

Universidade Federal de São Carlos

Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH

Departamento de Letras

Licenciatura Plena em Letras Português e Espanhol

Expressão/Interação Oral nas Aulas de Espanhol:

**Crenças de alunos de escolas da rede pública e privada de São Carlos sobre
o seu trabalho em sala de aula**

Luan Lee Hernandes

Prof. Dr. Antón Castro Míguez (Orientador)

São Carlos

2014

Universidade Federal de São Carlos

Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH

Departamento de Letras

Licenciatura Plena em Letras Português e Espanhol

Expressão/Interação Oral nas Aulas de Espanhol:

Crenças de alunos de escolas da rede pública e privada de São Carlos sobre o seu trabalho em sala de aula

Luan Lee Hernandes

Monografia de Especialização apresentada à Coordenação de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de São Carlos, na área de Linguística Espanhola e suas Literaturas, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras (Português-Espanhol).

Prof. Dr. Antón Castro Míguez (Orientador)

São Carlos

2014

**Expressão/Interação Oral nas Aulas de Espanhol:
Crenças de alunos de escolas da rede pública e privada de São Carlos sobre
o seu trabalho em sala de aula**

Monografia de Especialização apresentada à Coordenação de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de São Carlos, na área de Linguística Espanhola e suas Literaturas, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras (Português-Espanhol).

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antón Castro Míguez – UFSCar
(Orientador)

Prof.^a. Dr.^a. Rosa Yokota – UFSCar
(Membro Titular)

Resultado: _____

São Carlos, _____ de dezembro de 2014.

**Dedico este trabalho a meus pais, Antônio e Sônia, ao meu irmão e minha cunhada,
Michael e Jucilene e à minha namorada, Cristiane.**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me dado proteção e iluminado meu caminho minha vida toda.

Aos meus pais, que são as pessoas que mais torceram por mim desde o início e que, mesmo distantes, sempre estiveram ao meu lado, me dando apoio e me aconselhando a sempre seguir em frente.

Ao meu irmão e à minha cunhada, que sempre se importaram comigo e deram força nessa caminhada tão difícil.

À minha namorada, que esteve do meu lado o tempo todo nas horas boas, nas ruins.

Ao Antón, que fez com que essa pesquisa fosse possível, sempre se mostrando presente e auxiliando a todo o momento durante seu desenvolvimento.

À prof^a Rosa, que despertou em mim a vontade de ser professor dentro do projeto Espanhol na UFSCar.

E aos amigos Douglas e Juliana, que estiveram juntos comigo durante toda a graduação.

Resumo

Neste trabalho, são discutidas questões a respeito das crenças dos alunos das redes pública e privada sobre a importância da língua espanhola, como a estudam, como se dá a interação oral, em sala de aula, na língua-meta e para que (ou se) pretendem utilizá-la no futuro. A partir dessas discussões, trabalhou-se o objetivo principal desta investigação: a crença dos alunos sobre o trabalho da expressão/interação oral desenvolvido durante as aulas. Para tal fim, foi empregada a seguinte metodologia, dividida em três etapas: (1) acompanhamento e observação das aulas; (2) aplicação de um questionário; e (3) organização de um Grupo de Discussão (GD). Na primeira etapa, foram observadas como se organizam as aulas e como os alunos interagem em sala. A partir dessas observações e das leituras realizadas (a partir dos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada – crenças sobre ensino-aprendizagem – e das teorias e hipóteses desenvolvidas por Stephen Krashen), foi elaborado um questionário, aplicado nos dois grupos (alunos de um Centro de Estudo de Línguas – CEL – e alunos do Ensino Médio de um colégio da rede privada), que visava comprovar (ou não) algumas questões levantadas, durante a etapa anterior, em relação à crença desses alunos sobre o trabalho com a expressão/interação oral durante as aulas. A última etapa partiu da análise dos dois instrumentos anteriores e, nela, buscou comprovar (ou não) as hipóteses geradas por meio dos instrumentos anteriores, ou seja, que, apesar do interesse dos alunos pela língua, eles não se sentem seguros/motivados para interagir na língua meta durante as aulas. Para essa última, foi empregada a técnica do GD, cujo objetivo era conhecer as crenças dos informantes sobre o que é expressão/interação oral, como ela é trabalhada (ou não) em sala de aula, bem como os fatores (internos e externos) que dificultam/impedem a expressão/interação oral em espanhol durante as aulas.

Palavras-chave: Ensino de Espanhol em São Carlos. Crenças sobre ensino-aprendizagem de espanhol. Expressão oral. Hipótese do Filtro Afetivo.

Resumen

En este trabajo, se discuten cuestiones respecto a las creencias de los alumnos de la educación secundaria de dos escuelas (pública y privada) respecto a la importancia de la lengua española, cómo la estudian, cómo se da la expresión/interacción oral, en el aula, en la lengua-meta y para qué (o si) pretenden usarla en el futuro. A partir de esas discusiones, se trabajó el objetivo principal de esta investigación: la creencia de los alumnos respecto al trabajo con la expresión/interacción oral desarrollado en las clases. Para tal fin, se empleará la siguiente metodología, dividida en tres etapas: (1) acompañamiento y observación de las clases; (2) aplicación de un cuestionario; y (3) organización de un Grupo de Discusiones (GD). En la primera etapa, se observó cómo se organizan las clases y cómo los alumnos interactúan en el aula. A partir de esas observaciones y de las lecturas realizadas (a partir de los presupuestos teóricos de la Lingüística Aplicada –creencias acerca de la enseñanza-aprendizaje– y las teorías e hipótesis desarrolladas por Stephen Krashen), se elaboró un cuestionario, aplicado en los dos grupos (alumnos de un *Centro de Estudio de Línguas –CEL–* y alumnos de un colegio privado), que intentó comprobar (o no) algunas cuestiones observadas durante la etapa anterior en relación con las creencias de esos alumnos acerca del trabajo con la expresión/interacción oral durante las clases. La última etapa partió del análisis de los dos instrumentos anteriores y se buscó comprobar (o no) las hipótesis generadas por medio de los instrumentos anteriores, o sea, que, a pesar del interés de los alumnos por la lengua, ellos no se sienten seguros/motivados para interactuar en la lengua meta durante las clases. Para esa última etapa, se empleó la técnica del GD, cuyo objetivo era conocer las creencias de los informantes acerca de lo que sería la expresión/interacción oral, como ella es trabajada (o no) en el aula, bien como los factores (internos y externos) que dificultan/impiden la expresión/interacción oral en español durante las clases.

Palabras-clave: Enseñanza de Español en São Carlos. Creencias respecto a la enseñanza-aprendizaje del español. Expresión oral. Hipótesis del Filtro Afectivo.

SUMÁRIO

Introdução.....	9
1. Fundamentação teórica.....	11
2. Metodologia.....	15
3. Análise dos dados coletados.....	17
3.1. Descrição dos ambientes.....	17
3.2. Acompanhamento das aulas.....	19
3.3. Aplicação do questionário.....	22
3.4. Resultados obtidos com o questionário.....	25
3.5. Grupo de discussão.....	30
Considerações finais.....	41
Referências.....	43
Anexos.....	45

Introdução

Este trabalho originou-se de discussões, dentro da universidade, com colegas de curso e com meu orientador, a respeito do porquê de alunos da rede pública e particular apresentarem uma grande dificuldade de expressarem-se em espanhol, ou seja, quais seriam os fatores que os impediriam de fazê-lo. Seria o medo do assédio dos colegas, falta de estímulo por parte dos professores (pois estes deveriam trazer atividades que trabalhassem esse aspecto da língua), ou a falta de vontade por parte dos estudantes, pois estes não se empenhariam o suficiente em seus estudos? É, por esses aspectos, a princípio, que este trabalho será desenvolvido.

Nele são discutidas questões a respeito do posicionamento dos alunos de escolas das redes pública e privada sobre o ensino de espanhol, mais especificamente, o trabalho com a expressão/interação oral na língua-meta. Foram trabalhadas suas crenças, atitudes e elaboradas hipóteses de como o ensino da língua os atinge em seu cotidiano e qual sua importância para eles.

Para isso, o trabalho divide-se, em um primeiro momento, em duas etapas: (1) o acompanhamento das aulas, com o intuito de observar como os alunos interagem em sala, sua postura diante da língua-meta, suas intenções em aprender a língua, suas dificuldades com a aprendizagem e aquisição etc.; e (2) a elaboração e aplicação de um questionário que tratou de algumas questões pertinentes para esta pesquisa, principalmente relacionadas à sua relação com o professor e os colegas em sala de aula. O objetivo era suscitar a reflexão dos alunos sobre o ensino do espanhol, especialmente o trabalho com a expressão/interação oral na língua-meta. Em um segundo momento, na etapa seguinte da pesquisa, foi elaborado, a partir dos dados obtidos das observações feitas em sala e do questionário aplicado, um roteiro a ser aplicado no (3) Grupo de Discussão (GD), com a finalidade de se comprovar (ou não) as

hipóteses levantadas a partir dos instrumentos anteriores, e se aprofundar na discussão/reflexão dos alunos-informantes (reunidos em dois grupos) sobre a expressão/interação oral e os motivos (internos e externos) que impedem/dificultam seu trabalho em sala de aula.

