confirmarão fatos que farão levantar posicionamentos sobre o ensino-aprendizagem de LE e, especialmente este desenvolvimento na aprendizagem autônoma.

Aluno	O LIVRO				
	Como era o manual? O que possuía?	Lembra-se de algum texto?	Como apresentava a gramática?	Como eram os exercícios?	Como apresentava o vocabulário?
A1	- imagens	- sobre o primeiro dia de aula	- de maneira simples	- de acordo com o modelo	- quadrinho com as palavras mais difíceis do texto
A2	- quadrinhos	- sobre baseball	- tempos verbais e ex. auditivos	- questões de múltipla escolha	- em uma lista. Uma a cada lição
A3	- poucas imagens	- sobre erros em filmes	- simples com explicações verbais	- interpretação de textos	- explicação após o texto
A4	- imagens	- não	- através de exercícios e textos	- auditivos, textos e outros exercícios	- através de uma situação cotidiana
A5	- muitas imagens	- não	- simples. Livro de gramática separado	- todos os tipos	- de forma variada
A6	- poucas imagens	- não	- não me lembro	- não me lembro	- ao fim de cada texto
A7	- muitas imagens	- 'pegadas na areia'	- com interpretação de textos	- completar frases, conjugar verbos	- ao lado do texto trabalhado
A8	- imagens/ textos	- sim, exceto o assunto	- de forma natural, quando necessário	- para completar, assinalar, auditivos	- à medida da necessidade

QUADRO 3. O livro da primeira LE estudada.

Em geral as respostas a estes tipos de perguntas indicam recordações dos primeiros materiais utilizados na aprendizagem da primeira LE, seja no hoje conhecido Ensino Fundamental II, Ensino Médio ou em escolas de idiomas, como foi o caso de alguns alunos. O aspecto memorial que traziam esses estudantes fez necessária a minha intervenção enquanto

docente, o que traduzi em indicações de visitas ao *Centro de Estudios Hispánicos*, deixando-lhes, além do material já existente, outros materiais complementares²⁴.

Mais adiante, ao comentar o outro questionário e as entrevistas orais, será tratado este assunto e demais elementos que podem respaldar o pouco uso que os alunos fizeram de tais materiais.

Aluno	O PROFESSOR				
	O que gostava e o que não gostava de seu professor?	Era nativo? Falava bem o idioma que ensinava?	Usava terminologia lingüística?	Fazia os alunos participarem das aulas?	Despertou em você o interesse pela língua/cultura que ensinava?
A1	- paciência e cautela	- não nativo. Falava bem.	NR ²⁵	Sim	Sim. Talvez por ser a 1 ^a LE aprendida.
A2	- que falasse em inglês	- não nativa. Falava bem.	Não	Sim	Sim, muito
A3	- era um prof. muito bom.	- não nativo. Falava bem.	Não	Um pouco	Sim, muito
A4	- a interação em sala	- não nativo.	Um pouco	Em grupos	Sim
A5	- era bom	- alguns nativos. Falavam bem.	Algo de fonética	Sim	Sim
A6	- preocupação com alunos	- não nativo; falava 'diferente'	NR	Às vezes	Sim, mas aprendi muito pouco
A7	- aulas dinâmicas	- não nativa., falava muito bem	Não	Sim	Sim, pois notei que poderia aprender a LE
A8	- era 'informal'	- não nativo, pronúncia boa.	Não	Sim	Sim, muito

QUADRO 4. O professor da primeira LE estudada.

De acordo com as informações obtidas e presentes nesta tabela, nota-se que como características *sobre o professor*, a maioria dos alunos afirma que era constituída de bons professores que “sabiam conduzir as aulas”, “faziam o grupo interagir” e “trabalhavam em aulas dinâmicas”. A seguir, os alunos são unânimes em dizer que “a pronúncia dos professores estava adequada” e, todos eram *não-nativos*. Esta característica é bastante comum entre professores de inglês como LE em escolas de Ensino Fundamental I e II, o que não ocorre com a mesma freqüência entre professores de ELE. Enquanto docente – nativa – da turma, os meus alunos tiveram a oportunidade de ver outras habilidades sendo trabalhadas,

²³ **LEGENDA:** início de alerta: resposta em início de alerta; alerta: resposta em ‘alerta’ conforme o estudo com autonomia.

²⁴ nos anexos estão as atividades complementares, usadas durante os semestres em que se realizou esta pesquisa.

²⁵ Não Respondeu conforme a pergunta elaborada.

não apenas aquelas referidas no quadro anterior, como também as relações entre a cultura e desencadeamentos em relação à história e geografia da Argentina, que puderam estar mais arraigados e diluídos durante as aulas.

Quanto ao que se refere à terminologia lingüística, dos alunos que responderam, a maioria diz que o professor “não a utilizava”. Por outro lado, há duas ocorrências que se fazem a este respeito, o que pode denotar professores pouco preparados – conforme as características já salientadas da abordagem comunicativa. No entanto, há informações precisas a respeito do tipo de terminologia lingüística utilizada.

Sabe-se que para ministrar uma primeira LE, é muito importante verificar fatores como as expectativas gerais do grupo e motivações, o que pode estar relacionado à idade dos alunos. Tais características direcionarão o tipo de curso e, conseqüentemente, particularidades que estes podem apresentar. É necessário observar essas características, com o intuito de se evitar um baixo interesse nas aulas ou conteúdo de uma maneira geral, o que reforça o uso dos enfoques mais atuais de acordo com o que já foi citado e também devido à importância do desenvolvimento da *competência comunicativa* dos estudantes.

O ponto referente à participação que o professor deveria proporcionar aos alunos apresenta que nem todos apontaram que seus professores faziam *com que o grupo interagisse durante as aulas*: 6 (seis) alunos responderam afirmativamente, enquanto os demais destacaram que “às vezes” tal prática ocorria. Um estudante respondeu que “a participação dos alunos era exigida, porém, em grupos”.

A partir das respostas já obtidas e, posteriormente fazendo uma associação ao que se apresentará em quadros subseqüentes, o item referente à participação pôde retratar pontos favoráveis ou não, de acordo com as preferências/ necessidades dos alunos. Apresentar-se-á, pois, esta relação, no momento oportuno, quando os estudantes voltarem a tratar deste mesmo tema.

O aspecto seguinte, que aborda se o professor conseguiu *despertar o interesse do aluno no aprendizado pela língua/ cultura ensinada*, é muito importante, em especial numa LE: todos os alunos responderam afirmativamente e, neste momento, desejo salientar a importância que se deve dar aos aspectos motivacionais, sobre o que se refere às respostas anteriormente citadas, já que não se levaram em conta pelos sujeitos da pesquisa. Talvez os alunos não tenham sido tão exigentes ou criteriosos o suficiente ao responderem ao questionário ou talvez por referirem-se à primeira língua estrangeira aprendida – como citou o primeiro aluno analisado – pode ser que esteja em jogo, também, a motivação pessoal que tinham para aprender a primeira LE. A partir de tais constatações, posso afirmar que os elementos sobre os que foram questionados anteriormente não causaram efeitos negativos em relação ao interesse pela língua e cultura ensinados.

Aluno	A Aula		
	O que era mais valorizado?	O que você opina sobre as aulas que teve?	O que você faria da mesma forma e diferente de seu professor?
A1	- gramática / vocabulário	- gostava da aula	- NR
A2	- tradução / fluência oral / vocabulário	- gostou do 'método'	- só não falaria em português na sala de aula
A3	- tradução / gramática / cultura / vocabulário	- muito boa, de maneira geral	- ensinaria da mesma forma. Acrescentaria músicas e filmes
A4	- gramática / cultura / fluência oral	- NR	- estimularia o gosto pela língua, mas seria menos exigente
A5	- vocabulário / fluência oral / gramática / pronúncia	- aulas muito boas	- solicitaria exercícios extras e seria mais paciente
A6	- tradução / pronúncia / vocabulário	- NR	- aplicaria também provas de verbos irregulares, com as quais se aprende muito, trabalharia com letras de músicas
A7	- fluência oral / gramática / pronúncia - outro: saber ler textos	- pensa que eram muito boas; aprendeu o básico	- daria aulas dinâmicas como as de seu professor
A8	- pronúncia / vocabulário / fluência oral / cultura	- muito boa	- aprendeu a valorizar mais a prática gramatical e a de pronúncia

QUADRO 5. A aula da primeira LE estudada.

No tocante à primeira pergunta desta parte do questionário, nota-se que, no aprendizado da primeira LE, os alunos se depararam com/ou apenas citaram metodologias às

vezes obsoletas para o período em que vivem, estudam e trabalham, como no caso de valorizarem a *tradução* e os *conhecimentos gramaticais*.

Pontos como a *fluência oral*, *pronúncia* e o *domínio de vocabulário*, no caso do inglês em escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, em geral, soam como algo desconexo, se levados em conta o pouco tempo que se disponibiliza para ministrar o conteúdo das aulas e o elevado número de alunos presentes numa sala. Posso resumir citado aspecto com as informações obtidas da pergunta que elucida os aspectos mais valorizados, respectivamente: “vocabulário” – talvez pela facilidade em ministrá-lo, a *gramática* e a *fluência oral*, três tipos de atividades cujas metodologias usadas pelos professores não caminhavam a par do tempo hábil disponível para as aulas, nem tampouco aos interesses dos alunos que freqüentavam os cursos.

Outro elemento levantado por metade dos alunos é a *valorização da correta pronúncia na LE*, que também, conforme o tipo de aula ministrado, não deveria ser um aspecto de grande valorização por professores de tal curso. A questão referente à *cultura* foi uma das menos citadas, incluindo-se aqui a *tradução*. De ambas as práticas citadas, a primeira poderia ser muito explorada em diversos níveis do conhecimento, com referências aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), associando-a à idéia da interdisciplinaridade e fazendo-se um elo entre o desconhecido – ou o estrangeiro – e o cotidiano na vida do estudante.

O segundo tipo de atividade – a *tradução* – conforme apresentei na Fundamentação Teórica deste trabalho, poderia ser suprimida de tal tipo de ensino, sem qualquer valorização por parte dos educadores. Alguns destes aspectos deixaram as respostas num nível de alerta, ou seja, de atitudes que devem ser repensadas e melhoradas por futuros professores.

Na próxima pergunta, os participantes classificaram com os seguintes adjetivos as aulas de sua primeira LE: “muito boas”, “gostei do método”, “aprendi o básico”. Algumas das

características dadas às aulas demonstram que os estudantes são pouco críticos quando tratam do ensino que tiveram durante a formação escolar. Ao mesmo tempo, parecem não demonstrar reflexões sobre sua prática futura.

As interpretações feitas até aqui refletem o que se quer detectar na última pergunta do primeiro questionário: *O que você faria da mesma forma e de forma diferente de seu professor?* Os dados mostram que alguns alunos se identificam com exemplos obtidos de docentes durante o período escolar, o que, muitas vezes, pode ser abstraído de respostas como “exercícios extras” ou “provas de verbos irregulares” que para alguns entrevistados são modelos com os quais “se aprende muito”, conforme cita A6.

Outros pontos que se devem observar são as preferências por “exercícios gramaticais”, de “pronúncia”, ou de “tradução”. Ainda que muitos estudiosos dediquem-se anos a fio estudando novas teorias, enfoques e mudanças no papel de professores e alunos, alguns estudantes de hoje ainda estão preocupados com a gramática e tradução, o que sugere que a educação que tiveram até então esteve pautada desde a infância em metodologias tradicionais. É importante assinalar que é dever de um currículo de LE de Ensino Superior, fornecer todo o suporte lingüístico de que o professor necessita para ministrar com competência a sua aula, fazendo, pois, as devidas adaptações aos ensinamentos Fundamental e Médio, que parecem não haver ocorrido com aqueles professores, enquanto estudantes.

Ainda que muitos dos informantes não explicitem, necessariamente com palavras relacionadas à autonomia, alguns a sugerem de maneira sutil: citam que transmitiriam a seus futuros alunos o interesse pela língua e, conforme pode-se notar, aqui está acrescida, também, a forma de ministrar a aula – toda na língua alvo. É importante lembrar que esta característica não necessita ser totalmente respeitada de acordo com o que já foi apresentado acerca do enfoque comunicativo.

Além do aspecto anterior foi citado outro, de grande importância e que pode ser um desencadeador – ou não – da motivação dos alunos: “a paciência do professor”. Com estas respostas acerca do professor, pode ser notado que serão analisadas, mais tarde, outras características que, em alguns casos, podem trazer consequências negativas à relação do aluno com uma primeira LE.

“Aulas dinâmicas” encerram as respostas e, finalmente, as equiparam, em alguns casos, às aulas que estes alunos tiveram em sua primeira LE. Isto significa que os alunos, talvez leigos em questões pedagógicas/didáticas, ainda neste momento do curso de Letras, já pensavam em aulas conforme é indicado pela abordagem comunicativa: em que deveriam fazer significar nessa nova LE, adicionando às funções aprendidas, por exemplo, características de sua própria vida cotidiana.

A forma de interferir – mais positivamente – na relação que os alunos apresentaram entre o que era mais valorizado nas primeiras aulas de LE, consistiram na prática da abordagem comunicativa durante as aulas, conforme já foi citado anteriormente. Em relação à última pergunta do QUADRO 4, foram sugeridas algumas atividades extras: formação de grupos de estudos, visitas constantes ao *Centro de Estudios Hispânicos*, realização de exercícios presentes no material complementar que lhes foi oferecido, atividades como assistir a filmes, ouvir músicas, enfim disponibilizei aos estudantes um leque variado de possibilidades de aprendizagem.

3.2.2 O segundo Questionário e sua análise.

Análise de objetivos e necessidades de aprendizagem (anexo 2)

Um segundo momento nesta pesquisa deu-se quando entreguei aos mesmos alunos um segundo questionário composto de três partes, respectivamente: (A) Objetivos do aluno, (B) Preferências do aluno para aprender e (C) Atividades que julga importantes, estratégias e

papel do professor. Deve-se levar em conta que todas as respostas que se pretendia coletar nesta seção já dizem respeito ao estudante enquanto universitário de ELE, cujo idioma, juntamente com o português, serão os de sua habilitação. O período do curso em que os alunos responderam a este tipo de questionário compreendeu os meses de dezembro de 2002 e janeiro de 2003, sendo este o período final do segundo semestre de aulas de ELE que os alunos cursavam.

Divido, como também já foi feito com o questionário anterior, a estrutura das perguntas. É importante, também, explicar algumas das perspectivas conforme cada grupo de respostas obtido, para, desta forma, facilitar o entendimento da posição tomada na análise das respostas, bem como das conclusões que podem ser elucidadas. Vejam-se, então, as informações:

PARTE A – OBJETIVOS DO ALUNO

1) Quais são seus objetivos? Por que você quer aprender espanhol?