Em seguida, a partir dos dados obtidos em todas as etapas e nas leituras realizadas (especialmente sobre crenças/attitudes em relação ao ensino-aprendizagem e as teorias desenvolvidas por Krashen), foram levantadas hipóteses que explicam (ou tentam explicar) as dificuldades desses alunos em expressar-se/interagir oralmente na língua-meta, especialmente na sala de aula, que serão apresentadas/discutidas ao longo deste trabalho.

1. Fundamentação teórica.

Muito se pesquisa a respeito do papel do professor dentro da sala de aula e de como ele acredita ou entende as aulas de línguas estrangeiras. Muitos trabalhos analisam o ensino de línguas estrangeiras a partir da perspectiva do professor. No entanto, aqui o foco se dará a partir da perspectiva do aluno, como este vê a aula de língua estrangeira, como ele interage, quais as dificuldades que ele e seu grupo enfrentam.

Para isso, lançarei mão da análise de crenças desses alunos, mais especificamente, aquilo que é observado por Barcelos (2004), dentro da perspectiva social e interacional das crenças:

(...) como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; co-construídas em nossas experiências e resultante de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS apud SOUZA, 2010, p. 34).

Ou seja, serão analisados os discursos¹ desses alunos a partir de uma perspectiva de grupo e, em seguida, serão feitas análises comparativas dos resultados, visando chegar àquilo que os estaria impedindo de interagirem em sala de aula, na língua-meta, durante as atividades comunicativas ou nos momentos em que os professores lhes passam/dão a voz/palavra. A partir daquilo que for levantado com os instrumentos de pesquisa (acompanhamento das aulas, aplicação de questionário quantitativo e grupo de discussão), serão formuladas hipóteses a respeito do trabalho com a expressão/interação oral em espanhol.

¹ Entendemos discurso tanto como ato verbal/oral quanto como um sistema social de pensamento/ideias. Não é nosso objetivo, aqui, pelo contexto da investigação, desenvolver este conceito.

Para analisar essa questão, serão observadas e discutidas as atividades trabalhadas em sala que visam o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos na língua meta, qual o papel da interação comunicativa dentro desses grupos e como esta se dá.

Como embasamento teórico para essa parte, será utilizada a perspectiva de Agudo (2003) a respeito do papel da interação comunicativa dentro das aulas de língua estrangeira.

El aprendizaje de una lengua extranjera surge fundamentalmente mediante el desarrollo de la interacción comunicativa (Williams y Burden, 1999), es decir, si no se evidencia la influencia de la interacción en el aula, difícilmente se impulsará el proceso de aprendizaje lingüístico. Hay que tener presente que la interacción y la comunicación constituyen funciones claves de la lengua (Richards y Rodgers, 1998) (AGUDO, 2003, p. 140).

Ou seja, dentro de uma aula de língua estrangeira, neste caso especificamente o espanhol, é de extrema importância a interação comunicativa entre os alunos. É, dentro dessa interação, que serão formuladas e comprovadas (ou não) as hipóteses de aprendizagem dos alunos, pois, caso estas não venham a ocorrer, torna-se praticamente impossível a aquisição de uma nova língua, já que a aprendizagem surge por meio da interação aluno/aluno e aluno/professor, e, se algo falhar no meio desse processo, o aprendizado da língua meta se vê prejudicado.

Nesse aspecto, para analisar o que estaria impedindo essa interação em sala de aula, serão utilizados os estudos de Krashen (1983 apud YOKOTA, 2005) a respeito do Filtro Afetivo (FA) e como este influencia na aprendizagem do aluno de língua estrangeira. Krashen diz que fatores externos ao dispositivo de aquisição de uma língua estrangeira podem vir a

influenciar o processo de aprendizagem da língua-meta. Tais fatores funcionariam como uma barreira que poderia impedir que o aluno adquirisse uma nova língua. Por exemplo, motivação, ansiedade e autoconfiança, que poderiam influenciar esse aluno, positiva ou negativamente, no recebimento do *input* (YOKOTA, 2005). *Input* seria a entrada de dados, ou seja, a mensagem transmitida. Logo, ele então possuiria um papel de extrema importância dentro desse processo, pois quando existe um *input* claro, que seja compreensível e que interesse ao aluno, este conseguirá compreender a mensagem transmitida, o que, por sua vez, facilitará o processo de aquisição.

(...) esta hipótese se refere à aquisição e defende a necessidade de compreensão das mensagens transmitidas por meio de formas lingüísticas novas para o crescimento lingüístico. O ideal seria que o *input* com o qual a pessoa tenha contato seja compreensível, relevante, interessante e em quantidade suficiente, ou seja, tenha “algo mais” que possibilite a evolução da aquisição (YOKOTA, 2003, p. 17).

Quando tal situação favorável ocorre, Krashen diz que esse aluno apresenta um FA baixo, ou seja, o aluno demonstra motivação, baixa ansiedade e autoconfiança suficiente para interagir com colegas e professor dentro da sala de aula. No entanto, se o *input* não conseguir chegar ao aluno satisfatoriamente, ou se algum outro fator externo/interno estiver impossibilitando esse aluno de interagir dentro da sala de aula, Krashen diz que esse aluno está apresentando um FA alto. Nessa hipótese, o aluno apresentaria, então, desmotivação, alta ansiedade e baixa autoconfiança para interagir em sala, o que ocasionaria, assim, o “período silencioso” (YOKOTA, 2003). Nesse período, o aluno passará por um longo período de silêncio, em que ele irá produzir apenas algumas sentenças na língua-meta.

Também serão avaliados os tipos de atividades que os professores utilizam para desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos. Para isso lançarei mão daquilo que

diz Vázquez (2000) sobre o que seria um exercício comunicativo. Ele parte do pressuposto que um exercício comunicativo deve obedecer aos seguintes pressupostos: devem participar pelo menos duas pessoas para que se tenha alguém com quem interagir, deve ficar claro quem falará com quem e para quê, a resposta que se deseja obter deve ser desconhecida, inesperada, e não ser única, ou seja, o interlocutor deve desconhecer aquilo que será dito.

Resumidamente, esta pesquisa sustenta-se: (1) na análise de crenças desenvolvida por Barcelos (2004); (2) no papel da interação comunicativa nas aulas de línguas estrangeiras, analisado por Agudo (2003); (3) na teoria da hipótese do Filtro Afetivo, desenvolvida por Krashen (1983) e analisada, entre outros autores, por Yokota (2005); e (4) na proposta do exercício comunicativo apresentada por Vázquez (2000).

2. Metodologia

Para se atingir aquilo que essa investigação propôs a fazer (investigar quais seriam os motivos que estariam dificultando/impedindo que o aluno interaja na sala de aula), é necessário que se junte a maior quantidade de dados possível; para que isso ocorra, foram utilizadas três ferramentas de pesquisa: (1) acompanhamento das aulas, (2) aplicação de questionário quantitativo e (3) o Grupo de discussão (GD).

Para observar como cada grupo interagia dentro da sala de aula e como eram as atividades propostas pelo professor, acompanhei as turmas durante o semestre. Foram feitas diversas observações a respeito de como os alunos de cada grupo interagem durante as aulas de espanhol, como eram as atividades (cuja finalidade deveria ser desenvolver as capacidades comunicativas dos alunos) e levantadas as primeiras hipóteses a respeito do que estaria impedindo que os alunos se expressassem/interagissem oralmente na língua-meta.

Passado este primeiro momento, e já com os primeiros dados coletados, chega o momento de se passar ao segundo instrumento de pesquisa: a aplicação do questionário quantitativo nas duas turmas. Para isso, seguiram-se os modelos dos questionários utilizados por Giovannini (2000) e por Zolnier (2010). Em Giovannini, existe já um questionário, no entanto este analisa, de maneira geral, as aulas de espanhol; já em Zolnier, observa-se que sua pesquisa trabalha as crenças dos professores sobre a habilidade da produção oral. Partindo desses dois modelos, o questionário que foi aplicado deveria conduzir o aluno a refletir dentro da língua, ou seja, fazê-lo pensar no porquê de ter escolhido estudar espanhol e como a sua turma interage na sala durante as atividades comunicativas.

O questionário constituiu-se de doze questões sendo que, em cada uma delas, existiam diferentes possibilidades de respostas. O aluno tinha ainda a possibilidade assinalar mais de uma resposta, caso achasse necessário.

Dadas essas duas etapas iniciais, formularam-se novas hipóteses do que estaria ocorrendo com os alunos dos dois grupos. Logo, para que fosse possível comprovar essas hipóteses, lançou-se mão do terceiro instrumento de pesquisa, o Grupo de Discussão (GD). Tal ferramenta foi escolhida pela possibilidade de se trabalhar com as ideias dos alunos de cada grupo e fazer com que debatessem as hipóteses levantadas anteriormente. Tais discussões serviram para reforçar as hipóteses levantadas e também refutar outras que nada tinham a ver com as dificuldades que os alunos estavam enfrentando com a expressão oral.

Passadas as três etapas, foi feita uma triangulação com os dados obtidos, comparando as atitudes de cada grupo dentro das aulas com os discursos do grupo; em seguida, foram comparados os dois casos a fim de averiguar-se se os mesmos problemas enfrentados pelos alunos da rede pública eram enfrentados pelos alunos da rede privada. Isso possibilitou averiguar o que acontecia durante as aulas que impedia que os alunos não se expressassem/interagissem na língua-meta.

3. Análise dos dados coletados

3.1. Descrição dos ambientes

Ambas as instituições se encontram na cidade de São Carlos, sendo elas o Collegium Sapiens (CS), representante, nesta pesquisa, da rede privada de ensino, e o Centro de Estudo de Línguas (CEL), representante, por sua vez, da rede pública de ensino.

Deve-se ressaltar também que, nos dois casos que servirão como objeto de estudo, o ensino de espanhol é ofertado como disciplina optativa e os alunos a cumprem fora da grade horária regular.

As turmas se diferenciam quanto ao tamanho – enquanto no CS a sala possui entre 15 e 20 alunos, no CEL já se observa uma situação diferente – a turma é constituída de 5 alunos –, porém, nos dois casos, observa-se uma similaridade quanto à idade, em torno de 14 a 16 anos. Outro fator que diferencia os ambientes é a duração das aulas. No CS, as aulas ocorrem somente às quartas-feiras, das 16h40 às 18h, e no CEL, por suas vez, as aulas ocorrem às quartas e sextas-feiras, das 19h às 21h20. Também se observa a diferença quanto ao número de turmas – no CS são apenas duas turmas, uma de nível inicial e outra de nível intermediário para alunos do ensino médio, sendo esta segunda a que servirá de objeto de pesquisa; já no ensino fundamental, a disciplina é ofertada dentro da grade regular do aluno; já no CEL o curso se divide em seis semestres, são dois níveis, sendo que cada um se divide em três estágios, o número de turmas é bem superior, são 12 turmas, divididas em cada um dos níveis ditos anteriormente.

Como já citado, este trabalho usará como fonte de dados o CS e o CEL de São Carlos. Não será usada nenhuma escola pública, pois, na região de São Carlos, não existem

escolas que ofertem o ensino de espanhol, mesmo com a Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que diz que:

[art. 1º] O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

Tal lei ainda traz que o processo de implementação das aulas de espanhol deveria durar no máximo cinco anos, porém não se viu isso. Como tal processo de implementação ainda não ocorreu com sucesso, o governo faz uso dos CELs para suplantam a demanda de alunos interessados em cursar um segundo idioma, mas não que não possuem condições financeiras de pagar um curso.

Os CELs foram criados em 1987 e possuem vínculo com o Estado, usando inclusive o espaço público de escolas estaduais. A unidade de São Carlos é uma das mais novas, tendo sido criada em 2012, e hoje se encontra localizada na Escola Estadual Dr. Álvaro Guião. Conforme a Resolução SEº 81, de 04/11/2009, com fundamento no Decreto nº 27.270, de 10/08/1987, na Seção III, Artigo 5º fica dito que:

Artigo 5º - O CEL deverá oferecer cursos de língua estrangeira moderna em todos os turnos de funcionamento da escola vinculada, de forma a atender, em sua totalidade, a demanda proveniente dos cursos de ensino fundamental e médio da região.

Em São Carlos, além de trazer aulas de espanhol, o projeto também possui aulas de inglês, alemão, italiano e francês, dependendo da procura dos estudantes por determinada língua. Mas, mesmo com a criação desse projeto, ainda existem problemas como a falta de professores e a dificuldade do espaço físico, pois o CEL não possui um espaço físico definido, sendo obrigado a sublocar salas em escolas da rede estadual. Muitas vezes, a

procura dos alunos por aulas de língua estrangeira é maior do que a oferta, o que faz com que seja elaborado um processo seletivo, partindo do histórico escolar desses alunos.

3.2. Acompanhamento das aulas

Foram escolhidas turmas da mesma faixa etária, entre 14 e 16 anos, e ambas encontram-se no segundo ano de seus respectivos cursos. As primeiras visitas às salas foram para identificar como era o ambiente de cada escola. Averiguou-se que em ambos os casos os professores possuíam todos os recursos tecnológicos necessários para darem suas aulas. As turmas, porém, se diferenciam em quantidade de alunos; enquanto no CEL a professora trabalha com uma turma de cinco alunos, no Sapiens já se observa uma turma maior, de aproximadamente vinte alunos.

A interação das turmas dentro da sala de aula também é diferente. Os alunos do CEL são mais quietos, não conversam tanto entre eles durante as aulas, prestam mais atenção àquilo que o professor está dizendo. São mais participativos nas atividades comunicativas, porém demonstram uma grande timidez quando chega o momento de falarem, a professora fica pedindo para que eles falem, incentivando-os o tempo todo e ajudando-os com o vocabulário. Alguns alunos demonstram certa proficiência na língua, mas, mesmo assim, não se esforçam/dispõem o suficiente para falar. Para fazer com que esses alunos participem mais das aulas, a professora faz uso das atividades propostas no livro *Sintesis* e também de outros materiais, como, por exemplo, o livro *Tú y yo*, que é totalmente focado em atividades interativas e comunicativas. Tais atividades são controladas, sempre trabalhando dentro de um tema visto em sala. Um exemplo desse tipo de atividade foi um jogo em que os alunos, divididos em duplas, deveriam, por meio de mímica, adivinhar um verbo e conjugá-lo corretamente; conforme os alunos fossem acertando, eles então formariam um desenho que seu companheiro possuía. Outra atividade vista em sala foi a interpretação de texto: a

professora passou um áudio do livro e os alunos acompanharam lendo; em seguida, foi feita uma discussão sobre o texto; em dados momentos, alguns alunos falavam em português, mas a professora prontamente pedia para que eles falassem em espanhol. Tais exemplos de atividades serão discutidos mais adiante, ou seja, se funcionam como atividades comunicativas ou não.

Mesmo com essas atividades, os alunos ainda se mostraram tímidos: quando a professora fazia uma pergunta diretamente, eles se sentiam em uma posição desconfortável, não tentavam responder por medo de se exporem diante da sala. Para conseguir uma resposta, a professora ficava insistindo para que os alunos participassem das aulas. Alguns não necessitavam desse esforço; já outros, mesmo apresentando certo domínio da língua, se calavam em seu momento de falar e, quando falavam, o faziam com a voz tão baixa que ficava difícil até mesmo para a professora compreender o que estava sendo dito.

Outro fator que chamou a atenção foi a disposição da turma. Eles chegavam para a aula com a aparência cansada, apáticos. Posteriormente, descobriu-se que alguns alunos faziam outras atividades durante seu dia: alguns trabalhavam, outros faziam cursos profissionalizantes ou estudavam no período da tarde, ou seja, eles saíam de suas escolas e iam direto para o CEL, sem descansar ou mesmo jantar.

Por outro lado, os alunos se mostravam muito interessados em aprender a língua, prestando atenção em tudo o que a professora dizia e faziam anotações dos conteúdos trabalhados em sala. Quase não se averiguou conversas paralelas em sala que pudessem distraí-los. Mesmo com todos esses fatores contrários listados acima, os alunos se mostravam muito esforçados e interessados em aprender a língua.

A turma do CS por sua vez, mostrou-se muito mais enérgica: os alunos conversavam muito, o que, em dados momentos, acabava comprometendo a aula. A professora, em vários momentos, precisava pedir para que os alunos fizessem menos barulho, chegando a ter de mudar alguns alunos de lugar por conta da conversa. Os alunos, assim como no CEL, não falavam em espanhol durante as aulas e quando o fazia cometiam erros tanto de vocabulário quanto de produção de alguns fonemas do espanhol. A professora tentava corrigi-los, porém encontrava grande dificuldade, pois a turma era numerosa e indisciplinada. Os alunos estudam no período da manhã e, à tarde, vão à escola para aulas de reforço de outras matérias e para estudar em grupo, além de participarem de atividades extracurriculares, como o espanhol. Apesar de demonstrar um bom empenho em outras disciplinas, o mesmo não se vê quanto ao espanhol. Alguns alunos conversam o tempo todo durante a aula, o que acaba interferindo no processo de aprendizagem da classe como um todo. A professora traz, para eles, filmes, como *Machuca* (2004), por exemplo, que servem para atividades de discussão, que, por sua vez, resultam em uma avaliação escrita, aplicada posteriormente. (em uma dessas atividades, observadas durante a primeira etapa desta pesquisa, os alunos falaram bastante do filme, mas sempre em português). A professora aplica, também, outras atividades, como leitura de textos, correção de exercícios, diálogos direcionados a um tema dado em sala etc.