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Necessito-o para meu trabalho		X	X					X
Para viajar América/ Espanha	X	X	X					X
Para conhecer a cultura							X	X
Gosto de aprender línguas	X	X	X	X	X	X	X	X

QUADRO 6. Idem à pergunta número 1.

Percebe-se, com estas respostas, que os alunos confirmam, uma vez mais, a hipótese de que a *motivação* é de grande importância no processo de ensino-aprendizagem. O aspecto mais curioso que se detectou com esta pergunta é que poucos – menos da metade – dizem *necessitar do idioma para seu trabalho*. Outro fator importante, para eles, é que a metade alegou que o idioma será importante para *futuras viagens*. Este tipo de resposta leva a pensar que o aspecto motivacional foi novamente aludido, uma vez que é possível relacionar viagens a momentos de lazer, conhecimento e cultura. Por outro lado, *conhecer a cultura* foi o item que menos escolhas apresentou, o que demonstra que a maioria dos alunos ainda não considerava a língua e a cultura como faces dependentes uma da outra. Lembro que, observando este particular, tomei a iniciativa de fazer relações significativas entre ambos os

elementos constituintes do curso pois como afirma Jaramillo (1973 apud MOITA LOPES, 1996, p. 74) “Não se pode ensinar nem a imitar sons com algum significado se o componente cultural não for estudado”. Já Paulston, alguns anos depois afirma que “É possível tornar-se bilingue sem se tornar bicultural, enquanto o oposto não é verdade” (1978 apud MOITA LOPES, 1996, p. 373). É importante fazer uma ressalva, no entanto, às idéias encontradas na obra de Moita Lopes (op.cit.), uma vez que este autor discorda do ensino enfático da cultura de uma língua estrangeira.

A hipótese levantada a partir das respostas faz crer na possibilidade de que esses futuros professores talvez não tenham escolhido, no momento em que responderam ao segundo questionário, o espanhol como futura disciplina a lecionar.

Por outro lado, todos os informantes, sem exceção, afirmaram que *gostam de aprender línguas* e, talvez por esse aspecto hajam ingressado no curso de Letras, ainda que as observações anteriores tenham gerado, muitas vezes, alusão contrária a tal tipo de escolha. Este aspecto foi decisivo no trabalho das preferências do grupo. Foi utilizado, também, como mola propulsora da a motivação que os alunos apresentaram. A partir daí foram trabalhadas em sala de aula algumas atividades como: audições de gravações autênticas de poesias, fábulas e contos realizados pelos próprios autores, audições de programas de rádios diversas com várias particularidades de pronúncias, apresentação de documentários, filmes e outras que sugeriam a cultura dos países que se utilizam da língua em questão.

2) De acordo com seus objetivos, a quais atividades você pensa dedicar mais tempo?

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Compreensão oral			X		X	X		X
Expressão oral	X	X	X	X	X	X	X	X
Compreensão de leitura		X			X			X
Expressão escrita			X		X	X		X

QUADRO 7. Idem à pergunta número 2.

3) Que nível deseja alcançar?

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Inicial								
Intermediário	X		X	X				
Avançado		X			X	X	X	X

QUADRO 8. Idem à pergunta número 3.

No tocante à *compreensão oral*, pode-se afirmar que a metade dos alunos não demonstrou um grande objetivo a cumprir. Por outro lado, a *expressão oral* foi eleita por todos e, de acordo com o informado, mais uma vez, os alunos sugerem-na como atividade a ser trabalhada, à qual pensam dedicar mais tempo, devido, pode-se supor, à maior dificuldade encontrada nessa habilidade. Esse tipo de fenômeno pode ser confirmado mais tarde, quando transcrevo e comento as entrevistas gravadas. Entretanto, por este aspecto haver demonstrado um alto número de escolhas, alguns tipos de atividades se fizeram urgentes e necessárias.

Neste momento cito as aulas de conversação que ministrei, usando, também, como nas aulas, a abordagem comunicativa, com um material de apoio²⁶ distinto daquele²⁷ usado durante as aulas regulares do curso de Letras. Cito, no entanto, que tais aulas eram ministradas, semanalmente, no período de uma hora – vespertina – e que antecedia o horário de entrada às aulas. Pude constatar que houve uma parcela pequena de comparecimentos em relação ao número de alunos que freqüentavam a sala de aula, o que demonstra que poucos estudantes participaram das atividades propostas extra-curricularmente, uma vez que se tratava de aulas que tinham como objetivo sanar as dificuldades expostas por eles próprios enquanto alunos.

A *compreensão de leitura*, por estar associada a exercícios em que os estudantes demonstram mais intimidade – como já fazem ou fizeram –, por exemplo, com o inglês no Ensino Fundamental, Médio e também no Vestibular, já que se trata de outra LE, foi pouco assinalada como resposta o que também pode se referir à *expressão escrita*, essa denotando um pouco mais de preocupação por parte dos alunos pesquisados.

²⁶ F.Castro. et al. **Ven 1**.Madrid: Edelsa, 2000.

²⁷ Bruno; Mendoza. **Hacia el Espanhol**. São Paulo: Saraiva, 2000.

4) Quantas horas você pretende se dedicar semanalmente a estudar espanhol, incluídas as aulas?

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
1 a 3 horas				X				
3 a 6 horas	X	X	X		X	X	X	X
Mais de 6 horas								

QUADRO 9. Idem à pergunta número 4.

Quase todos os alunos são unânimes ao colocar que *dedicariam, semanalmente, de 3 a 6 horas de estudo*. Se neste caso for excluído o período de aulas (3h30'), restam apenas 2h30', o que, enquanto professora de LE, penso ser pouco, sabido o enorme conteúdo lingüístico e cultural que se deve abarcar e dominar para atingir um nível razoável de proficiência na língua estrangeira. No caso específico dos alunos analisados, seria mais consciente dedicar maior tempo de estudos, em especial por tratar-se de um curso de formação de professores. E, neste caso, posso fazer nova referência às aulas extras de conversação, às quais poucos alunos participavam, além de já terem conhecimento deste tipo de aula desde o semestre anterior àquele momento das respostas. Tal aspecto é levantado posteriormente na entrevista.

PARTE B – Preferências do aluno para aprender

5) Você aprende trabalhando... (responda de acordo com sua preferência)

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Individualmente	Pouco	Muito	Muito	Muito	Muito	Pouco	Muito	Muito
Com um professor	Muito	Muitíssimo	Muitíssimo	Muitíssimo	Muitíssimo	Muitíssimo	Muitíssimo	Muitíssimo
Com toda a sala	Muitíssimo	Pouco	Pouco	Muito	Muito	Muito	Pouco	Nada
Em pequenos grupos	Muitíssimo	Pouco	Pouco	Muito	Muito	Pouco	Muito	Pouco
Em duplas	Pouco	Muito	Muito	Pouco	Muito	Pouco	Muito	Pouco
Fora da sala de aula	Nada	Pouco	Muito	Pouco	Pouco	Pouco	Nada	Muito

QUADRO 10. Idem à pergunta número 5.

Iniciando-se pelo trabalho *individual*, dois alunos afirmaram preferir “pouco” esta modalidade de trabalho, enquanto que os demais alegaram “gostar”, mas não em seu ponto mais alto.

A seguir, quanto à aprendizagem feita *com um professor*, surpreendem as respostas afirmando que os alunos classificam preferir “muito” ou “muitíssimo” tal tipo de aprendizagem, o que, de alguma forma, mostra que não são autônomos ou que necessitam do acompanhamento e orientação de um professor – este como mediador entre o aluno e o conhecimento. O citado aspecto mostra um ponto de alerta em relação ao comportamento dos estudantes envolvidos, conforme já foi citado do ensino com autonomia.

Sobre *o trabalho com toda a sala*, as opiniões dividem-se entre os que preferem “muito” tal tipo de atividade e aqueles que a classificaram como de “pouca preferência”. O mesmo item mostra a relação, em muitos casos, com as preferências pessoais de estudo e, freqüentemente, com a personalidade dos alunos, em especial quando são tomadas como base suas experiências anteriores. Semelhante tipo de resposta – e suas ocorrências – aparecem nas perguntas subseqüentes a esta mesma área em outros quadros.

O item que visa investigar se os alunos *aprendem trabalhando em pequenos grupos* é, também importante, pois mostrou que a metade dos alunos o aprova como estratégia de estudo, o que pode ser associado ao momento em que foram indagados sobre *o trabalho em duplas*. A metade dos alunos posicionou-se de maneira favorável, enquanto a outra destacou tais atividades como de “pouca preferência”, o que pode enfatizar o item primeiro que questionava *a aprendizagem individual*.

Com relação à *aprendizagem fora da sala de aula* que, conforme se sabe, e que pode contemplar os mais diversos meios como veremos no próximo quadro, foi a que teve o menor número de preferências: apenas um quarto dos alunos identificou-se com tal forma de estudo, enquanto que a mesma parcela afirmou que “nada” aprende através de tal meio, talvez, simplesmente, não fazendo uso de sua prática. Outro grupo – a metade –, posicionou-se de maneira pouco reveladora de acordo com o que foi citado da aprendizagem com autonomia.

O aspecto anterior me permitiu analisar melhor o tipo de expectativas dos alunos em relação ao grupo: *preferências por estudos orientados pelo professor* e quase a *não utilização de aspectos externos à sala de aula*. Destas constatações pude sugerir pesquisas acerca de temas pouco abordados pelo livro, como a *gramática* por exemplo. Tais investigações supunham contatos com outros tipos de materiais, o que tampouco pude constatar como de grande resultado positivo, uma vez que as fontes consultadas eram as mesmas em grande parte dos trabalhos entregues pelos alunos.

Há algumas respostas inesperadas para o nível de aprendizagem com o que se está lidando, e, convém ressaltar que se trabalhou com alunos do segundo semestre de ELE, alunos de um curso que visa, como já foi explicitado, à formação de professores de LE.

A pergunta a seguir conta com vinte e seis tipos de atividades ou formas de identificação que os participantes da pesquisa preferem usar para trabalhar. Como este quadro trata de muitos tipos de atividades, julgou-se melhor enumerá-los – o que não ocorreu nos questionários iniciais. Nota-se também que nas respostas, os destaques auxiliaram sobremaneira, já que desta vez se trabalha com um grande número de dados.

6) Você gosta de fazer estas atividades para aprender? (responda de acordo com a sua preferência)

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
(1)Falar em espanhol com os colegas	Pouco	Muito	Muito	Pouco	Muito	Pouco	Muito	Pouco
(2)Escutar o professor e tomar notas	Muito	Muitíssi Mo	Muito	Muito	Muito	Muito	Pouco	Muitíssi simo
(3)Falar em espanhol fora da sala	Pouco	Pouco	Muito	Pouco	Muito	Pouco	Pouco	Pouco
(4)Escutar e trabalhar com fitas cassete	Muitíssi simo	Muito	Muitíssi mo	Pouco	Pouco	Pouco	Muito	Muitíssi simo
(5)Escrever	Muitíssi simo	Muitíssi mo	Muitíssi mo	Muito	Muito	Muito	Muitíssi simo	Muito
(6)Estudar gramática	Muito	Muitíssi mo	Pouco	Pouco	Muito	Pouco	Muito	Muito
(7)Listas de vocabulário	Muitíssi simo	Muitíssi mo	Pouco	Pouco	Muito	Nada	Pouco	Pouco
(8)Fazer jogos	Muito	Pouco	Pouco	Pouco	Pouco	Nada	Pouco	Pouco
(9)Perguntar	Muito	Muito	Muito	Muito	Pouco	Pouco	Muito	Pouco
(10)Exercícios escritos	Muito	Muitíssi mo	Muito	Muito	Muito	Muito	Muitíssi simo	Muito
(11)Aprender diálogos	Muitíssi simo	Muitíssi mo	Muito	Muito	Muito	Pouco	Muitíssi simo	Muito

(12) Escutar músicas	Muitíssimo	Muito	Muitíssimo	Muitíssimo	Muitíssimo	Muitíssimo	Muitíssimo	Muitíssimo
(13) Cantar	Muitíssimo	Muito	Muitíssimo	Muitíssimo	Muitíssimo	Muitíssimo	Nada	Muito
(14) Conversar em pares	Pouco	Muito	Muito	Muito	Muito	Pouco	Muito	Pouco
(15) Falar sobre filmes	Pouco	Pouco	Muito	Muitíssimo	Muito	Pouco	Pouco	Pouco
(16) Ler textos do livro	Pouco	Muitíssimo	Muitíssimo	Pouco	Pouco	Muitíssimo	Muito	Muito
(17) Ler jornais, revistas	Muito	Muitíssimo	Muitíssimo	Pouco	Pouco	Pouco	Muitíssimo	Muito
(18) Treinar pronúncia	Muitíssimo	Muitíssimo	Muitíssimo	Muito	Muito	Muito	Muitíssimo	Muitíssimo
(19) Trabalhar sozinho	Pouco	Muitíssimo	Muitíssimo	Pouco	Muito	Muito	Muitíssimo	Muitíssimo
(20) Fazer testes	Muito	Muito	Muitíssimo	Nada	Muito	Nada	Pouco	Muito
(21) Escrever frases	Muitíssimo	Muitíssimo	Muitíssimo	Pouco	Muito	Pouco	Muito	Muito
(22) Escrever palavras para aprendê-las	Muitíssimo	Muitíssimo	Muito	Muitíssimo	Muitíssimo	Muito	Muito	Muitíssimo
(23) Aprender palavras escutando-as	Muitíssimo	Muito	Muito	Muitíssimo	Muitíssimo	Muito	Muito	Muitíssimo
(24) Assistir vídeos, tv, filmes, documentários	Pouco	Muito	Muito	Muitíssimo	Muitíssimo	Muito	Muito	Muitíssimo
(25) Trabalhar com todo o grupo	Pouco	Pouco	Pouco	Muitíssimo	Pouco	Muito	Pouco	Pouco
(26) Fazer exercícios gramaticais	Muito	Muitíssimo	Pouco	Pouco	Muito	Pouco	Muito	Muito

QUADRO 11. Idem à pergunta número 6.

6.1 Que outras coisas você gosta de fazer para aprender?

A1

- 'eu gosto de gravar a minha fala em espanhol e depois ouvir';

A2

- 'escrever várias vezes as conjugações dos verbos irregulares para fixá-las';

A3

- 'costumo escrever textos ou cartas em espanhol para treinar a escrita;
- este ano pretendo treinar bem a minha pronúncia e, para tanto, vou usar gravadores e tentar conversar por ICQ com outras pessoas;
- além disso pretendo ver mais filmes, ler revistas;
- pretendo, também, é claro, participar um pouco mais nas aulas';

A4

- 'gosto de ouvir músicas acompanhando as letras';

A5

- NÃO RESPONDEU.

A6

- NÃO RESPONDEU.

A7

- 'procuo realizá-las de acordo com a disponibilidade de tempo pois tem (sic) alguns professores de outras matérias que sobrecarregam muito os alunos fazendo que o tempo não seja bem distribuído';

A8

- 'No meu aprendizado de língua estrangeira acho sempre de fundamental importância o uso de dicionários monolíngues. Trata-se de uma maneira eficaz de adentrar mais profundamente na Cultura do(s) povo(s) falante(s) da língua, o que gera um aprendizado "definitivo" e mais eficaz.'

Trato, a seguir, de todas as atividades, individualmente, conforme sua presença na lista inicialmente oferecida aos alunos:

Quanto a (1) *falar em espanhol com os colegas*, dos estudantes analisados, a metade afirmou utilizar-se muito desta atividade para aprender a LE, enquanto que o mesmo número disse usar pouco a mesma estratégia. Estas informações podem confirmar o que já foi tratado no QUADRO 5, referente às atividades em que mais prefeririam desenvolver seus estudos; no entanto, os alunos demonstraram-se menos adeptos a desenvolver a *expressão oral*, como haviam indicado durante as respostas a outros tipos de perguntas relacionadas – anteriormente – ao mesmo tipo de atividade. Para interferir em tal atividade, durante as aulas, foi proposto dramatizar diálogos em grandes grupos ou equipes, o que não expunha aqueles alunos mais tímidos ou que não gostavam desse tipo de exercício. Com a citada prática, obtive bons resultados, além de trabalhar outros aspectos como a *entonação* e a *fluência*, também tratados pelos alunos no decorrer desta pergunta.

Sobre (2) *escutar o professor e tomar notas*, o item indica que o papel do professor ainda é de grande importância, especialmente no Ensino Superior. Quase todos os alunos assinalaram preferir uma aprendizagem mediada por um responsável, o que pode estar relacionado, neste caso específico, ao nível de LE que os alunos possuíam. Pode-se remeter, no entanto, esta resposta ao quadro anterior, em que os alunos continuam com tal idéia a respeito do papel do professor e do tipo de aprendizagem que preferem, *com um professor*, à que todos, sem exceção responderam afirmativamente.

Já o item que trata de (3) *falar em espanhol fora da sala*, é um tipo de atividade que apresentou um número de escolhas abaixo da metade e conforme se observa no quadro, a maioria dos alunos não utiliza ou não gosta desta prática. Vale lembrar que na Universidade onde foi desenvolvida a pesquisa é grande o número de estudantes nativos da língua

espanhola, muitos participantes de intercâmbios estudantis. É por esse motivo que tal prática poderia haver apresentado mais preferências.

Quanto à questão referente a (4) *escutar e trabalhar com fitas cassete*, as escolhas associadas a tal tipo de atividade estão quase divididas entre os que a aprovam como atividade e aqueles que não gostam de praticá-la. Por outro lado, posteriormente, tratar-se-á de outros exercícios de recepção auditiva como os citados em *escutar música, aprender diálogos, treinar pronúncia* e outros que apresentaram mais preferências.

Em relação a (5) *escrever*, as respostas obtidas indicam que há preferências pela pouca exposição, talvez ainda naquela altura do curso. É importante lembrar que se tratava de estudantes do segundo semestre do curso de ELE.

O item que trata de (6) *estudar gramática*, mostra que quase a maioria dos estudantes afirma gostar da prática, e é importante observar aqui, novamente, o tipo de curso escolhido pelos alunos, já que talvez a preocupação por realizar determinado tipo de atividade tenha aí a sua origem. É também considerável o aspecto de que os alunos estão acostumados a aprender com a gramática. Para tal prática, é importante que se aproveite o conhecimento que os alunos já possuem da própria língua materna. Ainda sobre um mesmo tipo de atividade, associado a este, porém com outras especificidades, fazer (7) *listas de vocabulário*, mostra alguma relação com o item anterior o que está visível quando, praticamente os mesmos alunos, afirmaram gostar de ambas as práticas para aprender.

Sobre a preferência por (8) *fazer jogos* – entenda-se por esta prática a participação em jogos lúdicos – este item recebeu um baixo número de escolhas o que pode fazer supor, novamente, que os alunos não pretendem gastar muito tempo com exercícios que não se associem, diretamente, às práticas formais de estudos de uma LE ainda que, como já foi afirmado, nem todos a tenham escolhido como atividade de grande preferência. Dada informação foi mais detalhada no item 6 (seis) desta interpretação.

A prática de (9) *perguntar* indica que esse tipo de exercício no âmbito de um curso de licenciatura poderia haver representado mais escolhas por parte dos alunos analisados do que a quantidade que se mostrou favorável, o que permitiu a contabilização de pouco mais da metade do total dos sujeitos desta pesquisa.

Novamente tratando-se da habilidade de escrita, o item (10) *exercícios escritos*, é outro tipo de tarefa que alimenta a idéia da preferência pela pouca exposição dos estudantes como já citou-se anteriormente com o baixo interesse por *jogos, perguntar e falar espanhol fora da sala de aula*. Já o de (11) *aprender diálogos* – contextualizados – conforme sugere o ensino comunicativo, tal tipo de atividade mostrou grande número de preferências pelos alunos, talvez por este tipo de exercício ser mediado por um tutor – ou professor.

Os próximas modalidades de atividades, (12) *escutar músicas* e (13) *cantar*, atingiram quase o total índice de preferências, o que pode estar relacionado a algum tipo de exercício praticado com frequência – em momentos de lazer – pelos estudantes selecionados para a análise dos dados, devido à faixa etária dos alunos analisados e às suas preferências típicas. Estas respostas motivaram-me a averiguar os gêneros musicais preferidos entre a maioria dos alunos, o que se traduziu em atividades de intervenção, muitas vezes modificando os exercícios propostos pelos materiais didáticos. Como resultado notei uma boa aceitação pelos alunos, já que segundo eles próprios, os tipos de música propostos pelos livros didáticos eram muito clássicos e não atingiam o gosto da maioria.

Outro aspecto que pode estar relacionado ao gosto dos estudantes por atividades com músicas, é o fato da pouca necessidade de exposição durante a prática: grande parte dos exercícios pode ser realizada de forma passiva.

O item (14) *conversar em pares*, diferente de aprender diálogos, confirma, talvez, novamente uma preocupação com a exposição, demonstra menos tipos de escolhas. Por outro lado, pouco mais da metade dos alunos assinalou-o como de muita preferência enquanto que

outros posicionaram-se sendo de pouca preferência esta modalidade de exercício. Tal tipo de atividade pode sugerir que o último grupo de alunos não goste de exposições ou de mostrar seu desempenho, talvez por se tratar, naquele momento, de um segundo semestre de estudos em ELE. As sugestões para sanar tal tipo de ocorrência, durante as aulas, consistiram na formação de pequenos grupos para dramatizar diálogos, trocando-se, posteriormente os papéis desempenhados num primeiro momento, ou, como já foi indicado, a divisão da sala em duas grandes equipes para realizar o mesmo tipo de atividade.

O aspecto que trata sobre (15) *falar sobre filmes*, aponta uma maioria de alunos que não gosta de fazê-lo. É de grande importância assinalar que a falta de prática comunicativa – o que engloba o uso de funções e de léxico – pode se fazer notar em citado ponto da prática, o que se relaciona, novamente, à questão da (não) exposição. Também esta atividade relaciona-se ao âmbito cultural, além do lingüístico.

No que se refere a (16) *ler textos do livro*, supondo-se o livro didático como principal material a que os alunos tinham acesso, no caso específico de suas respostas, a maioria dos informantes indica gostar da prática e pode-se acrescentar à informação que quase a metade dos alunos participantes desta mostra não apresentaram interesse por realizar semelhante tipo de atividade: um número exatamente igual ao dos alunos não tem por costume (17) *ler jornais, revistas*. Em primeira instância pode ser aceita esta posição devido ao pouco conhecimento que os estudantes tinham acerca de determinados tipos de materiais. Por outro lado, esse tipo de posicionamento também denota baixo interesse pela cultura da língua que estou tratando desde o início deste trabalho. Como auxílio, formulei uma lista com vários *sites* de páginas na *Internet*²⁸, relacionados ao mundo hispânico e que poderia ser fotocopiada por alunos interessados em leituras que contemplassem os mais diversos temas. No entanto, tal tipo de prática não surtiu o efeito esperado e, como muitos outros materiais, este ficou arquivado e não foi consultado durante o período da pesquisa.

O aspecto a seguir, (18) *treinar pronúncia*, mostra certo tipo de contradição se levadas em conta as respostas relacionadas a *escutar e trabalhar com fitas cassete*, já que a primeira mostrou grande número de preferências enquanto que a segunda caracterizou como alerta o fato de quase a metade dos alunos não gostarem de tal prática.

Outras atividades de produção oral como o *trabalho com músicas e cantar* estão mais próximas do exercício de treino de pronúncia, talvez por estes tipos de atividades estarem mais relacionados ao aspecto motivacional, como já foi descrito.

Em relação novamente, a (19) *trabalhar sozinho*, como também já foi citado na análise do QUADRO 10, nota-se um grande número de preferências, o que não chega a ser diferente das informações já expressadas no comentário daquele tipo de trabalho.

O ponto que trata de (20) *fazer testes*, apesar de ser uma atividade silenciosa e passiva como acreditou-se que até aqui seja a grande preferência dos alunos, surpreende: a metade dos alunos assinalou-a como de baixa identificação. Determinados tipos de escolhas podem pressupor uma posterior classificação – através de notas ou conceitos – que, como se pode notar, não é aprovado pela grande maioria dos alunos.

No tocante a (21) *escrever frases*, o que pode parecer algo desconexo com as novas abordagens de ensino de LE – no caso de estarem descontextualizadas, é de grande interesse o tipo de escolha com maior número de preferências já que a pergunta não especifica se o tipo de frase teria ou não algum tipo de contexto o que seria, em caso afirmativo, algo relacionado aos enfoques comunicativos.

O item (23) *aprender palavras escutando-as*, apresentou a preferência de todos os alunos sem exceção, o que, se comparado à *audição de fitas cassete* apresenta uma grande diferença. No primeiro caso, os alunos talvez quiseram se referir à audição de palavras em uma aula, por exemplo. Deste tipo de atividade já tratei em momento anterior, mas vale lembrar que o trabalho com diálogos é muito importante em citada prática, bem como a

²⁸ A lista encontra-se, também, nos anexos deste trabalho.

audição de músicas, poemas, contos, fábulas e de programas que mostrem qualquer tipo de manifestação oral, seja por meio de filmes, programas televisivos, ente outros.

Sobre (24) *assistir a vídeos, tv, filmes, documentários*, nota-se que há grande preferência por quase todos os estudantes pesquisados e, talvez o item que tratava de *falar sobre filmes* tenha ficado com baixa porcentagem de escolhas, devido ao pouco arcabouço de vocabulário e expressões que os alunos apresentavam quando responderam a tal pergunta – como já foi apontado. Saliento que voltarei a tratar deste aspecto quando da análise das entrevistas.

O aspecto que trata de (25) *trabalhar com todo o grupo*, indica que a maioria dos alunos prefere trabalhar sozinho ou em pequenos grupos, como já foi afirmado na análise do QUADRO 8. Tal tipo de preferência pode ser entendida conforme o nível dos alunos participantes da pesquisa.

A próxima pergunta, que se refere a (26) *fazer exercícios gramaticais*, denota que a maioria dos alunos prefere fazer esses tipos de exercícios e talvez essa escolha se tenha dado devido ao tipo de curso que freqüentam, mas, no entanto, ainda é cedo para referendar esta hipótese, de acordo com o que já foi extraído do questionário anterior.

As respostas obtidas nesta última parte da seção indicam, uma vez mais, que muitos dos alunos preferem desenvolver habilidades distintas para atingir um melhor desempenho nas aulas de ELE. Os exercícios preferidos entre os alunos convergem para as quatro habilidades: *expressão escrita*: “de conjugações verbais” em “*chats na internet*”; *leitura*: “uso de dicionários”, “revistas”, “jornais”; *produção oral*: “gravação da própria voz” e *compreensão oral*: “correção das gravações preparadas por eles próprios”.

É importante também observar que dois destes alunos nada responderam na última parte do quadro, que levanta as *outras coisas que o aluno gosta de fazer para aprender*, o que também é um aspecto importante a se expor, e pode fazer supor que não são procuradas

formas de estudar de maneira autônoma ou outras fontes de estudo no ambiente externo à sala de aula, para um contato mais efetivo com a língua alvo.

7) **Quais atividades você julga mais importantes para aprender espanhol? (Indique as mais importantes para você):**

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Compreensão oral	X	X	X		X	X	X	X
Compreensão escrita	X	X	X	X	X	X	X	
Expressão oral	X		X	X	X	X	X	
Jogos, canções, Passatempos						X	X	
Aprender palavras novas			X	X	X	X	X	X
Aprender regras gramaticais		X	X		X			X
Fazer exercícios gramaticais		X	X	X	X		X	X

QUADRO 12. Idem à pergunta número 7.

Este quadro será analisado conforme as preferências dos estudantes e não através de cada tipo de atividade individualmente, como já foi feito até aqui, uma vez que na pergunta anterior tratou-se de distintos tipos de exercícios, em vários momentos do trabalho.

De acordo com as respostas dadas a esta pergunta, que trata das atividades que os alunos julgam mais importantes para aprender ELE, as que tiveram igual número de preferências foram: *compreensão oral* e *compreensão escrita*. O que se pode, no entanto, informar, é que semelhante tipo de escolha já foi assinalado e analisado no QUADRO 5, quando os alunos fizeram referências, em especial, à *expressão oral*. Como continuação, do quadro analisado neste momento, aparecem a *expressão oral*, *aprender palavras novas* e os *exercícios gramaticais*, nesta ordem.

Para prosseguir a seqüência das atividades escolhidas e citadas até aqui, analiso *aprender regras gramaticais*, o que, como já foi exposto – e dependendo da forma como é tratada – não é uma prioridade nas abordagens comunicativas. Os alunos sujeitos da pesquisa, por sua vez, apontaram um grande interesse por tais tipos de atividades, talvez devido ao tipo

de curso que freqüentam ou às expectativas alimentadas em relação a ele, fato este já elucidado em outras partes do estudo.