Outro fator interessante a respeito do trabalho com a expressão/interação oral em espanhol é a diferença que há entre os materiais. O livro usado no CEL, *Síntesis*, traz em todas as unidades pelo menos uma atividade de comunicação e um texto para ser discutido em sala de aula. Essas atividades sempre visam trabalhar um aspecto gramatical da língua que foi visto no decorrer da unidade. Já o livro usado no Sapiens, *Poliedro*, praticamente não traz atividades com o objetivo de se trabalhar a oralidade em suas unidades. O que se vê, no livro, são exercícios que trabalham somente aquilo que compete à linguagem escrita, deixando

assim esse espaço da aula a cargo do professor, pois ele deve buscar outros meios para suplantarmos essa falta.

3.3. Aplicação do questionário

Dado esse primeiro contato com as turmas, é passado o momento de elaboração do questionário que será aplicado. Este deve trazer questões que façam o aluno avaliar o ensino de espanhol em sua escola e também se auto-avaliar. Como dito por Giovannini (2000),

(...) este cuestionario quiere ayudarle a determinar sus objetivos y necesidades al aprender español, así como a descubrir cómo le gusta aprender. (...) Lo fundamental es que usted tenga claro por qué quiere aprender, qué espera alcanzar y qué camino de aprendizaje va a seguir (GIOVANNINI, 2000, p.120).

Esse trecho resume os principais pontos a serem abordados no questionário. Primeiro deve-se determinar os objetivos desses alunos, o porquê de eles quererem aprender, quais os meios que eles buscam para complementar esse aprendizado e o que eles acreditam ser o mais importante nesse processo. Como se dá sua interação dentro de cada grupo e a relação professor-alunos. Tais pontos visam fazer com que os alunos comecem a refletir a respeito de suas atitudes e a de seus colegas em sala e qual a real importância do ensino de espanhol para eles.

O termo crenças é aqui favorecido, uma vez que concebemos o mesmo como inteiramente satisfatório para o nosso contexto de estudo, por envolver o dizer e o fazer dos sujeitos inseridos num contexto social micro (sala de aula, por exemplo) e macro (o aluno inserido em seu meio, atuando em um determinado grupo sócio-culturalmente constituído) (SILVA, 2010, p. 27).

Como dito por Silva (2010), a análise que será feita nesse primeiro momento será uma comparação das atitudes desses alunos e das respostas obtidas com o questionário. Ele é constituído de doze questões, sendo que em cada uma delas existem diferentes respostas (vide anexos), e o mesmo modelo será usado nas duas escolas. As questões foram baseadas no modelo elaborada por Zolnier (2010), que trabalha as crenças dos professores de língua inglesa sobre suas habilidades de produção oral e o papel da língua na escola. Em sua pesquisa, os professores deveriam utilizar uma marcação numérica (de 1, mais importante, a 5, menos importante) para exemplificar o que era mais importante no aprendizado da língua.

O que se pediu para os alunos de espanhol foi que assinalassem a opção com a qual eles estavam de acordo, mas caso houvesse mais de uma resposta, seria possível assinalá-la também, o que acabou sendo muito interessante, pois acabou contrastando pontos diferentes de ambos os grupos e mostrando pontos de vista em comum.

Em ambas as turmas foi praticamente unânime o interesse dos alunos em aprender espanhol, pois não houve respostas negativas. Os alunos do CEL disseram ter maior interesse em conhecer a língua e sua cultura, enquanto os alunos do Sapiens disseram apenas gostar da língua. No entanto, esses alunos demonstraram conhecer mais do mundo hispânico e de outros países do que os alunos do CEL, pois alguns deles já viajaram para o exterior e trazem exemplos de suas viagens para a aula. A maneira como estudam, praticam a língua, também é bastante similar, pois em ambos os casos a maioria colocou que somente na escola estudam a língua. Isso demonstra que o único ambiente em que eles têm contato com a língua é a escola.

Também foi tratado no questionário que tipo de atividades as professoras trabalham em sala de aula. Os alunos disseram que elas trabalham com filmes, vídeos,

músicas e textos que posteriormente são discutidos em sala. Tais exemplos foram vistos durante o acompanhamento das aulas.

O desejo de aprender a falar a língua também predominou nos resultados. A grande maioria, nos dois casos, disse que se dedica mais a aprender a falar espanhol do que a escrever, fazendo uso de diferentes mecanismos, muitos deles vistos em sala de aula: conversando com professores e colegas, fazendo exercícios de repetição, como escutar um áudio ou uma música e tentar reproduzi-los ou praticando a pronúncia de determinados sons. Os alunos também disseram ter uma boa relação com seus professores e que estes se preocupam com a turma, procurando saber se estão conseguindo ou não aprender.

Seus pontos de vista se diferenciaram quanto a avaliações feitas em sala. Enquanto no CEL eles são avaliados por uma prova oral e pelas atividades feitas no decorrer do ano letivo, no Sapiens, a única avaliação levada em conta é a das atividades feitas em sala. Outro fator que já havia sido observado durante o acompanhamento das aulas e que foi reafirmado pelos próprios alunos diz respeito a disciplina/comportamento dos estudantes dentro da sala de aula. No CEL, os alunos disseram que todos demonstram interesse em aprender a língua e que tentam participar da aula, mas, mesmo assim, é perceptível o esforço que a professora tem de fazer para que eles falem/interajam em espanhol, ou seja, foi possível observar que os alunos apresentam receio de se expressar em espanhol e até os que apresentam um domínio melhor da língua ficam tímidos quando chega a hora de falar em espanhol. Já no Sapiens, os alunos reconheceram o maior problema da turma, a indisciplina, ou seja, eles têm noção de que o maior empecilho para que aprendam a língua são eles próprios. Isso mostra um ponto interessante, pois, apesar de identificarem um possível problema na turma, eles não tentam corrigi-lo.

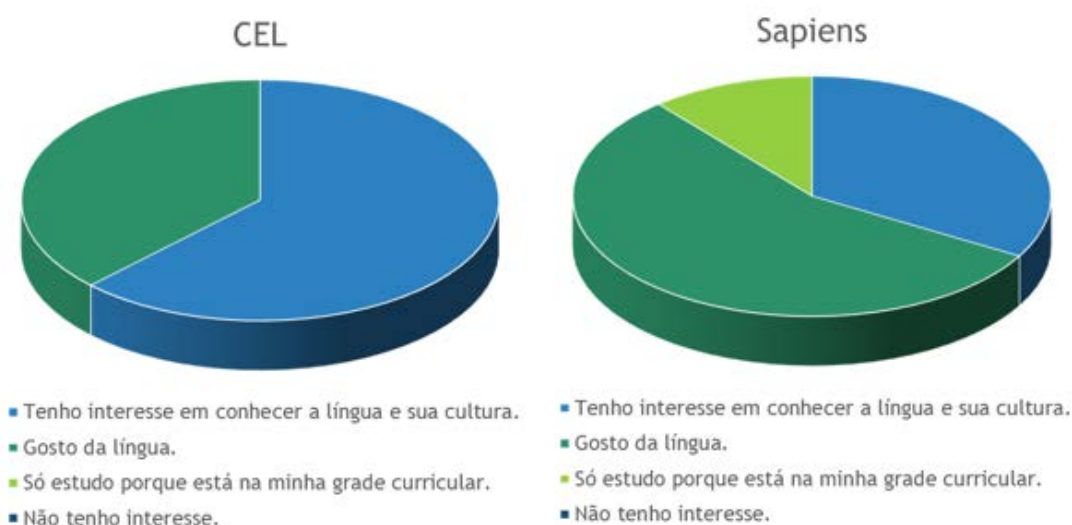
A partir desses pontos em vista, cria-se a dúvida do porquê de esses alunos não se sentirem confortáveis em falar/interagir em espanhol, quais os motivos que impedem que isso ocorra satisfatoriamente e o que poderia ser feito para auxiliá-los.

3.4. Resultados obtidos com o questionário

Entre os principais dados levantados pelo questionário, foi possível observar que: (1) os alunos do CEL dizem possuir interesse pela cultura e gostar da língua; já os alunos do CS disseram que apenas gostam da língua, o que também pôde ser observado nas aulas, pois quando os professores trazem atividades para se trabalhar um pouco da cultura dos países hispânicos, os alunos não se interessam tanto quanto os alunos do CEL; (2) os alunos do CS identificam a “indisciplina” como o principal problema para o aproveitamento das aulas, e que esse problema não se verifica/apresenta nas respostas dos alunos do CEL; (3) no entanto, em ambas as turmas, apesar de dizerem ter interesse em aprender a falar a língua, observou-se que elas não se expressam na língua e nem se esforçam o suficiente para isso.

A título de ilustração, seguem, abaixo, os gráficos das respostas obtidas.

1. Qual seu interesse em aprender espanhol?



2. Como sua classe se comporta nas aulas de espanhol?



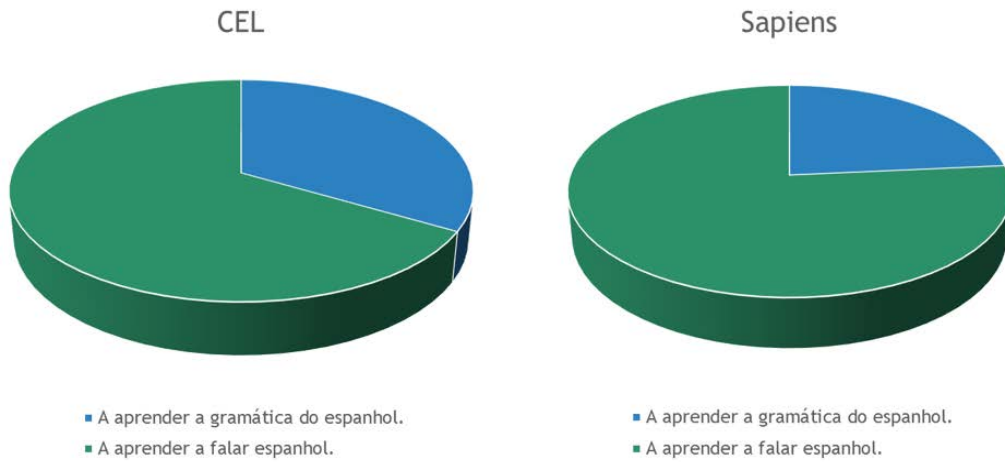
3. Como você estuda:



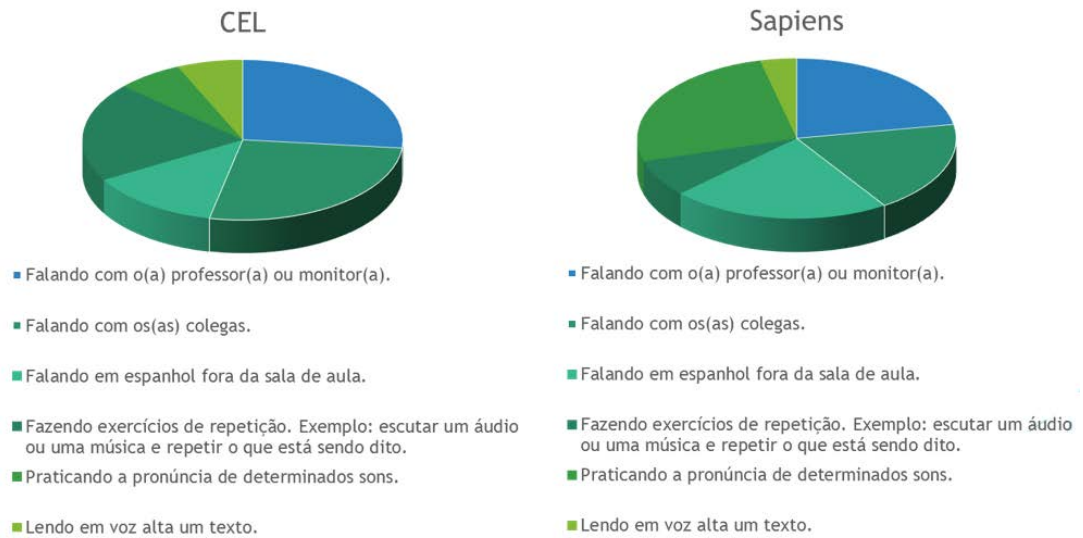
4. Quando estuda espanhol, você faz uso de que tipo de materiais?



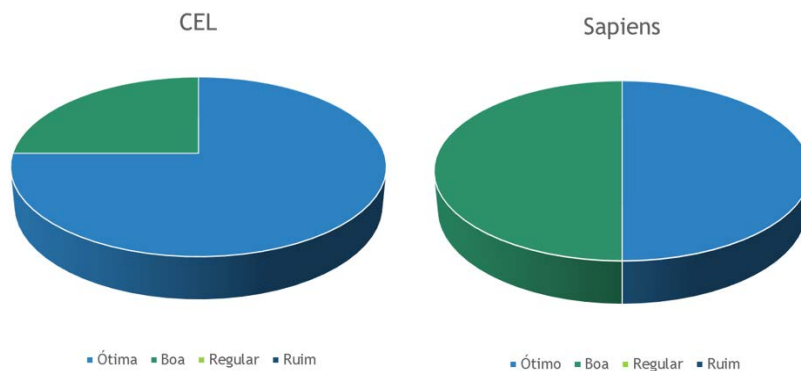
5. Você se dedica mais a:



6. Como você gosta de praticar ou falar espanhol? Marque abaixo o que gosta de fazer:

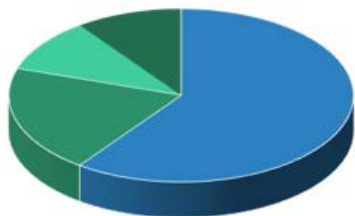


7. Como é a relação que a sua turma tem com o seu(sua) professor(a) de espanhol?



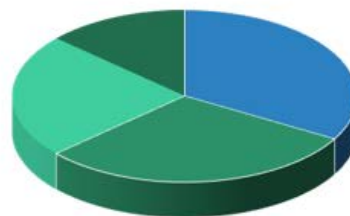
8. Ele(a) demonstra preocupação pelos interesses de sua turma na aprendizagem de

CEL



- Sim, ele(a) sempre procura saber se estamos entendendo a matéria.
- Sim, ele(a) busca sempre tirar nossas dúvidas.
- Sim, ele(a) procura trazer atividades que demonstrem como vamos usar a matéria aprendida.
- Sim, ele(a) procura saber os nossos gostos e tenta trabalhar algumas atividades dentro deles.
- Ele(a) não demonstra interesse.

Sapiens



- Sim, ele(a) sempre procura saber se estamos entendendo a matéria.
- Sim, ele(a) busca sempre tirar nossas dúvidas.
- Sim, ele(a) procura trazer atividades que demonstrem como vamos usar a matéria aprendida.
- Sim, ele(a) procura saber os nossos gostos e tenta trabalhar algumas atividades dentro deles.
- Ele(a) não demonstra interesse.

espanhol?

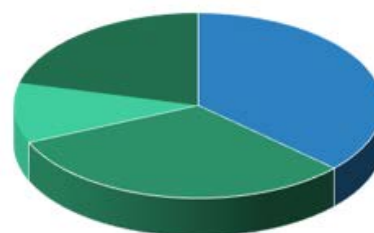
9. Que tipo de atividades seu(sua) professor(a) já fez ou faz em sala de aula para que você e seus colegas tentem falar em espanhol?

CEL



- Ele(a) traz filmes ou vídeos e depois discutimos a respeito deles.
- Ele(a) traz músicas.
- Ele(a) traz diálogos que devemos encenar em sala de aula.
- Ele(a) nos faz ler textos em voz alta.
- Ele(a) não trabalha a expressão oral em sala de aula.

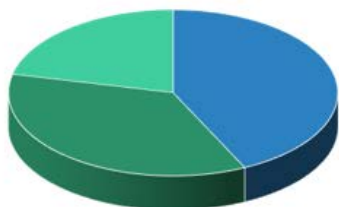
Sapiens



- Ele(a) traz filmes ou vídeos e depois discutimos a respeito deles.
- Ele(a) traz músicas.
- Ele(a) traz diálogos que devemos encenar em sala de aula.
- Ele(a) nos faz ler textos em voz alta.
- Ele(a) não trabalha a expressão oral em sala de aula.

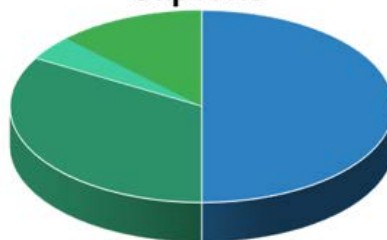
10. Quando surgem erros (como na produção dos sons do espanhol, por exemplo) ou dúvidas (de vocabulário, por exemplo) em sala de aula, seu(sua) professor(a):

CEL



- Tenta explicar em espanhol o que é aquela palavra ou som.
- Fala a mesma palavra e pede para que o(a) aluno(a) a repita.
- Procura fazer um levantamento das dúvidas dos(as) alunos ou erros apresentados.
- Incentiva os(as) alunos(as) a utilizarem dicionários.
- Traduz.