Curiosamente atividades como *jogos, canções, passatempos* ocupam o último lugar entre a preferência nos questionários analisados e o citado tipo de escolha faz notar uma falta de coerência no que se refere a como os alunos gostariam de aprender e como eles mesmos ensinariam. No QUADRO 9, referente ao questionário anterior, quando alguns alunos explicitaram justamente a vontade de *aprender através de músicas* e, naquele momento de respostas ao questionário – e talvez do curso – algo tenha mudado devido ao que pensavam quando já estavam cursando o terceiro semestre. Pode ser afirmado, também, que o fator *tempo* talvez seja um indicador da preferência nesta altura das respostas. Ocorre aí outra idéia contraditória entre o que os alunos desejam e o que estes próprios exercem enquanto estudantes.

Devido às respostas analisadas acima pude confeccionar atividades de compreensão auditiva que contemplavam assuntos relacionados aos diferentes tipos de pronúncia, léxico e distintas formas de discurso, conforme o nível dos alunos. Tais atividades consistiam em canções interpretadas por músicos das diferentes regiões de fala hispânica, bem como notícias, gravadas de rádios que possuem difusão em vários países hispano-americanos. Por tratar-se materiais atuais e autênticos, constatei um grande aproveitamento por parte dos alunos, uma vez que certos temas não eram abordados pelo material didático com que se trabalhava durante o curso, o que também ocorreu com as músicas que lhes possibilitaram conhecer e ampliar o léxico, utilizado cotidianamente nos países a que me referi no início desta explanação.

8) Como você julga cada uma destas atividades?

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Aprender palavras novas	Difícil	Normal	Normal	Difícil	Normal	Normal	Fácil	Normal
Entender textos	Difícil	Difícil	Difícil	Normal	Normal	M difícil	Difícil	Normal

gravados								
Escrever	Normal	Fácil	Fácil	Normal	Normal	Difícil	Difícil	Normal
Falar	M difícil	Difícil	M difícil	Difícil	Normal	Difícil	M difícil	Difícil
Entender textos escritos	Difícil	Fácil	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal
Aprender gramática	M difícil	Normal	Normal	M difícil	Normal	Difícil	M difícil	Normal
Pronunciar palavras	M difícil	Normal	Difícil	Difícil	Normal	Difícil	Difícil	Difícil

QUADRO 13. Idem à pergunta número 8.

A análise desta parte do questionário será realizada de acordo com a afinidade que demonstram os alunos em relação a determinados tipos de atividades como pode ser observado: as maiores dificuldades encontradas pelos estudantes estão em *expressar-se oralmente*, o que pode também ser confirmado com o item *pronunciar palavras*. Ambos tipos de exercícios representam, respectivamente, um maior número de respostas associadas a dificuldades, o que já foi constatado nos questionários anteriores.

O próximo item que requer diferente tipo de conscientização quando aplicado em aulas está também relacionado à parte oral, porém de recepção: *entender textos gravados*, o que demonstra ser a segunda atividade com mais escolhas de alta dificuldade para os estudantes: mais da metade dos alunos a citaram.

O exercício de *aprender gramática* obteve um número semelhante de preferências relacionadas ao item anteriormente citado, o que não acontece, por exemplo, com *aprender palavras novas* e *entender textos escritos*, assinaladas por apenas um ou dois dos alunos investigados.

O papel da gramática é muito lembrado pelos alunos de acordo com as respostas aos questionários. Alguns demonstram segurança quando a gramática é tratada no processo de aprendizagem, algo que geralmente se associa às aulas de Língua Portuguesa, nas quais os próprios estudantes afirmaram existir um contato mais distante com tal prática, apesar de esta ser sua língua materna. Determinado aspecto pode remeter à dificuldade que os alunos associam em especial à aprendizagem da gramática – grande parte destas considerações

podem estar relacionadas à aprendizagem da primeira LE –, conforme já foi citado sobre as aulas que os alunos tiveram durante aquele período. Por outro lado, a abordagem comunicativa indica que se trabalhe a gramática sem nenhuma prioridade entre as habilidades de ensino-aprendizagem, o que permite abordá-la da maneira como esta se manifesta no uso cotidiano. Neste momento é importante salientar a forma como trabalhei durante as aulas, explicando ao grupo de alunos, em momentos oportunos, que não havia a necessidade de estudar aspectos gramaticais sem quaisquer tipos de referências ou contextualizações.

PARTE C – Atividades que julga importantes, estratégias e papel do professor.

9) Você julga interessantes as atividades de aprendizagem realizadas em sala?

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Nunca								
Quase nunca								
Poucas vezes	X							
Bastantes vezes		X						
Quase sempre			X	X		X		X
Sempre					X		X	

QUADRO 14. Idem à pergunta número 9.

Na presente seção do questionário, os alunos falam sobre o *papel do professor*, seu *próprio papel* e o de *sua turma*, assinalando suas preferências. A análise e, principalmente os destaques, auxiliam por facilitar a visualização dos pontos a serem discutidos, uma vez que há características importantes para o estudo com autonomia e que foram expressados por grande número de alunos.

Nota-se que muitos estudantes estão de acordo com as aulas e atividades trabalhadas em classe. Deve ser ressaltado até aqui, novamente, que a abordagem comunicativa foi praticada durante as aulas ministradas no ambiente acadêmico e em todo o período a que se refere esta pesquisa.

A seguir, no entanto, está a informação de apenas um aluno que assinalou “poucas vezes” achar interessantes as *atividades desenvolvidas em sala de aula*.

Se, por um lado, o tipo de resposta – de maioria das preferências às práticas relacionadas – parece positivo, o presente estudo faz brotar uma questão a seu respeito: não seria mais importante que os alunos questionassem algumas características referentes ao desenvolvimento das aulas de ELE? A resposta pode ser associada à tendência tradicional em que esses alunos estudaram, na qual o aluno era basicamente tratado como ser passivo e ‘passível’ do recebimento de informações sem quaisquer mostras de manifestações de sua parte, como também ver-se-á no próximo quadro.

As respostas a esta parte subsequente do questionário relacionam-se, portanto às sugestões – e se estas ocorrem – em relação às práticas presentes numa aula:

10) Você faz sugestões e propostas que facilitem sua aprendizagem em sala?

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Nunca	X	X	X			X		
Quase nunca							X	
Poucas vezes				X	X			X
Bastantes vezes								
Quase sempre								
Sempre								

QUADRO 15. Idem à pergunta número 10.

Nesta parte os alunos mostraram que muitos ainda não seguem os preceitos das novas tendências de ensino/ aprendizagem de LE, pois a maioria “nunca” faz sugestões e propostas que lhes facilitem a aprendizagem. Por outro lado, ainda que tímido, um igual número de estudantes – ao todo – responde que “quase nunca” ou “poucas vezes” *faz sugestões e propostas que facilitem sua aprendizagem em sala.*

As respostas acima podem ser refinadas com alguns trabalhos de conscientização nos quais se deve mostrar a importância de o aluno ocupar um papel central nos currículos guiados pela novas abordagens de ensino comunicativo, das quais hoje se pode usufruir. Os tipos de conscientização usados durante as aulas iniciaram-se com a proposta dos questionários para suscitar um maior conhecimento das preferências dos alunos.

A partir das constatações presentes nas entrevistas – proporcionadas pelos alunos investigados – pude realizar um momento de reflexão no que diz respeito a necessidades gerais de estudantes deste tipo de curso, no que se refere às expectativas futuras como estudantes e professores de ELE.

11) Você faz algo para melhorar a sua aprendizagem? Responda S (sim) N (Não) AV (às vezes):

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Comprovo o que sei e o que não sei	AV	S	S	S	S	AV	S	S
Utilizo palavras novas para não esquecê-las	N	AV	N	N	S	AV	S	S
Analiso o tipo de erro para não repeti-lo	S	S	S	S	S	S	S	S
Reviso com os colegas o aprendido	N	AV	N	S	AV	AV	N	AV
Interesso-me por todos os meios que me mantém em contato com o espanhol	N	AV	N	S	AV	S	AV	S
Procuro boas condições ambientais para estudar	AV	AV	S	N	S	S	S	S
Se posso, uso o espanhol fora da aula.	N	N	S	S	S	S	S	S

QUADRO 16. Idem à pergunta número 11.

Nas respostas à questão que se refere às práticas dos alunos *para melhorar sua aprendizagem*, houve grande ocorrência de respostas negativas “N” – não – e outras que mostraram baixo nível de cumplicidade com o mesmo tipo de estudo “AV” – às vezes –, levando-se em conta que as sete perguntas dispostas no quadro referem-se ao ensino com autonomia.

Por outro lado, as respostas afirmativas relacionadas à *análise do tipo de erro cometido para não repeti-lo* foi a que teve mais escolhas seguidas por: *se posso, uso o espanhol fora da sala de aula*, tema este já tratado na análise do QUADRO 11 e que naquele momento teve menos tipos de respostas favoráveis. Por outro lado, a informação anterior, sutilmente canaliza dúvidas acerca da questão *utilizo palavras novas para não esquecê-las*, item que apresentou, nesta análise, menos respostas afirmativas. Tal informação pode ser

remetida à questão que trata de *uso da língua fora da sala de aula* e que pode ser encontrada no QUADRO 10, com poucos alunos identificando-se, também com citado tipo de prática.

Tratando-se a pergunta deste QUADRO 16, de maneira geral, muitos alunos participaram de um momento de conscientização já durante o período em que se posicionavam com as particularidades nas respostas a diversos tipos de perguntas, como ocorreu também, em alguns quadros anteriores.

12) Do que você mais gosta de sua turma/ grupo de estudos? Assinale as três características mais importantes em sua opinião:

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Que tenha objetivos de aprendizagem comuns	X	X	X		X	X	X	X
Que haja amizade, compreensão, colaboração		X			X	X		
Que tenha papel ativo no processo de aprendizagem	X	X	X	X	X	X	X	X
Que participe de decisões sobre objetivos, conteúdos			X	X				
Que seja pontual e regular nas aulas							X	X

QUADRO 17. Idem à pergunta número 12.

Em relação a este quadro, como os alunos não assinalaram apenas as três características que julgavam mais importantes, analiso todas as ocorrências. Determinado tipo de pergunta tenta elucidar os pontos mais importantes oriundos da relação entre os alunos e seu um grupo de estudos. O aspecto mais apontado foi o que tem relação com *que a turma/ grupo de estudos tenha um papel ativo no processo de aprendizagem*. Esse fator pode ser curioso uma vez que, individualmente, os alunos não afirmaram mostrar um papel ativo no processo de aprendizagem, como já foi observado no QUADRO 14. Tal tipo de prática é mostrada como de grande importância, no entanto, o comportamento cotidiano dos alunos desta sala não apresentou esse aspecto como o mais característico dentre os estudantes.

A informação acima ganha mais ênfase se for remetida à questão do QUADRO 14, referente a *você faz sugestões e propostas que facilitem sua aprendizagem?* Essa pergunta foi

respondida com a metade dos alunos que assinalou “nunca” fazê-lo, enquanto que a outra metade oscilou entre “quase nunca” ou “poucas vezes” sugerir outros tipos de atividades. Nota-se, mais uma vez, que os alunos necessitam questionar o papel que antes lhes era designado (o de um ser passivo), para vivenciar o que hoje sugerem as abordagens comunicativas, através de um papel centralizador no processo de aprendizagem. É importante lembrar que esta prática, quando aplicada não apenas em estudos de LE, mas de qualquer outra disciplina, ressaltará, esta característica que é de grande importância para professores em formação: a auto-aprendizagem.

O aspecto que o segue, em preferência, trata de que *a turma tenha objetivos de aprendizagem comuns*, ponto que sugere, uma vez mais, a importância de um bom relacionamento entre a turma no processo de aprendizagem. O mesmo item amplia-se com outra escolha que recebeu grande número de identificações: *que haja amizade, compreensão, colaboração entre o grupo*. Para confirmar a hipótese acima levantada, o aspecto que se refere à *participação dos estudantes em decisões sobre objetivos e conteúdos*, foi o menos escolhido, o que prova que, como já foi abordado, os alunos ainda não estão conscientes de seu importante papel – que deveria ser ativo – no desenvolvimento de uma aula.

O papel do professor – e como este é visto pelos alunos – é o tema do próximo quadro:

13) Quais características você prefere em seu professor(a)? Assinale as três mais importantes:

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Que corrija todos os erros cometidos em sala	X	X	X	X		X	X	X
Que explique tudo	X	X	X					
Que seja simpático				X	X			
Que saiba reagir diante do que ocorre em sala e, se necessário, que modifique o programa		X		X	X	X	X	
Que auxilie a refletir sobre o processo de aprendizagem dos alunos				X	X		X	X
Que entenda a língua materna dos alunos								
Que avalie com	X		X	X		X		X

regularidade os progressos dos alunos								
Outras	Que tenha paciência e se esforce para melhorar a pronúncia dos alunos	-	-	-	-	-	-	-

QUADRO 18. Idem à pergunta número 13.

Novamente foram assinaladas mais de três alternativas em alguns casos e, por isso, analisar-se-ão todas as respostas.

A maioria dos alunos indicou como característica preferida – e, talvez cômoda – em seu professor, que este *corrija todos os erros cometidos em sala*. Vale lembrar que referida escolha atingiu quase a totalidade dos alunos, excetuando-se apenas um deles.

Os itens que se seguem, em número de preferências, estão relacionados a que *o professor saiba reagir diante do que ocorre em sala e, se necessário, que modifique o programa*, mostrando autonomia no professor e, talvez, mudança em seu próprio papel como tutor. Sobre outra qualidade referente ao professor, os alunos fazem uma tímida reflexão acerca do papel que desempenham – ou deveriam desempenhar – fazendo notar que é de grande importância para o grupo *que o professor [os] auxilie a refletir sobre o processo de aprendizagem* pela qual estavam passando.

Ocorre também, com igual número de escolhas, a *posição de avaliador* que o professor precisa exercer com certa regularidade, segundo os informantes. Dessa forma, os alunos mostram *a necessidade de ser avaliados* para assim observarem seu próprio progresso, já que a descoberta se traduz num alerta e põe em reflexão vários aspectos do papel que o professor deve cumprir.

Prosseguindo na ordem das análises – por número de preferências – aparece *que o professor explique tudo*, com quase metade das preferências dos alunos: *que seu docente seja simpático*.

A seguir, o único aspecto que não apresentou escolhas por parte dos alunos é o fato de *que o professor entenda a língua materna dos alunos*, uma vez que estes parecem não ter

tido experiências anteriores de tal âmbito como já foi explicado no que se refere à primeira LE aprendida, no caso o inglês, em que este aspecto é pouco corrente. A esse tipo de posicionamento julga-se que nenhum deles tenha marcado tal possibilidade.