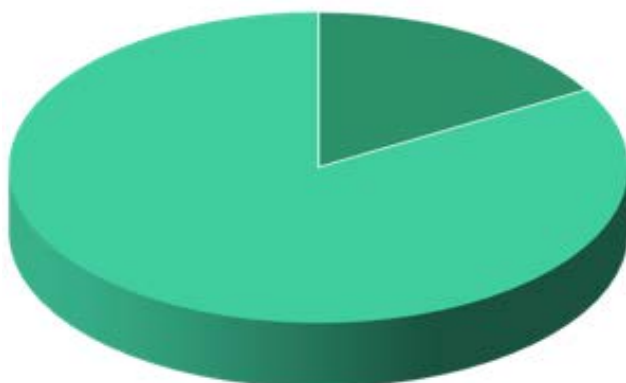
Sapiens



- Tenta explicar em espanhol o que é aquela palavra ou som.
- Fala a mesma palavra e pede para que o(a) aluno(a) a repita.
- Procura fazer um levantamento das dúvidas dos(as) alunos ou erros apresentados.
- Incentiva os(as) alunos(as) a utilizarem dicionários.
- Traduz.

11. Seu(Sua) professor(a) visa mais o ensino da gramática do espanhol ou a falar

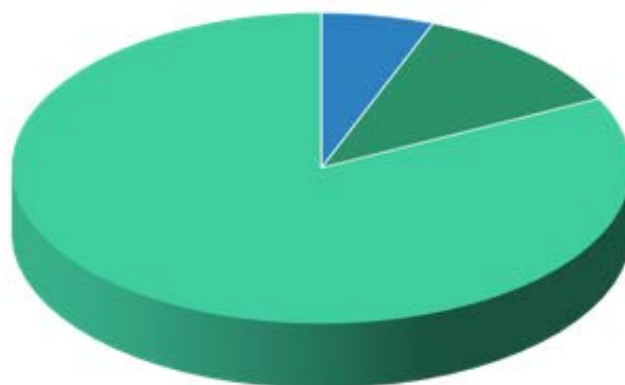
CEL



- Ele(a) ensina mais gramática.
- Ele(a) ensina mais a falar.
- Trabalha os dois aspectos.

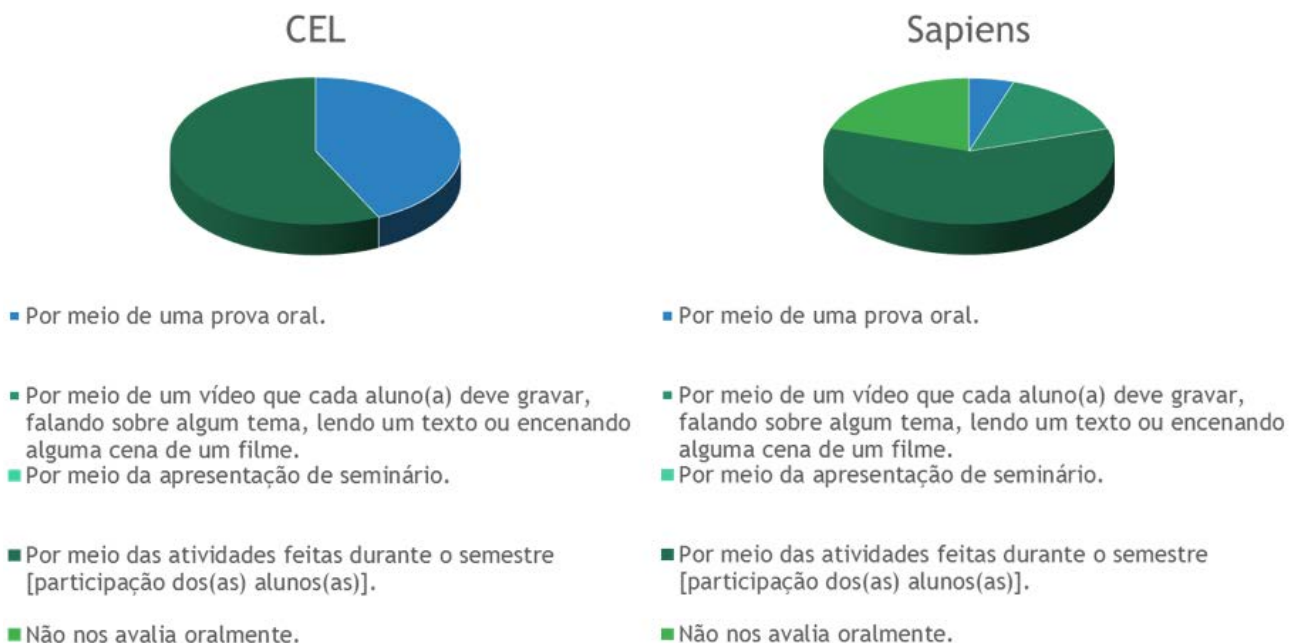
espanhol?

Sapiens



- Ele(a) ensina mais gramática.
- Ele(a) ensina mais a falar.
- Trabalha os dois aspectos.

12. Que tipo de avaliação seu(sua) professor(a) aplica para verificar seus conhecimentos do espanhol? Tendo as resposta da avaliação, ele(a) procura corrigir os erros apresentados:



3.5. Grupo de Discussão

Superadas as duas primeiras etapas, é chegado o momento de se passar ao terceiro instrumento a ser utilizado nessa pesquisa, o Grupo de Discussão (GD). Tal instrumento foi escolhido devido ao fato de se poder trabalhar as opiniões dadas pelos alunos de modo coletivo, a fim de se formular o imaginário de grupo.

(...) a opinião de um grupo é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua (...). Dessa forma as opiniões de grupo cristalizam-se como totalidade das posições verbais e não verbais (MANGOLD apud WELLER, 2006, p. 245).

Partindo disso, objetiva-se alcançar o imaginário de cada grupo a respeito dos questionamentos levantados anteriormente: quais fatores estariam impedindo os alunos de se expressarem/interagirem oralmente, na língua-meta, na aula de espanhol, pois as opiniões

alcançadas nesse momento não servirão apenas para demonstrar a ideias de um indivíduo de determinado grupo, mas passarão as ser vistas como representação do ideário social em que estão inseridos.

Para que isso seja possível, o roteiro a ser trabalhado dentro do GD deve contemplar questões que girem em torno da interação comunicativa (IC): como está se dá dentro da sala de aula e se eles acreditam que isso ocorre; se o professor cria um ambiente favorável para que ela ocorra; o papel do Filtro Afetivo (FA); e como os alunos enxergam a língua; quais fatores (exteriores ou interiores) estão impedindo esse aluno interagir oralmente em sala. Tais questões, quando analisadas em conjunto, demonstrarão as crenças desses alunos sobre a expressão/interação oral em espanhol dentro do ambiente de sala de aula. Também será trabalhada a questão do que seria uma atividade comunicativa. Para que isso seja possível, será utilizado aquilo que é dito por Vázquez (2000).

Para que el ejercicio sea realmente comunicativo debe reunir, por lo menos, cuatro características: [1] **interacción**: como mínimo deber participar dos personas; [2] **explicación**: debe quedar claro quién habla con quién y para qué; [3] **vacío de información** (o de opinión): la respuesta que se desea obtener no debe ser conocida, sino inesperada, y [4] contener **un mínimo de novedad** para la/el interlocutora/interlocutor (VÁZQUEZ, 2000, p. 54).

Ou seja, um exercício comunicativo não deve trazer respostas previamente sabidas; o aluno deve refletir e criar as suas respostas a fim de manter a conversação ativa e fazer-se entender na língua-meta. O canal, a mensagem, o código e o contexto devem ser compartilhados pelos interlocutores. O exercício deve ser organizado de modo que cada interlocutor tenha direito a seu turno dentro da atividade comunicativa.

O roteiro empregado segue o modelo do aplicado anteriormente, quanto ao modo de formulação dos questionamentos a serem trabalhados, porém agora ele não traz

respostas predeterminadas para que o aluno eleja aquela com que está de acordo; pelo contrário, o aluno e seu grupo devem expressar seus pensamentos a respeito do ensino que possui.

As entrevistas foram gravadas, em áudio somente, para serem analisadas posteriormente.

O primeiro questionamento levado aos alunos foi a respeito da importância do espanhol para eles; esta pergunta visava fazer com que os alunos demonstrassem seu interesse pela língua, o que os motivava a aprendê-la. Os alunos do CS responderam a partir de uma perspectiva econômica, ou seja, disseram que é importante aprender uma segunda língua estrangeira, partindo do pressuposto de que eles já falam inglês em sua grande maioria; também ressaltaram a importância do espanhol como a segunda língua mais falada no mundo:

É a segunda língua mais falada no mundo, depois do inglês. (Aluno do CS)

Eu acho que é legal... porque a gente está rodeado de países que falam espanhol e... imagina se eu quero viajar, conhecer esses países e eu não conheço a língua deles.

(Aluna do CS)

Dentro desses argumentos e tendo em conta os outros levantados pelo grupo, observa-se uma perspectiva econômica como motivação; esses argumentos partem de uma perspectiva socioeconômica, demonstrando que, para os alunos, aprender espanhol irá ajudá-los futuramente.

Já os alunos do CEL possuem um ponto de vista que se distingue, em partes, dos alunos do CS. Eles também disseram que aprender espanhol é importante para o mercado de trabalho, pois a língua seria um diferencial; porém eles tocaram em outro ponto, a relevância cultural de se aprender outra língua.

Conhecer uma nova cultura, uma nova língua... além da nossa língua de origem.

Conhecer algo a mais... do que a própria cultura (Aluno do CEL)

Acho que abre portas pra muitas coisas na sua vida, tanto pro conhecimento, que você cresce... por si mesmo, você se torna melhor para você mesmo, quanto para o mundo a fora,... pode viajar, o mercado de trabalho, arruma mais fácil. (Aluna do CEL)

Os alunos demonstraram maior interesse em aprender a cultura dos países de língua espanhola; disseram que é importante aprender uma segunda língua, pois esta lhes auxiliaria em seu desenvolvimento pessoal. Tais argumentos demonstram a diferença de pensamentos entre os dois grupos. Observa-se que o FA desses grupos parte de pressupostos inicialmente distintos: ambos os grupos veem a língua como um meio que pode ajudá-los futuramente no mercado de trabalho, porém os alunos do CEL possuem outro fator motivacional, o interesse pela cultura dos povos hispano-falantes.

Em seguida, foi abordada outra hipótese vista durante o acompanhamento das aulas: a indisciplina em sala de aula. Foi perguntado a ambos os grupos se eles acreditam que a indisciplina seja prejudicial para o processo de aquisição de uma segunda língua e se isso pode influenciar no decorrer da aula. Ambos os grupos disseram acreditar que ela pode interferir, sim, no decorrer da aula, mas eles utilizaram argumentos diferentes para isso. Ambos os grupos utilizaram argumentos como “*não prestar atenção na aula*”, “*faltar com respeito ao professor*”, “*não acatar as regras da escola*”. Porém dentro do grupo do CS, um argumento foi sugerido como possível fator que pode vir a influenciar nas aulas: a falta de interesse por parte do aluno. Tal argumento vai de encontro com aquilo que é postulado sobre o FA alto de Krashen, porque, se o aluno não possui interesse na língua, acaba tornando-se difícil a aquisição da mesma, pois o aluno, por não sentir motivação ou interesse em aprender, acaba afetando seu processo de aprendizado, tornando-o inviável.

Por outro lado, um aluno com filtro afetivo alto (desmotivado, com grande ansiedade e baixa autoconfiança), ainda que exposto intensamente à língua estrangeira, não atingirá um nível linguístico semelhante ao de um falante nativo (CALLEGARI, 2006, p. 91).

Esse é um argumento que poderia explicar o fato de o aluno apresentar falta de interesse, porém outros argumentos dados pelos alunos acabam revelando que este (a indisciplinado) não influencia diretamente no processo de aprendizagem, pelo menos não no que diz respeito à expressão/interação oral na língua-meta em sala de aula.

Passada essa parte da discussão, iniciou-se uma nova temática a respeito da IC. Nessa parte, o aluno deveria expor aquilo que acredita ser a IC, como ela ocorre dentro das aulas, que tipos de atividades o professor aplica para que haja interação entre eles.

Partiremos do pressuposto de que IC é, como dito por Agudo (2003),

el proceso interactivo del aprendizaje se encamina fundamentalmente hacia el desarrollo del proceso de comunicación oral. Se aprecia el establecimiento de una comunicación recíproca entre los discentes quienes han de implicarse, contribuyendo activamente (Lynch) (AGUDO, 2003, p. 141).

O processo de IC se dá dentro do processo de comunicação oral; para isso, deve haver uma reciprocidade entre os interlocutores, que contribuirão efetivamente para o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas. Isso implicará um desenvolvimento de suas habilidades comunicativas, reforçando assim sua confiança e autoestima de se comunicarem/interagirem na língua meta.

Estas posibilidades de expresión oral contribuirán a agilizar sus habilidades comunicativas, concretamente sus destrezas conversacionales, reforzando paulatinamente su autoestima y confianza comunicativa (AGUDO, 2003, p. 141).

Tal argumento é reforçado pela ideia de FA baixo, no qual é dito que o aluno que apresenta uma maior autoconfiança, autoestima e interesse pela língua conseguirá adquirir/aprender uma segunda língua com maior eficácia.

(...) os alunos possuem um filtro afetivo baixo (e portanto adquirem uma segunda língua com maior facilidade e maior eficácia) quando não se preocupam com a possibilidade de insucesso na aquisição da língua e quando se consideram membros potenciais do grupo que fala a língua-alvo (CALLEGARI, 2006, p. 97).

Os alunos do CS responderam que é importante sim que haja a interação dentro da sala de aula; porém isso nem sempre ocorre. Uma aluna disse que a interação não ocorre devido ao fato de que alguns alunos não se sentem à vontade de falar em público.

Os alunos, então, exemplificaram como a IC se dá em sala de aula; deram como exemplo a leitura de um texto em sala de aula. Eles disseram que acreditam que tais atividades funcionam como IC, pois, após a leitura, discutem o texto e porque dentro dessa leitura eles acreditam que, sim, se trabalha a interação oral:

(...) Que sim porque você treina a capacidade de se expressar depois. Você não tá se expressando exatamente agora, más você está treinando as estruturas que você vai usar depois. (Aluna do CS).

Nesse ponto, observa-se certa confusão por parte dos alunos quanto ao que seria a IC e o exercício comunicativo dentro da sala de aula, pois o que eles acreditam ser uma atividade comunicativa não possui está função. Quando interrogados a respeito disso, eles disseram que, após a leitura, a professora lhes pergunta o que eles entenderam do texto. Para eles, isso os está ajudando a formar suas opinião. No entanto, tais exemplificações não se encaixam naquilo que é visto em Vázquez (2000), já que tais exercícios não seguem as regras de como se daria um exercício com enfoque comunicativo. Por exemplo, a própria leitura de

um texto em voz alta: nesse momento, não existe um interlocutor com quem o aluno está se comunicando e até mesmo a discussão que possa existir a seguir tampouco deve ser vista como um exercício comunicativo, pois o que se averiguou foi que cada aluno comentava uma parte do texto distinta, não existia uma conectividade sobre o que estava sendo dito. Não se via a troca de ideias em turnos ou o lançamento de algo novo dentro da discussão.

Quando perguntados o que o termo IC significava para eles, os alunos responderam que “envolve duas pessoas trocando alguma coisa, *informação* (grifo do autor)”, “conversar”, “todo mundo da sala”, “um diálogo”. Isso mostra que eles conseguem compreender o que é a IC propriamente dita, porém eles não compreendem como isso deva ocorrer em sala de aula.

Os alunos do CEL, por sua vez, disseram que a IC seria a participação dos alunos durante as aulas, conversas com o professor e outros alunos.

No espanhol, para aprender a conversação, é fundamental que haja a interação.

(Aluno do CEL)

É muito importante que haja interação dos alunos com os próprios alunos e com o professor, porque acho que facilita bastante o aluno aprender com o professor falando (...). (Aluna do CEL)

É perceptível que, assim como os alunos do CS, eles compreenderam o que é a IC; porém, assim que lhes foi perguntado como essa interação se dá, demonstram o mesmo erro de interpretação que os alunos do CS. Os alunos disseram que, por meio de exercícios comunicativos presentes no livro, exercícios estes que sempre buscam trabalhar algum tema que esteja sendo visto em aula, se está trabalhando a IC. No entanto, o grupo deu como exemplo a leitura das respostas dos exercícios que fizeram no livro didático, o que mostra o

mesmo equívoco de interpretação do que seria a IC em sala de aula apresentada pelos alunos do CS.

Outro exemplo dado por eles foi a visita de intercambistas à ETEC – São Carlos. Nesse ponto, no entanto, deu-se início ao tópico seguinte: o que estaria causando o silenciamento dos alunos. Nesse momento, lhes perguntei o que estaria interferindo no processo comunicativo e, para isso, lhes foi dada a seguinte situação: o que fariam se um estrangeiro chegasse ali, sem conhecer nada de português, e iniciasse uma IC com eles. Os alunos, por sua vez, disseram prontamente que não se sentiriam à vontade com essa situação; apenas uma aluna disse que conseguiria iniciar um diálogo com a pessoa em questão. O restante do grupo, quando perguntado sobre o motivo de não conseguir iniciar uma conversação em espanhol, respondeu:

Porque eu sei que eu não sei falar tudo em espanhol, então eu sei que eu vou errar alguma coisa (...). (Aluna do CEL)

No meu caso, eu... quando vêm intercambistas, assim, por exemplo... quando eu vou falar espanhol... eu sinto aquela vontade de perguntar, de perguntar pra poder conversar, treinar a conversação. Mas eu sinto vergonha, porque eu sei que como eles são da própria língua, eu sei que se eu errar, eles vão saber que eu to errando. (Aluno do CEL)

Isso mostra que mesmo os alunos demonstrando um FA baixo, ou seja, sentindo grande interesse pela língua, vontade de falar em espanhol e prazer em estudar a língua, há uma barreira que os impede de interagir/expressar-se na língua-meta: o medo de errar e o que isto acarretaria.