A minha posição, no entanto, enquanto docente dos alunos analisados, esteve pautada na idéia de não ocupar apenas o papel central na sala de aula, mas usei propostas, em inúmeras ocasiões, de negociação de conteúdos e atividades com os alunos com quem trabalhei, oferecendo-lhes, desta maneira, a oportunidade de exercer um papel ativo no processo de aprendizagem. É importante informar, por outro lado, que houve poucas intervenções por parte dos estudantes. Como exemplo de atividades extras que ofereci aos estudantes, cito, novamente, as aulas de conversação e adianto o aspecto da mostra de filmes da qual tratarei na próxima seção deste mesmo capítulo.

Vale lembrar que os alunos questionados serão, num futuro bastante próximo – senão já nos dias atuais –, professores, e, para tanto, a reflexão realizada por eles sobre determinadas mudanças no próprio processo de ensino-aprendizagem, são efetivas mostras da realidade e dos benefícios que atingirão com tais ações conscientes.

3.2.3 A Entrevista e sua análise

As análises posteriores – constituídas de uma entrevista oral – compreenderam aspectos gerais do curso de ELE que os alunos tiveram após concluídos 3 (três) semestres. Essas entrevistas foram registradas por meio de gravação em áudio. As respostas, todas transcritas, foram obtidas no fim do mês de junho de 2003; ao fim do terceiro semestre consecutivo, que compreendeu os meses de março, abril, maio e junho de 2003.

Volto a citar que entre um semestre e o seguinte houve apenas um mês de recesso escolar – para compensar uma greve –, o que pode ter causado a desmotivação de muitos alunos e também alterações quanto às preferências já expostas em questionários anteriores.

Um aspecto interessante a ser levantado é que as perguntas, feitas em espanhol – e assim conservadas nesta parte do trabalho – não se formularam a todos os alunos da mesma forma, uma vez que cada um deles direcionou a entrevista de maneira individual, o que pode trazer distintas nuances nas respostas, mas nada que destoasse completamente daquilo que se pretende verificar ao longo deste trabalho, assunto este em grande evidência no estudo com autonomia, e que se traduz na questão da individualidade de cada estudante.

Como continuação apresento algumas das questões elaboradas, dispostas em seis grupos e encabeçadas por uma pergunta geral. Esse tipo de pergunta está formulada em português para afunilar as respostas obtidas de maneira mais coerente. As questões estão resumidas, para assim promover uma melhor interpretação. A fala de cada aluno foi respeitada em sua forma original, portanto em espanhol. Ainda que muitos participantes da pesquisa não tenham apresentado fluência e vocabulário de maneira heterogênea, foi mantida, como já citei, a forma inicial com vocábulos às vezes impróprios – indicados entre aspas – ou até mesmo oscilações – que aparecem acompanhados de reticências.

Vale salientar neste momento da análise, que não assumo o compromisso de fornecer (possíveis) interferências de trabalho e formas de estudar, uma vez que esta entrevista teve lugar no último semestre em que trabalhei com os alunos investigados, diferentemente daquilo que ocorreu com os outros questionários, quando eu assumia as aulas como professora da disciplina de Língua Espanhola. Saliento, no entanto, que indicarei algumas atividades trabalhadas durante o período de pesquisa e observações. Este fato não restringe encaminhamentos a possíveis práticas que outros estudantes do mesmo nível – e com necessidades e características semelhantes – possam realizar.

1) Como você se preparou durante o curso/ semestre?

A1

- ¿Cómo estudiaste durante el semestre?

- *Yo compré una gramática... que 'usted indicó' y, y los tópicos que son dichos en clase yo estudio en casa con la gramática.*

A2

- Hola... ¿Estudiaste para la prueba?
- **Sí... pero no mucho... [risas]**
- ¿Cómo estudiaste?
- **Yo... he leído... poemas de Camões, sonetos en español...**
- ¿Qué más?
- **'Tenían' unos muy... muy be... 'belos'... He hecho los ejercicios... de... que tú... pa... que yo... yo... compré en la... 'fotocopias'... jeso!**

A3

- Qué tal... ¿Estudiaste para la prueba?
- **Un poco...**
- ¿Sí... un poco?, ¿cómo estudiaste?
- **Yo... he leído... algunas cosas, algunos textos... y... he 'treinado' un poco en el grabador que tengo en casa... pero... pero no tuve 'muy' tiempo entonces... así... yo estudié una hora... una hora y media... ah... no tuve tiempo de estudiar más entonces... fue 'só isso'.**

A4

- ¿De qué forma estudiaste para las pruebas?
- **Eh... yo hablé un poco con Marcela, practicamos un poquito... para la prueba oral solamente eso y... leí las fotocopias.**
- Y ¿de qué hablaban con Marcela? ¿De qué temas les gusta hablar en español?
- **Ah... hablábamos de varias cosas, intentamos eh... hablar eh... hacer una conversación normal para... para... como se dice... 'no quedar' artificial, no sé...**

A5

- ¿Estudiaste?
- **Poquito...**
- ¿De qué forma estudiaste ese 'poquito'?
- **Yo leí las... las fotocopias que tuvimos, yo he leído también una revista pero es muy vieja y no es tan interesante.**
- ¿Qué cosas tenía esa revista? ¿de qué trataba la revista?
- **Una cosa que me acuerdo es el reportaje con... con... eh... el escritor Paulo Coelho y... solo eso.**
- ¿Y qué decía la revista en relación a eso?
- **Ah.. era una entrevista solo, contando cosas de la vida de él, de sus libros, etcétera.**

A6

- ¿Estudiaste para la prueba?
- **Sí... mucho [risas]**
- ¿Cómo estudiaste?
- **'Lejendo'... las lecciones 'né?' y... también... escuchando... 'citas' de... esp... cantos en español... cantos religiosos... pero...**

A7

- ¿Estudiaste para la prueba oral?
- **Eh... he leí algunos textos... que... que tengo pero no estudié... estudiéééé... leí.**
- ¿Solamente leíste... para estudiar?
- **Sí, sí... no tengo tiempo... 'tempo'... tempo...**
- ¿Por qué no? ¿qué haces?
- **Estoy trabajando... empecé a trabajar... soy telefonista. ¿Telefonista?**
- Sí.
- **Eh... no hay tiempo... eh... hay muchas llamadas... llamadas para atender.**

A8

- ¿Estudiaste para la prueba?
- **Eh... he estudiado solo un poco [risas]**
- ¿Un poco? ¿Por qué?

- *Sí, porque no ha ‘tido’ tempo... tiempo... de... de... estudiar... estudiar, ultimamente... ‘tengo trabajado mucho’... Eh... procuré ‘asistir’ noticiarios en la tele... hablados en español... eh... ‘l’... eh... ‘l’... algunas cosas.*

Percebe-se, como aspecto geral, que os alunos muito se preocuparam e se preocupam com a *expressão oral da língua*, tema este já destacado ao longo das análises anteriores. O mesmo evento ocorre no QUADRO 7, e também no QUADRO 10, em que os alunos dizem julgar tal tipo de atividade algo muito relevante nos estudos de LE, e, em especial nos estudos de ELE, como é o caso deste trabalho. O mesmo tipo de prática apresentou-se como de média e alta complexidade entre os alunos, fator este presente no QUADRO 11, conforme também já foi explicitado. Existe, por outro lado, uma alternância com a leitura de textos – fotocópias indicadas pela professora – o que denotou respostas que alertam para o aspecto de que a maioria dos alunos pouco buscou outros meios para estudar.

Como já indica Almeida Filho (1993), em suas ‘culturas de aprender’ ainda que sutis, vemos estas características em alguns alunos, com as seguintes atividades mencionadas: “compra de uma gramática”, “leitura de Camões em espanhol”, “gravações da própria voz”, “falas informais com outros colegas” e “leituras de revistas científicas”. É muito importante que se levantem as preferências e que se observe a vantagem de respeitá-la, otimizando os estudos em sala de aula e também aqueles realizados de maneira autônoma. Pode ser notado que, desde as questões respondidas acerca das necessidades dos alunos, houve uma mudança no papel da autonomia que estes alunos demonstraram, devido às atividades que afirmaram realizar.

Por outro lado, a *cultura de aprender* destes alunos foi notadamente ampliada na proporção em que avançava o curso, uma vez que tal prática é essencial neste âmbito, que visa a formação de professores.

2) Você gosta de estudar sozinho/a? Como o faz... e o que gosta de estudar?

A1

- ¿Y qué te gusta más estudiar cuando estudias sola? ¿Qué tipos de cosas te gusta estudiar... cuando estudias en tu casa?

- *Ah, como... expresiones... como pedir... como... y 'yo' no me gusta mucho la gramática. Eh... me gusta saber sobre cómo hacer algo.*

- (...)

- ¿Qué te gusta hacer extra-clase? Cosas que haces en tu casa y que no son, digamos, estudias gramática; ¿qué te parece que ayudan en una LE? ¿Qué te gusta hacer en español a ti?

- *Oír música.*

- ¿Te gusta oír canciones?

- *Sí.*

- ¿Qué tipo de música te gusta?

- *Eh, románticas. 'Me gusta más'.*

A2

- (anteriormente profesora y A2 hablaban sobre las formas de evaluación utilizadas en la carrera)

- ... *a mí me gusta más 'escribir'...*

- ¿Escribir? ¿te gusta? ¿qué cosas te gusta escribir?

- *Poemas...*

- ¿Te gusta escribir poemas?

- *Sí...*

- Escribes en español, ¿también?

- *Yo 'tenté' una vez... inte... inte...*

- 'Intenté'

- *Intenté... una vez.*

- ¿Y?

- *No...*

- ¿No conseguiste?

- *No conseguí mucho... [risas]*

- Pero ya vas a conseguir... [risas]

A3

- Bien... ¿y qué tipos de textos te gusta leer para estudiar?

- *Ah... literarios... cuentos... cosas 'do tipo'.*

- ¿Y qué tipos de cuentos... te gustan?

- *Ah... más... más realistas, eh... cuanto más realista... mejor.*

- ¿Mejor?

- *Sí...*

- Por ejemplo... ¿qué te gusta leer?... ¿qué autor te gusta leer?

- *Mm... eh... aquél, aquél cuento... eh... que 'usted pasó'... eh... dejó en el xerox... ah... yo gus.. yo... a mí me gustó mucho...*

- ¿Te gustó?

- *Sí, sí. Eh... habló sobre... sobre un hombre 'né'... que... que no... que... tenía un casamiento eh... ¿es casamiento que se dice?...*

A4

- ¿Te gusta estudiar sola? ¿Aquí?

- *Depende... del... eh... objetivo...*

- Por ejemplo para español, para conjugaciones verbales...

- *Para conjugaciones o... o... vocabulario yo prefiero estudiar sola.*

- ¿Sí? ¿Y cómo estudias?

- *Ah, yo... intenté leer los cuentos de Julio Cortázar... pero no me gustaron, entonces...*

- ¿No?

- *No.*

- ¿Y de qué otra forma estudias?

- *Eh... me gusta mucho estudiar con... con... músicas. Músicas y películas.*

A5

- A ver... ¿Tú estudias solo?

- *Sí.*

- Cuando estás en casa... ¿de qué forma te gusta estudiar?

- *A mí me gusta estudiar, ah... ah... leyendo los textos. Yo no tengo la cinta pero yo oigo el cd del año pasado.*

- ¿Qué tipos de textos te gusta leer?

- **Cualquiera. Todos los textos.**

- Un texto que hayas leído últimamente que me puedas contar de lo que se trata, ¿te acuerdas ahora?

- **Un texto... yo he leído para una prueba esta semana... un texto de Vilhaça sobre João Cabral de Melo Neto... ah... era una tesis de doctorado y... hablaba sobre recopilaciones de los poemas que ha hecho y... eh... eh... hablando sobre eh... ah... ah... carencia del lirismo en los poemas de él.**

A6

- ¿Qué te gusta más estudiar en español?

- **Eh... los textos. A mí me gusta escribir los textos... y tengo mucha dificultad en hablar, pero... a mí me gusta mucho escribir.**

- ¿En portugués también te gusta escribir?

- **También.**

A7

- A ver... ¿tú cuando estudias sola... te evalúas de alguna forma? ¿o no... te pruebas... de alguna forma cuándo estás estudiando sola?

- **¿Cómo? Si yo...**

- Si tú cuando estudias sola...

- **Sí... cuando estudio sola...**

A8

- Cuándo tú estudias sola en tu casa, ¿qué tipos de cosas te gusta hacer para... para aprender español?

- **Eh... a mí gustan los 'ejercicios' de... gramática; porque... después de hacerlos, 'síntome'... más segura para hablar... escribir...**

De acordo com as respostas obtidas nesta segunda seção – que se complementam com a pergunta a seguir – é fácil notar que a maioria das atividades buscadas pelos alunos são a *expressão escrita*, a *prática oral* e a *leitura de textos*, às vezes aqueles indicados em sala de aula, como já foi levantado, e outras – e poucas – vezes escolhidos por eles próprios, como também audições de músicas e de gravações referentes ao material didático que muitas vezes não representa um material autêntico. Esse aspecto faz crer que há contradições, novamente, no que se refere ao *estudo com canções* e *passatempos*, conforme já foi alertado adiante neste trabalho, em relação ao QUADRO 11. De acordo com outras experiências e também com este mesmo grupo de alunos, canções diversas surtiram um efeito muito positivo quando trabalhadas, depois de investigadas as preferências musicais e temáticas da maioria dos alunos. Neste aspecto outros fatores entram em jogo como por exemplo a faixa etária dos alunos, o nível cultural que possuem e, até mesmo, o entorno social a que pertencem.

Alguns aspectos que se repetiram nas respostas à última pergunta, insistem nas atividades tradicionais de sala de aula: *leituras*, *expressão escrita*, *realização de exercícios*

gramaticais. Não necessariamente o professor deve ignorar estas práticas, uma vez que são formas válidas de aprendizagem, e podem ser melhor adequadas às realidades atuais. Informo ainda que, como encaminhamento a este tipo de postura podem ser desenvolvidas práticas relacionadas a músicas, leituras condizentes com os interesses – e com a *competência lingüística* – dos alunos, entre outras, conforme já citei em partes anteriores neste trabalho. O mais importante, nesse caso, é que as escolhas dos exercícios respeitem características e preferências pessoais, para que assim, possa aliar-se a aprendizagem a uma necessidade e, o mais importante, que as atividades proporcionem momentos satisfatórios e agradáveis, aliados ao estudo da LE.

3) Como você avalia seus estudos... ou seja, como conclui ou não que aprendeu determinado tópico?

A1

- ¿Cómo te evalúas? ¿Cómo sabes si aprendiste eso o no... como lo pones en práctica? ¿Cómo haces para estudiar eso?
- *Por 'enquanto'... yo... no... no...*
- ¿No estudias sola?
- *Estudio, pero no... no... estoy eh... 'pondo en práctica'*

A2

- Bien... ¿cómo haces la evaluación de... de que entendiste algo, por ejemplo... cuándo estás escuchando una canción... ¿cómo sabes que aprendiste lo que estaba lo que estabas pretendiendo entender... en ese ejercicio?
- *Son... utilizadas muchas expresiones en las 'músicas'... y... yo no 'tento'... intento entender la frase... completa s-solamente qué quiere decir... entonces 'se' yo entiendo... luego... es una buena... es una buena manera 'de se... aprender'...*

A3

- Ah... a ver... cuándo tú estudias sola , ¿te evalúas de alguna forma? ¿haces una evaluación?
- *Sí... sí...*
- ¿Cómo haces las evaluaciones?
- *Ah... con el grabador... y con... ah... preguntas... que yo... yo invento... o... cojo en algún libro... ah... cosas así... pero... pero no... ah... no quedo haciendo mucha eh... evaluación... ah... quedo más estudiando, 'mismo'.*

A4

- ¿Qué has aprendido con músicas y con películas... este semestre por ejemplo?
- *¿Este semestre?... ah... creo que... más las pronunciación... las pronunciaciones... de... de los diversos... de las diversas regiones... y... no mucho eh... vocablos nuevos... pero más las conjugaciones verbales... los tiempos...*

A5

- De qué forma tú haces una evaluación de lo que estás leyendo... ¿cómo sabes que aprendiste aquello o que sabes utilizarlo?... ¿Te evalúas de alguna forma?
- *Yo siempre que estudio, eh... yo... hago notas siempre... un resumen de todo lo que yo he visto... 'y' intento eh... hacer nuevamente los 'ejercicios' que están propuestos para que yo... ah... fije más.*

A6

- Cuándo tú estudias sola... ¿de qué manera te evalúas... de qué manera... te... auto-evalúas... cuándo estudias sola. Cuando haces una lectura... ¿cómo sabes si estás estudiando bien?

- *Cuando... voy a escribir textos... eh... 'penso' eh... en las clases eh... si... si no estoy... 'fazendo' relación con la lengua portuguesa, porque... 'geralmente'... yo hago... eh... relación con la lengua portuguesa... y yo sé que esto... yo tengo que pensar que... la lengua española es... es... otra cosa; no es como el portugués. 'Ten... ten... tento'... intento prestar atención en este... este aspecto.*

- ¿Te parece que mejoraste ya ese aspecto? ¿que estás mejorando... a lo largo del curso?

- *Sí. 'Percebí' que... desde el primer... primer año... 'tengo' mejorado.*

A7

- A ver... ¿tú cuando estudias sola... te evalúas de alguna forma? ¿o no... te pruebas... de alguna forma cuándo estás estudiando sola?

- *¿Cómo? Si yo...*

- Si tú cuando estudias sola...

- *Sí... cuando estudio sola...*

- ¿Cómo sabes que... que... aprendiste determinada cosa?

- *Yo... 'costumo' escribir... yo tengo que escribir porque yo soy... eh... sines... sinestésica...*

- Sí...

- *Preciso escribir para... grabar mejor... y... absorber más los contenidos... eh... pero es así que estudio... principalmente para las pruebas escritas...*

- ¿Para las lenguas, para la literatura... para todo?

- *Todo. Para todo. Eh... las 'aulas' que los profesores hablan y no escriben... yo... yo tengo que... que escribir y... y... escuchar... y... es una locura. [risas]*

A8

- ¿Y de qué forma tú te evalúas cuándo haces los ejercicios de gramática? ¿cómo sabes que aprendiste?

- *Eh... cuando 'ao corrigir' eh... 'reparo' que... 'he tido' menos... menos errores.*

As preferências dos alunos analisados acerca da maneira como avaliam seus estudos recaem em “anotações”, “gravações da própria voz”, “formulação de perguntas” etc; estratégias que soam, outra vez, muito acadêmicas e requerem, segundo práticas mais tradicionais, uma retribuição pelas atividades realizadas, como notas e classificações, diferentemente de como deveria ser: uma etapa natural de todo o processo que culmina, como é sabido, com a somatória de conhecimentos e/ou questionamentos típicos de alunos que constroem, aos poucos, conhecimentos de uma nova língua estrangeira.

É importante, todavia, fazer com que os alunos percebam que o ambiente exterior ao da sala de aula é particularmente rico para construir o arcabouço necessário a um aprendiz de LE, especialmente quando se trata de um futuro professor dessa mesma área. Assim, o trabalho de cooperação e interação entre estudantes, nativos e professores é muito importante na aquisição de novos conhecimentos.

4) **Como foi o curso de Espanhol de acordo com o seu desempenho? O que você acha que poderia ter trabalhado de melhor maneira?**

A1

- A ver; de acuerdo con tu desempeño ¿cómo fue tu curso de español este semestre que estamos terminando? ¿Te parece que te empeñaste o no... o que podría haber sido mejor... ?
- *'Podería ter' sido mejor.*
- ¿Qué te parece que faltó... de tu desempeño?
- *¡Tiempo! Para estudiar. Eh... porque yo tengo cursos de informática, de inglés, ah... 'se queda' muy difícil estudiar mucho.*

A2

- A ver... eh...de acuerdo con tu desempeño, en el curso de español... ¿cómo... cómo te parece que fue este semestre que está terminando? ¿por tu desempeño personal?
- *Yo no voy a mentir... [risas] yo he estudiado... un poco menos que el semestre pasado... mas... pero... yo espero que no... que la... la... la... las pruebas yo 'va bien'... man... manteniendo la 'media'*
- Bien... ¿Y por qué estudiaste menos... por qué te parece?
- *Yo he trabajado mucho...*
- Y ¿qué haces?
- *Yo soy... secretaria... pero voy a salir de mi empleo... pues conseguí uno mejor.*
- Ah... bien... pero vas a tener tiempo para estudiar... ¿o no?
- *Sí... yo pienso que sí.*

A3

- Ah... ¿de acuerdo con tu desempeño, en el curso de español... ¿cómo te parece que fue este semestre... para ti?
- *Ah... fue bueno... fue bueno... eh... pero yo creo que... eh... el semestre pasado fue... mejor... ¿Fue mejor? Sí, sí... 'entonces'... 'eu'... yo no... no sé... 'ao cierto'... ah... no lo sé... porque creo que... eh... el semestre pasado yo... tenía más 'vontad'... más... no sé decir... eh... más incentivo... más... eh... más recursos... eh... era diferente.*
- ¿Qué te parece... cambió algo en tu vida?... como para ver que eso ahora está todo diferente ¿o no?
- *Sí, sí... yo creo que sí... eh... las cosas están cada vez más difíciles... [risas] ... entonces... ah... entonces... ah... el tiempo 'né?'... 'atrapaja'... la concentración... creo que disminuí... queda... enfín... eh... creo que eso...*

A4

- A ver; ¿qué te parece? de acuerdo con tu desempeño, este semestre ¿cómo fue el curso de español para ti?
- *'En' este semestre ¿o...?*
- Este semestre.
- *Ah... creo que 'desempeñé'... 'desempeñé' mucho 'más do que'... en los otros.*
- ¿Sí?
- *No, porque... porque yo busqué más cosas 'do que' en los otros... y...*
- Buscaste más cosas ¿por qué?
- *Porque yo tuve más interés en eh... en la... la... lengua y... en aprender... y... no solamente... eh... en hacer las cosas que tú eh... 'pedía'... y... ¡ah...!*

A5

- A ver... de acuerdo con tu desempeño, en el curso, este semestre en español, ¿cómo puedes decirme que fue... que fue el curso de español para ti?
- *Ah... yo creo que no estuve tan bien como en los semestres pasados, pero... yo... estoy intentado mejorar siempre.*
- ¿Por qué te parece que no te fue tan bien como los otros semestres?
- *Porque los otros semestres yo creo que yo estaba más seguro... para hacer las pruebas... yo estaba confiante en mí mismo... pero hoy yo ya 'sinto' un poco nervioso [risas]*
- ¿Por qué te parece que eso cambió? Alguna desmotivación en relación a la lengua... a la Universidad...
- *No, eh... alguna desmotivación con relación a los paros 'isso' acabó 'me desmotivando' un poco.*
- Pero eso solamente en el curso de español o en todo...
- *No, en todo.*
- Te parece que tu desempeño cayó un poco... ¿por eso?
- *Sí, bastante.*

A6

- De acuerdo con tu desempeño, en el curso de español, eh... ¿cómo te parece que fue ese curso para ti? Este semestre que terminamos ahora... ¿con tu desempeño...?

- *Sí... fue bueno... tengo muchas 'dificultades' en hablar, pero sé que no 'tengo hablado' como necesito, mas... así... en 'termos' de escribir, de leer... las canciones... 'tengo estudiado'...*

A7

- A ver... ¿de acuerdo con tu desempeño este semestre... como fue tu curso de español?

- *Yo pienso que 'podría'... que yo 'podría me...' eforzar un poco más... ah...*

- ¿Qué te parece que faltó?

- *No... no... 'da' parte del profesor... 'de usted'... no... [risas] ah... pero de mi parte... porque... yo pienso... yo pienso que debería... debería 'ter... ter' hecho todos los 'ejercicios'... no hice todos... 'por causa' 'do' del tiempo... tiempo... del trabajo... eh... hay que tener... hay que tener... las otras 'disciplinas', muchas pruebas... 'e'... no conseguí hacer todos los 'ejercicios'... pero leía todos los materiales... eh... cuando 'acesaba' la Internet... eh... yo entraba en algunos sites... ¿sites? Sitios... que... que tenían 'las' reportajes en español.*

A8

- ¿Cómo te parece que fue el curso de español, este semestre, de acuerdo con tu desempeño?

- *En... a mí me parece que... 'meu' desem... desempeño eh... ha 'melhorado' en vistas de... de los otros semestres pasados... perooooo... a mí me gustaría que 'tivesse' chance de... estudiar más en casa, dedicarme más, hacer más 'ejercicios'...*

- ¿En qué aspecto te parece que mejoró tu nivel del español?

- *Eh... especialmente gramatical.*

- ¿Sí?

- *Sí. Porque... eh... he 'hacido' más 'ejercicios'*

De acordo com o item referente ao desempenho pessoal – no curso de ELE –, nota-se que há muitas preocupações, outra vez, com conceitos (notas), pelas quais alguns alunos dizem perceber que o próprio desempenho caiu, em relação aos semestre anteriores. No caso específico de determinados agentes da pesquisa, é claro inferir que houve uma desmotivação gerada pelo próprio curso de Letras conforme afirmaram A5 e A8. Há outros tipos de motivação que, como se pode supor, provém de ordem pessoal, como é o caso de A3 e A6, por exemplo.

Encontram-se, por outro lado, respostas intermediárias que fazem pensar que o desempenho poderia ter sido melhor ou, ainda, que estes alunos poderiam haver dedicado mais tempo aos estudos.

Houve, também, respostas animadoras – ainda que a metade da amostragem a tenha apresentado. Em tal tipo de respostas resumiram-se as maiores motivações dos alunos, já que alguns acreditam que o fato deu-se por, naquele momento, conhecerem a língua de uma maneira mais ampla. Outros, no entanto, atribuem o fato a progressões naturais do processo

de aprendizagem que vieram apresentando. Exemplos desse tipo de respostas podem ser encontrados em A3, A4, A6 e A8.

Alguns dos próprios informantes, por sua vez, alegaram não haver estudado o suficiente, de acordo com as propostas a que estiveram expostos. Tais afirmações mostram o tipo de preferência e necessidade que apresentavam os informantes naquele momento do curso, manifestando, mais uma vez a *cultura de aprender* deste grupo.

5) O que você acha e o que sugere para o curso de espanhol que lhe é oferecido?

A1

- ¿Qué te parece que hay en el curso que se podría arreglar, cambiar... modificar en el curso de español? ¿Qué crees? Que se podría añadir al curso... en general...
- *Yo... me gustaría volver a las clases de dudas... era, era... muy bueno*
- ¿Qué te parece que se puede trabajar en esas clases? ¿qué es interesante? ¿qué aprendiste en esas clases... de conversación?
- *Eh... eh... nosotros podemos... eh... tener menos dudas eh... eh...*
- ¿Cuáles son las dudas más frecuentes que tienes?
- *Construcciones de frases.*
- ¿Estudias sola ese tipo de cosas de la gramática?
- *Sí.*

A2

- A ver... hay alguna cosa que parece que... – en el curso – nuestro de Letras aquí, se podría mejorar... de español... alguna cosa del curso que se podría cambiar... o mejorar, no sé...
- *Ah... yo ‘penso’ que... que... pode... podría haber más materiales para consulta de los alumnos en la facultad...*
- ¿Qué más?
- *¡Ah!... Eso, básicamente.*
- Bien... ¿no habría otra cosa... cómo te gustaría que fuera el curso... de otra forma distinta...? No sé...
- *Mmm... yo... estoy ‘contente’, con el curso.*

A3

- Ah... el curso de español – visto como tú lo piensas... tú has hecho tres semestres... ¿qué te parece que se podría mejorar en el curso o que se podría cambiar?... ¿qué te parece que falta?...
- *Ah... es difícil decir... pues... ah... nuestro tiempo es muy... muy... eh... muy pequeño...*
- Te parece que el tiempo sería un problema ¿o algo para arreglar, algo para mejorar en el curso?
- *Sí, sí... creo que sí... creo que aquí en la Universidad ah... nosotras tenemos ‘muy... muy’... tiempo para lingüísticas... para... para otras cosas... y... y... falta ‘muy’ tiempo para... Lengua extranjera... literatura... literatura incluso es la más perjudicada... ‘né?’ entonces... yo creo que... el tiempo precisa eh... ‘mudar’... eh... porque... eh... muchas personas incluso no... no tienen tiempo de venir acá... de... de... ah... de... ah... porque trabajan o porque viajan... ‘né?’ como yo entonces eh... ‘queda’ bastante difícil eh... eh... ‘treinar’ por ejemplo la pronunciación... ver películas que está ‘tiendo’ eh... ‘isso’ dificulta, ‘né?’... dificulta bastante... entonces creo que el tiempo y... eh... creo que solo... el tiempo... ah... las películas... puede ser... eh... cosas ‘do tipo’... ah... trabajo en grupo, también en la clase... eh... sería... sería bueno... pero es difícil también hacer un trabajo en... en grupo... eh... tanto afuera cuanto dentro ‘de la’ aula... entonces... ‘né?’... ‘queda’ complicado...*

A4

- Y qué te parece que... el curso de español ahora... hay algo que se pueda mejorar, que se pueda cambiar... que se pueda sacar... del curso ¿qué te parece que no está bien? ¿Qué sugerencias...?
- *Creo que... eh... mucho, mucho las condiciones... con el... la sala de lengua... eh... podría ‘ter’ más, más... ma... material... materiales para nosotros... porque no tiene muchos libros, interesantes... ni... ni... revistas...*

- ¿Qué más? ¿En qué otro aspecto podría mejorar del curso?
 - *No... no... el gran problema del curso no es... ah... eh... esta falta de profesores... y... como tú estás saliendo ahora no sé si vamos a tener otra... otra... profesora... y... esas cosas... el problema es mayor y más complejo 'do que' solamente... la... la... didáctica... o cosas pequeñas, como esas. Esas cosas yo creo que... eh... nosotros... como alumnos... podemos, podemos... mejorar si buscamos.*

A5

- A ver... ¿qué te parece que se podría mejorar en el curso de español, o sacar, o poner... para que fuera un curso mejor que es... qué falta?
 - *Yo creo que para mí, así, yo... pienso que... nosotros 'tenderíamos' que tener más 'aulas'... eh... ah... de conversación, un laboratorio... alguna cosa 'do tipo', porque es una cosa que yo pienso que falta para nosotros así.*
 - ¿Solo eso? Hay alguna cosa que está demás en el curso, demasiado...
 - *No.*

A6

- Ah... ¿Cómo te hubiera gustado que fuera el curso... eh... hay alguna cosa que parece que está mal... o que podría mejorar en el curso... ahora hablando del curso de una manera general.
 - *El curso....*
 - El curso de español.
 - *Es bueno, pero yo no tengo mucho tiempo para aprovechar todas las oportunidades... por ejemplo... eh... las películas... que dicen que son muy buenas... como... visitar el centro hispánico... pero... a a mí me gustan mucho las canciones... para mí 'si tuviese' todas las clases...*
 - ¿Te iba a gustar?
 - *Sí, mucho.*
 - ¿Qué otra cosa te parece que faltó... o que podría ser mejor... eh... del curso que tenemos de español?
 - *Sí, más diálogos entre los alumnos... yo no hablo mucho, pero...*
 - Te parece que...
 - *Sí... sí...*

A7

- A ver... ¿qué te parece que falta en el curso de español de aquí de la Universidad... para que sea un curso mejor... o bueno, no sé...?
 - *Yo no conozco... eh... otros... otros... cursos de español... nunca... había 'fecho'....*
 - Hecho...
 - *Hecho. Pero... a mí 'me gusta mucho' las clases de español... el curso... pero... hasta acá yo no tengo reclamaciones.*

A8

- Bien... en relación al curso nuestro – aquí; qué cosas te parece que podríamos mejorar eh... cuanto al diseño del curso en general, las... los temas que trabajamos... la forma como los trabajamos... ¿que te parece que se podría mejorar para tener un curso mejor?
 - *A mí parece que... eh... los temas son trabajados muy bien. Lo que no es muy... eh... 'apropiado?'... sería el tiempo... porque tenemos muy poco tiempo. Solamente... cuatro horas... por 'la' semana es antes... eh... a mí me parece que no es suficiente... eh... es muy... a mí me parece muy interesante eh... hacer actividades eh... eh... durante la tarde... pero infelizmente muy... muy... muchas 'pessoas' trabajan y no pueden participar.... eh... entonces 'achava' que sería mejor se 'tivéssemos' eh... más tiempo durante las noches.*

Conforme respostas obtidas nesta seção – quanto às sugestões para o curso de espanhol – encontram-se semelhanças entre as respostas. O curioso – e importante – é que as afirmações relacionam-se ao que se busca desde o início do trabalho: verificar se os alunos são autônomos e como desenvolvem essa autonomia.

As respostas confirmam que a metade dos alunos destaca a necessidade de um maior acervo de materiais para consulta. Remeto-me, neste caso, novamente, assim como alguns alunos, ao *Centro de Estudios Hispánicos*.

Outro tipo de recurso (inexistente no momento da investigação) é o laboratório de idiomas. Tal aspecto foi citado na Fundamentação Teórica deste trabalho, quando associei os métodos/ abordagens de ensino à época de seu surgimento e às características principais associadas. Esta ausência já foi levantada por mim antes de analisar estes dados – o que se estendeu, também – durante a vigência de meu contrato de trabalho naquela Universidade. Conforme já foi informado na explanação teórica e segundo os próprios informantes, esse tipo de aparelhagem é de grande importância para desenvolver os estudos de LE com maior êxito.

Outro tipo de problema levantado por A4 no decorrer da entrevista foi a falta de professores no quadro de funcionários da Universidade, conforme a política de contratação vigente. Segundo sua colocação, este fator e o antes levantado, formam parte de algumas de suas desmotivações em relação ao curso, o que, caso fosse solucionado, lhe proporcionaria um desempenho mais favorável no estudo de ELE.

O último aspecto de que se tratará aqui, faz referência à duração das aulas – ou o “tempo” – , como muitos dos alunos afirmaram. Seja por ocupações pessoais ou desinteresse, alguns estudantes mostraram pouca disponibilidade para o estudo proposto extra-aula. Talvez devido a esse aspecto, uma considerável parcela dos alunos almeje um curso com maior carga horária obrigatória. É importante ressaltar que alguns alunos afirmaram que tal aspecto deveria contar com algumas modificações, especialmente em se tratando de disciplinas de LE, já que a metade dos estudantes apontou essa necessidade.

Muitos dos alunos questionados afirmaram participar – até aquele momento – de aulas de ELE com os conteúdos bem trabalhados. Entretanto, outros arriscaram idéias – como lhes foi solicitado no momento da pergunta – e, como *sugestões*, fizeram referências ao

“trabalho em grupo”, ainda que eles mesmos – segundo suas respostas – tenham mostrado dúvidas acerca de sua eficácia, como já foi constatado no QUADRO 10, quando a maioria afirmou “preferir trabalhar individualmente”. Os informantes sugerem, também, um “aumento da prática oral” – em que os alunos usem a língua alvo durante todas as aulas.

Por outro lado, um número reduzido de estudantes indicou como alternativa mais “aulas para esclarecimento de dúvidas”, aulas²⁹ essas das quais já foi tratado quando apresentei a necessidade da intervenção através de determinada prática. Observou-se que às aulas de conversação comparecia um número reduzido de alunos. Como a justificativa para a baixa porcentagem de presenças foi atribuída a outros compromissos e viagens, além de motivos diversos, tal atividade deixou de ser realizada.

6) Quais são seus planos para o próximo semestre como estudante do curso de Espanhol? Você pretende realizar mudanças?

A1

- ¿Qué pretendes hacer el semestre que viene? Pretendes estudiar de la misma forma que estudiaste este... o pretendes hacer cosas diferentes... ¿qué pretendes?
- **Pretendo eh... estudiar más... ‘me esforzar más’... eh... hacer más cosas en español, leer más, oír más...**
- En relación al curso en general... pretendes hacer algún cambio... hacer las cosas de otra forma... ¿o no?
- **Yo... yo... pienso que en las otras... , en los otros cursos... yo... estoy bien.**
- ¿Estás mejor?
- **Sí, estoy mejor.**
- Entonces español es una de las que menos te gusta?
- **Yo creo que no me gusta por... porque... eh... yo... soy muy mala muy ‘ruim’.**
- Mala, ¿te parece?
- **Yo... yo soy... ah.... yo no... no sé hablar...**
- Y eso te parece... ¿que tú eres así por qué? Por tu personalidad o... ¿o no? O por tus intereses... o porque no te interesa...
- No, a mí me interesa... yo... me gustaría hacer clases de español... pero... estoy... estoy... ‘estás’ muy difícil...

A2

- Ah... eh...¿para el semestre que viene... cómo pretendes... eh... ser como estudiante de español? ¿como este semestre o... o... cambiar alguna...cosa...?
- **Yo pretendo estudiar más, hablar más pues ‘penso’ que... que hablo muy mal**
- ¿Sí? ¿y con quién hablas cuándo tienes que practicar?
- **Con Kelly, Lú... a veces... [risas] ‘elas’ son... yo pienso que son... mejores que yo...**
- ¿Que tú... sí? ¿por qué piensas que ellas son mejores...?
- **Ellas deben... estudiar más... [risas]**
- Ah... sí....
- [risas]

A3

²⁹ O objetivo dos encontros era proporcionar aos alunos um momento maior para desenvolverem a conversação. As aulas eram ministradas primeiro por mim e posteriormente por uma monitora de ELE, também aluna, sob uma abordagem comunicativa e mais direcionada a práticas com diálogos.

- Ah... no sé...¿qué pretendes tú para el próximo semestre... como estudiante de español... aquí en la Universidad?

- *Sí... eh... yo pretendo estudiar más la pronunciación eh... invertir más 'nisso', y... también... oír más músicas, más grabaciones... eh... que... yo 'tengo' oído muy poco eh... pero creo que es solo. 'También'... eh... pretendo... estudiar gramática... eh... eh... escrituras... 'e assim por diante' pero... es más eso.*

A4

- Eh... el semestre que viene tú piensas trabajar más... aún... o trabajar como este semestre... buscando informaciones...¿Cómo piensas hacerlo?

- *Ah... quería... quería... me... mejorar mi... mi... 'fluencia'... pero es difícil porque... este semestre... no... no 'tuvimos'... tuvimos clases de conversación... y... eso acaba... perjudicando... ¡perdóname! [risas]*

A5

- ¿Qué te parece, cómo te parece que va a ser el próximo semestre... cómo piensas trabajar, estudiar... ¿cómo piensas quedarte el próximo semestre?... El próximo...

- *Yo... estoy... haciendo 'planos' para estudiar para el vestibular de nuevo... porque yo no estoy muy satisfecho con la Universidad... Desmotivado, yo pienso, más desmotivado... satisfecho sí, pero...*

- ¿Desmotivado a causa de qué? De los profesores, de los paros, de los contenidos... ¿qué te parece?

- *Sí... yo creo que algunos profesores ah... no son tan buenos cuanto el nombre... y eso desmotiva mucho a las personas...*

[A5 y profesora siguen hablando sobre la carrera]

A6

- A ver...¿qué pretendes tú como... como... estudiante para el semestre que viene? ¿en español? ¿pretendes cambiar algo... mejorar algo...?

- *Sí... eh... yo pretendo... 'lejer' más los periódicos... revistas... no sé...*

- ¿Qué cosas te gusta leer a ti?

- *Poemas eh... literatura en general... a mí 'me gusta mucho' ficciones.*

A7

- A ver... ¿cuáles son tus expectativas para el semestre que viene, en general, del curso de Letras?

- *'Del curso... todo?'*

- Sí.

- *Solamente espero que no 'haga' [risas] 'greves'... huelgas... porque así podemos... podemos... seguir la... la programación del curso. Espero poder 'me dedicar', dedicarme, más...*

[profesora y A7 siguen hablando – y se ríen – sobre dedicaciones que los alumnos 'prometen' dar al curso]

A8

- A ver.. ¿qué esperas tú el semestre que viene como alumna de español aquí en la Federal?

- *Espero que nuestro profesor de español sea un buen profesor... que 'tenhamos' oportunidades de hacer diversas cosas... variadas... con temas variados... 'e' continuar mejorando... 'enquanto' estudiamos...*

As colocações referentes aos planos a desenvolver no próximo semestre, que os alunos programaram, indicam que o verbo “estudar” é de amplo uso entre os universitários – especialmente quando associado a “leituras” –, já que desta vez, muitas parecem oriundas de preferências individuais como leituras de “jornais”, “revistas”, “ficções”. Por outro lado, um equivalente número de alunos mostra o interesse por trabalhar a fluência e a pronúncia, através de audições e gravações da própria voz, aspecto que já havia sido levantado, em outro momento, quando relacionado aos exercícios que os alunos desejariam trabalhar com mais

intensidade e que, portanto, assumiram como uma das mais necessárias para o futuro estudo a desempenhar.

Como responsável em lecionar ELE para esta turma, pude detectar uma debilidade em associar cultura e língua – fato este já levantado em outras partes do estudo –, quando obtive as respostas ao longo da pesquisa e, especialmente nas respostas livres associadas ao QUADRO 9 que se relacionava às *atividades preferidas do aluno para aprender*. Assim, preparei uma mostra³⁰ de filmes contemporâneos em língua espanhola³¹. Tal atividade foi desenvolvida durante dois meses, um dia por semana, no horário vespertino, portanto anterior ao horário de entrada dos alunos às aulas, e quase coincidindo com o final do terceiro semestre. Durante a mostra pude observar que poucos alunos compareceram, o que pôde demonstrar que houvesse alunos interessados, mas sem tempo para ir à Universidade à tarde. Outra possibilidade, porém menos alentadora pode ser o pouco interesse por parte dos alunos em conhecer a produção cinematográfica dos países em questão. Como a atividade estava destinada a todo e qualquer nível de alunos – de ELE ou não – os presentes³² participaram de forma muito ativa e demonstraram grande interesse. O levantamento de respostas, neste caso, desbanca o que foi constatado no QUADRO 9, em que a maioria dos alunos afirmou não gostar muito de *falar sobre filmes*, o que não ocorreu, por outra parte, com o item *assistir a vídeos, tv, filmes e documentários*.

Entretanto há fatores aqui citados como resposta que, em determinadas instituições, não seriam sequer relatados: o problema da greve e a falta de professores no quadro de

³⁰ Esta constava na exibição de um filme, quando possível sem legenda, com comentários posteriores em língua materna ou, preferencialmente, na língua alvo do curso.

³¹ - MAMÁ cumple cien años. Direção: Carlos Saura. Espanha: Fantasía Film, 1979. Videocassete.

- GUANTANAMERA. Direção: Juan Carlos Tabio, Tomás Gutierrez Alea. Cuba: New Yorker Films, 1979. Videocassete.

- TODO sobre mi madre. Direção: Pedro Almodóvar. Espanha, França, 1999. Videocassete.

- AMORES Brutos. Direção: Alejandro González Iñárritu. México, 2000. DVD.

- NUEVE reinas. Direção: Fabián Bielinski. Argentina: Prod. Executiva de Cecilia Bossi e Pablo Bossi, 2000. Videocassete.

LA FIEBRE del loco: Direção: Andrés Wood. Chile, Espanha, México, 2000. Videocassete.

docentes da Faculdade. Como já relatei – conforme as respostas obtidas – os fatores de cunho negativo, na maioria dos casos, geraram a desmotivação em muitos estudantes e, como exemplos, ilustram a ocorrência A5 e A7. Tais respostas podem confirmar um baixo rendimento destes alunos.

De acordo com a análise geral que se pode fazer das respostas obtidas, muitos alunos se referem ao curso com uma motivação diferente daquela sugerida por Krashen, conseqüentemente, baixa auto-confiança e também uma ansiedade maior – demonstrada, por A5, na busca por outros cursos. É aceitável notar que tais demonstrações de descontentamento não culminariam com um estudo autônomo, levando-se em conta toda a disposição que deveriam apresentar os alunos, bem como atividades necessárias para a sua realização.

É importante que seja levantado, mais uma vez, o papel do professor – que na maioria das respostas apareceu como grande concentrador das decisões. Nota-se, portanto, que uma conscientização de grande parte dos estudantes de LE, em todos os níveis, é urgente, e deve ser realizada em todas as etapas do estudo.

³² Afirmando, portanto, que durante as entrevistas orais alguns alunos se referiram a este tipo de apresentação dos filmes em língua espanhola – o que pode ser melhor confirmado com a leitura total das entrevistas, em que os

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise apresentada, faço algumas considerações – ainda que não definitivas – sobre a maneira como os alunos desejam aprender ELE e como desenvolvem ou não a autonomia no Ensino Superior. As mais importantes, em meu ponto de vista, estão relacionadas a seus objetivos como o gosto em aprender línguas para poderem se comunicar, principalmente, visando a novos conhecimentos de mundo, troca de experiências, viagens, enfim, diversas necessidades particulares.

As variáveis individuais merecem destaque nesta parte do estudo, e tanto as respostas ao questionário quanto à entrevista oral indicaram tal aspecto, uma vez que as últimas elucidaram ainda mais este particular: como exemplo cito os estilos diferentes de aprender já que alguns alunos preferem assistir a filmes, outros ouvir músicas, outros fazer exercícios gramaticais, outros trabalhar com tradução, enfim, um leque variado de estratégias.

Vale salientar, como já foi feito durante as análises das entrevistas, que algumas das preferências citadas foram trabalhadas à medida que observei a necessidade de propor exercícios que as atendessem. Este tipo de prática é reflexo da tendência da pesquisa-ação, usada neste tipo de investigação. As atividades selecionadas respeitaram o grupo de alunos trabalhado.

Foi observado, também, que muitos estudantes preferem assistir às aulas regulares, sem outros interesses na busca por motivações alheias ao ambiente escolar. No entanto, posso afirmar também, que outra parcela de alunos – ainda que menor – tenha refinado a sua conscientização durante o tempo de trabalho desta pesquisa, já que alguns estudantes desenvolveram práticas em relação ao estudo autônomo, mostrando, ainda que tímida, uma

intenção de variar atividades para aprender ELE. Isto é claro quando afirmo que cada tipo de questionário/ entrevista teve lugar num período do curso em particular, o que fez demonstrar interesses comuns a determinado momento ou maturidade dos alunos em relação à aprendizagem da ELE em geral. Tal característica de levantamento de dados pode justificar algumas faltas de paralelismo entre as preferências assinaladas já que, algumas vezes, este aspecto sugeriu contradições nas respostas. Por outro lado, o aspecto que se refere à preferência de todos os alunos em participar das atividades de sala de aula, demonstrou o papel importante que desempenham, ainda, as formas tradicionais de ensino: sala de aula, professor e aluno, nesta ordem.

Quando analisadas as questões que elucidam a maneira como os estudantes desenvolvem a autonomia nos estudos de ELE, alguns afirmam gostar de estudar sozinhos e de maneiras diferenciadas, mas quando indagados sobre o desempenho no curso, outros confirmam ter feito pouco uso da autonomia, o que, no entanto, não se observa em todas as respostas.

A dependência, por outro lado, em relação a atividades guiadas pelo professor e a pouca ocorrência de alunos que afirmaram não sugerir propostas que facilitem sua aprendizagem bem como outro grupo de estudantes que preferem que o professor corrija todos os seus erros, dizem ser essencial a presença do professor, já que se demonstrou – neste caso específico –, que o grupo em geral está satisfeito com o desempenho docente e não oferece sugestões ou faz propostas de atividades que facilitem sua aprendizagem. Comprova-se, desta forma, a dependência dos alunos em relação a um mediador na aprendizagem, que precisa fazer intervenções sobre o andamento do curso, de acordo com os alunos que se lhe apresentam e, principalmente, de acordo com as características e particularidades que estes sugerem.

As práticas já relacionadas demonstram que é importante aguçar no aluno suas próprias estratégias de aprender a aprender o que, pedagogicamente, pode estar relacionado aos temas transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais que englobam a ética, a saúde, o meio ambiente, a orientação sexual, a pluralidade cultural, o trabalho e o consumo. Todos estes temas, apesar de serem encontrados nos parâmetros para o ensino fundamental, não podem ser deixados de lado quando se fala em auto-aprendizagem – ainda que esta seja de uma LE – o que, de uma forma muito intrínseca, contemplará a autonomia.

Com relação às abordagens de ensino e referente, também ao primeiro questionário, pode ser observado que os alunos estudaram o inglês como língua estrangeira, pela primeira vez, utilizando métodos tradicionais. Tal verificação pode demonstrar que muitos deles vezes continuam desejando aprender a língua espanhola, utilizando-se, principalmente da gramática, talvez por acreditarem na eficácia de tal prática, ou talvez por aprender línguas, em geral, através da gramática.

O aspecto que sugere uma dependência dos alunos em relação ao professor é nitidamente verificado na última pergunta que resume as entrevistas, uma vez que este foi o meu último contato com os alunos analisados, já no terceiro semestre. A referida pergunta fazia remissões aos *planos para o próximo semestre e se o aluno pretende fazer mudanças* na forma de estudar. É uma constante o que os estudantes afirmam: mais estudos, mais leituras, mais audições, além de práticas de pronúncia para adquirir maior fluência na produção oral. Todos os alunos pesquisados, no entanto, pretendem mudar o comportamento, e isso é claramente mostrado também no início das entrevistas, quando, nas primeiras respostas da entrevista, alguns alunos respondem não haver estudado muito ou não haver realizado estudos com a devida consciência, sobretudo, em se tratando de estudos autônomos.

A partir da *síntese criativa*, já foi citada no capítulo que trata da Metodologia, faço algumas indicações de formas de encaminhar as aulas de LE, a ser observadas – e

desenvolvidas – por professores e alunos, como também sugere a *pesquisa-ação*, a partir de direcionamentos para otimizar o trabalho em sala de aula, de acordo com a situação-problema apresentada:

Encaminhamentos	Papel do professor	Papel do aluno
1- Preparação de questionários de sondagem referentes às necessidades e preferências do aluno.	- sondar o grupo para elaborar questões com mais tipos de propostas.	- responder e avaliar suas preferências e expectativas acerca do estudo.
2- Associação às atividades e estilos assinalados no questionário, praticadas no decorrer das aulas.	- associar as atividades e o grupo de alunos envolvidos.	- o aluno sente-se guiado e monitorado. É um momento de grande importância no processo ensino-aprendizagem.
3- Discussão das formas de aprender e estilos de aprendizagens diferentes.	- pode ocorrer em diversos momentos de acordo com a empatia do grupo e abertura que este apresenta para tal.	- o aluno está mais maduro e opta por diferentes formas de estudar.
4- Apresentação de subsídios extras de estudo.	- procurar materiais e disponibilizá-los para seus alunos, de acordo com as respostas/ preferências assinaladas nos questionários.	- a maturidade leva o aluno a buscar recursos extras para desenvolver seus estudos.
5- Associação de língua e cultura	- trazer às aulas o máximo de materiais que contemplem este binômio: filmes, leituras, músicas, documentários etc.	- perceber esta relação a partir dos aspectos presentes em tais tipos de material, entregando, sempre que possível, um trabalho de verificação.
6- Momento de conscientização.	- trabalho diário.	- o aluno deverá ser alertado da necessidade de desenvolver a conscientização desde o primeiro dia do curso para informar-se acerca de seu desempenho e das melhorias que poderá obter.

QUADRO 19. Encaminhamentos para o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem com autonomia.

Conforme o quadro disposto e as atividades direcionadas a cada agente do processo de ensino-aprendizagem, pode-se notar que, de um lado há várias atividades que os professores devem realizar, como por exemplo preparar questionários de sondagem de acordo com os interesses e necessidades dos alunos. Após esta etapa, necessitam ser lembradas as atividades assinaladas pelos alunos nos questionários no decorrer do curso para que assim, estes próprios estudantes possam avaliar seu desempenho.

Na seqüência, deve ocorrer uma discussão em relação às formas de aprender, estilos de aprendizagem diversos e divulgação das ocorrências que mais se destacam no grupo. Por outro lado, é importante oferecer subsídios aos estudos dos alunos, conforme suas

preferências: colocar-lhes à disposição materiais que sejam de seu agrado. No caso específico desta pesquisa os materiais consistiam de: filmes, canções, documentários, listas de *sites* da *Internet*, materiais didáticos diversos como revistas, jornais, enfim, uma variada gama de possibilidades, conforme o que se levantou das preferências do grupo trabalhado. Tais materiais podem ocupar um ambiente já designado para essa finalidade como um centro de auto-acesso, por exemplo. E, no caso de que este não exista, pode ser realizada uma lista de sugestões de atividades e materiais que correspondam aos temas que se podem trabalhar.

Alunos e professores – trabalhando concomitantemente –, devem procurar atividades que permeiem a cultura e a língua como constituintes de um mesmo processo, com o intuito, entre outros aspectos, de preencher lacunas às vezes existentes no estudo de uma LE, uma vez que, conforme já foi assinalado, por motivos óbvios como o número de alunos, o currículo a ser seguido e o planejamento, não podem ser abordados durante uma aula típica de LE – ainda que esta seja ministrada no Ensino Superior.

Como momento de conscientização, o professor deve fazer com que o grupo perceba que seus interesses e participação são constituintes indispensáveis para se obter sucesso não apenas na aprendizagem de uma LE, mas em qualquer tipo de prática que deseje realizar, afinal há particularidades entre os indivíduos que devem ser respeitadas e, sobretudo, levantadas e detalhadas desde o início de qualquer curso. Neste momento, o professor pode criar condições propícias para que os alunos aprendam e criem o seu próprio saber sobre a base daquilo que já possuem.

Analisando os aspectos anteriormente citados, nota-se uma necessidade de mudança nos papéis desempenhados por professores e, especialmente pelos alunos. Tais considerações levam a afirmar que a autonomia desempenhada pelo estudante em sala de aula – ou fora desta –, pode refletir em seu comportamento social. É importante lembrar que hoje a sociedade exige pessoas independentes e atualizadas e quando defendendo a autonomia, refiro-

me à formação integral de futuros cidadãos. Assim, pode ser resumido este aspecto tal como é feito no item Língua Estrangeira e construção da cidadania, referente aos Parâmetros Curriculares Nacionais, em que há íntima relação entre o processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, ou seja, é papel fundamental na construção da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.P.C. **Dimensões comunicativas no ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ARRARTE, G.; VILLAPADIERNA, J. I. S. **Internet y la enseñanza del español**. Madrid: Arco Libros, 2001.

ANDRÉ, M. E. D.A. **Etnografia da prática escolar**. 10^a ed. Campinas: Papyrus, 2003.

BOSCH, M. Desarrollo de la autonomia en el aprendizaje de las lenguas. In: MIQUEL, L.; SANS N., (coords.). **Didáctica de E/LE 4**. Madrid: Actilibre, 1999. p. 21- 25.

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

BROCKETT, R. G.; HIEMSTRA, R. **El aprendizaje autodirigido en la Educación de adultos**. Trad. Jorge Vigil Rubio. Buenos Aires: Paidós, 1993.

CANALE, M.; SWAIN. **Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing**. Applied Linguistics, 1980.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje In. **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. In: LLOBERA, M. (Ed.). Madrid: Edelsa, 1995. p. 63-81.

CASTAÑOS, F. Dez contradições do enfoque comunicativo. Trad. Isabel Gretel M. E. Fernández. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. n. 21, 1993. p.65-78.

CELANI, M. A. A. (Org.). **Ensino de Segundas línguas: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC., 1997.

COSTA, D. N. M. **Porque ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau**. São Paulo: EPU.1987.

DIAS, L. C. F. **A construção da(s) subjetividade(s) de professoras de línguas estrangeiras: histórias de professores, discurso e reflexão crítica**. 2001 Dissertação (Mestrado em Letras)–Universidade Estadual Paulista, Assis, 2001.

DICKINSON, L. **Self Instruction in Language Learning**. Cambridge: University Press, 1987.

_____. **Learner Authonomy**. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd., 1992.

FAINHOLC, B. **Educación a distancia**. Buenos Aires: Librería del colegio, 1987.

FONSECA, V. **Aprender a aprender. A educabilidade cognoscitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORESTI, M. C. P. P. Educação a Distância na formação continuada de docentes na universidade: reflexões em torno de uma proposta metodológica. In: SILVA J. C. A.;

BICUDO, M. A. V. (Orgs.). **Formação do educador. Dever do Estado, tarefa da Universidade.** Vol. 2. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1996.

JOHNSON, K. **Communicative Syllabus Design and Methodology.** Oxford: Pergamon Press, 1982.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. **El currículo de español como lengua extranjera.** Madrid: Edelsa, 1995.

GIOVANNINI A. et. al. **Profesor en acción 1: El proceso de aprendizaje.** Madrid: Edelsa, 1996.

GREEN, E. J. **El proceso del aprendizaje y la instrucción programada.** Buenos Aires: Ediciones Troquel, 1962.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1982.

LITTLE, D. **Self-access systems for Language Learning.** Dublin: Authentic Language Learning Resources Ltd., 1989.

LÜDKE M.; ANDRÉ M. **Pesquisa e Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU., 1986.

MELERO ABADÍA, P. **Métodos y enfoques en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: Edelsa, 2000.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MOUSTAKAS, C. **Heuristic Research: design, methodology and Applications.** Newbury Park: Sage, 1990.

NORTE, M. B. **Total Physical Response: uma experiência com crianças.** 1992. Dissertação (Mestrado em Letras)–Universidade Estadual Paulista, Assis, 1992.

_____. **"Formatando" o computador no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.** 1992. Tese (Doutorado em Letras)–Universidade Estadual Paulista, Assis, 1997.

NUNAN, D. **The learner-centred curriculum.** Cambridge: Cup., 1988.

PERRENOUD, P. **Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, J.; HELLER J. **La autonomía en la escuela**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1968.

PROINFO: **Informática e formação de professores**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Oxford: University Press, 1986.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. **Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera**. Madrid: SGEL, 1992.

RUBIN, J.; THOMPSON, I. **Como ser um ótimo aluno de idiomas**. Trad. Luiz Antonio P. Rafael. São Paulo: Thomson learning, 2001.

TELLES, J.A. A trajetória narrativa: Histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. 34, p.79-92, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VIANA, N. 2003. **Sotaque cultural: Uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira**. 2003. Tese (Doutorado em Letras)– Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

WENDEN A.; RUBIN J. **Learner strategies – Language teaching methodology series**. Great Britain: University Press, 1987.

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

WILKINS, D.A. **Notional Syllabuses.** London: Oxford University Press, 1976.