Os alunos disseram que sente medo de errar e se esforçam ao máximo para evitá-lo, mesmo sabendo que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que o professor está ali disposto a ajudá-los.

(...) Muitas vezes o próprio aluno que tem dúvida, guarda a dúvida pra si mesmo porque tem vergonha de alguém tirar sarro, fazer chacota. (Aluna do CEL)

Cria um bloqueio. (Aluna do CEL)

Acho que a própria vergonha, de um saber mais que você e ficar: “Ah!... Eu sei mais que você!” e ficar uma disputa. (Aluna do CEL)

Com isso pode-se inferir que os alunos veem o erro como algo prejudicial que deve ser evitado a todo custo, mesmo que, para isso, eles tenham que se calar. Eles compreendem que o ato de errar faz parte do processo de aprendizagem, mas o simples fato de supô-lo faz com que se calem, ou seja, o erro funciona como uma barreira interna que dificulta a comunicação. Mesmo dentro da sala de aula, onde há o professor que irá ajudá-los, os alunos não se sentem à vontade para se comunicar na língua-meta, o que denota outro fator pertencente ao FA alto e que se encaixaria no que diz respeito à baixa autoestima, pois o aluno não se sente competente o suficiente para falar na língua-meta.

É interessante analisar aqui o que seria o erro e o papel dele dentro do processo de aprendizagem. Ele faz com que o aluno entre no período de silêncio (YOKOTA, 2010). Esse aluno, antevendo que irá errar, pré-julga que seus colegas farão brincadeiras com a situação e se cala diante da oportunidade de falar.

Também é visível dentro da argumentação dos alunos a origem desse medo:

– Depende do ambiente...

– Sim.

– Porque eu acho que todo mundo que tá aqui, um não vai rir da cara do outro se errar.

– É. Aqui agente não ri.

– É que isso normalmente acontece no ambiente escolar normal. Que não seja do CEL.

– Mas como isso, esse negocio de você errar, na maioria das vezes, na escola, eles zoam, isso vem virando uma parte... um costume, acabam trazendo uma atitude incomum. (Alunos do CEL)

Isso mostra que o ambiente da sala de aula está contaminado por atitudes vistas fora dela, mais especificamente no ambiente regular de ensino; o mesmo ocorre com os alunos do CS, o que será discutido mais adiante.

Ao final da entrevista, a professora discutiu com os alunos o tema tratado e me solicitou que refizesse uma parte da entrevista com eles em espanhol. Os alunos, a princípio, se sentiram tímidos para falar em espanhol, mas, com o tempo, começaram a responder, mesmo com dificuldade. Perguntei a eles, então, o porquê de eles conseguirem falar comigo em espanhol; foi dito que, como eles me conheciam, isso facilitava a comunicação, mas que se eu fosse alguém desconhecido, uma comunicação em espanhol não seria possível.

O alunos do CS também foram questionados a respeito dessa temática, do que estaria causando o silenciamento na turma, e eles também responderam que não conseguiriam falar em espanhol devido ao medo do assédio (brincadeiras, chacotas) em sala de aula. Suas justificativas foram:

Porque a gente não sabe falar espanhol.

Vergonha de errar.

A zoação acontece mais quando alguém erra um conceito e não tanto uma palavra, a não ser que gere uma coisa bem engraçada (...). (Alunos do CS)

Os alunos também disseram que a professora permite que eles, quando solicitados, respondam em português. Eles completaram dizendo que a professora pede para que falem em espanhol, porém, como a turma se sente insegura, eles acabam falando em português, pois sentem medo de que, no meio de uma resposta, lhes fuja a palavra ou que cometam algum erro, o que, certamente, resultaria em alguma piada ou chacota dos colegas.

Também lhes foi apresentada a situação da chegada, ali, de um nativo, se o grupo se sentiria à vontade para iniciar uma conversação. Uma parte deles disse que talvez, mas com muita dificuldade; porém, a grande maioria disse que não. Nesse ponto, tentei falar com eles em espanhol para ver como eles se portariam e a turma toda se calou, apenas uma aluna tentou responder.

Considerações finais.

Completadas as três etapas desta investigação, averiguou-se que ambos os grupos apresentam certa semelhança em alguns pontos da investigação e, em outros, seus pontos de vista se mostraram distintos. Logo de início é perceptível a diferença de perspectiva que as duas turmas têm a respeito da língua, o que os motiva a aprender o espanhol. Não se deve esquecer que em ambos os cursos o espanhol é uma disciplina optativa, ou seja, os alunos escolheram estar ali. Enquanto o grupo do CS fez uso de um discurso econômico para demonstrar seu interesse pela língua, os alunos do CEL demonstraram um interesse totalmente diferente: para eles, a língua também irá ajudá-los profissionalmente, porém se interessam mais pela cultura da língua, a sua história, a história dos países em que se fala espanhol e a riqueza cultural que cada um possui. No entanto, tal fator não impede que os alunos se calem durante as aulas, e tais pontos de vistas só mostram que cada grupo possui uma motivação diferente para aprender a língua, tais motivações se encaixam dentro daquilo que é dito a respeito do FA baixo, os alunos possuem uma motivação alta para aprender a língua.

Outro fator que demonstrou também não ser relevante para o silenciamento dos alunos foi a questão da indisciplina. Apesar de ambos os grupos concordarem que a indisciplina é algo que pode atrapalhar o andamento da aula em dados momentos, tal fator não se mostrou relevante em relação ao silenciamento da turma.

Os dois grupos também apresentaram certa confusão quando tiveram que explicar o que seria uma atividade comunicativa e quais atividades desse tipo eles já fizeram. Eles compreenderam e souberam explicar como se dá uma interação comunicativa, mas quando tiveram de exemplificar, as duas turmas deram como exemplos atividades que não se encaixam dentro do perfil de uma atividade comunicativa referida por Vázquez (2000). Os

exemplos dados que mais chamaram a atenção nas duas turmas foi a exemplificação de que o ato de ler um texto se encaixaria como atividade comunicativa. Mesmo quando contestados, depois de cada grupo ter explicado com suas palavras o que seria uma atividade comunicativa e como está se dando, os alunos não conseguiram ver a diferença que há entre a leitura de um texto e a aplicação de uma atividade comunicativa.

E, ao final, se mostrou o fator que predominante provoca o silenciamento das turmas: o medo de se expor em público. Nas duas turmas foi unânime a questão do medo como fator predominante que impede que os alunos interajam. Eles apontaram que o medo de errar e de, logo em seguida, sofrerem algum tipo de assédio por parte dos colegas, é o principal fator que os impede de interagirem/se expressarem oralmente na língua-meta em sala de aula. Tal fator mostra que mesmo que o *input* usado em sala seja do interesse dos alunos, estes se calam pelo medo de sofrerem algum tipo de assédio/exposição.

Referências

AGUDO, Juan de Dios Martínez. *Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa*. Cáceres: Universidad de Extremadura, 2003.

BARCELOS,

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen – uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. Campinas: 2006.

GIOVANNINI, Arno et al. *Profesor en Acción. El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa, 2000.

GIOVANNINI, Arno et al. *Profesor en Acción. Destrezas*. Madrid: Edelsa, 2000.

SILVA, Kleber Aparecido da. *Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira*. In. Crenças, Discursos e Linguagem. São Paulo: Ed. Pontes, 2010.

SOUZA,

VÁZQUEZ, Graciela. *La destreza oral*. Madrid: Edelsa, 2000.

YOKOTA, Rosa. *Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos*. In. BRUNO, Fátima Cabral (org.). *Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexões e Práticas*. São Carlos: Claraluz, 2005.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, maio-agosto, 2006, p. 241-260. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>>. Acesso em: 18 agosto. 2014.

ZOLNIER, Maria da C. A. P.. *Crenças de professoras sobre a habilidade de produção oral*. In. Emoções reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de língua. São Paulo: Pontes, 2010.

Legislação citada

BRASIL. Decreto nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. São Paulo, 2005.

Livros didáticos citados

Yo y tú

Síntesis

Poliedro

Anexos

Questionário quantitativo

1. Qual seu interesse em aprender espanhol?

Tenho interesse em conhecer a língua e sua cultura.	
Gosto da língua.	
Só estudo porque está na minha grade curricular.	
Não tenho interesse.	

2. Como sua classe se comporta nas aulas de espanhol?

Minha classe demonstra interesse em aprender a língua e é participativa.	
A maioria tenta aprender a língua, participar da aula.	
Minha classe é bagunceira, mas alguns(umas) alunos(as) participam da aula.	
Não se comporta em sala de aula.	

3. Como você estuda:

Somente na escola.	
Em casa.	
Na biblioteca.	
Com meus(minhas) amigos(as).	
Não estudo.	

4. Quando estuda espanhol, você faz uso de que tipos de materiais:

Uso somente o livro ou apostila dada pela escola.	
Uso dicionários impressos ou on-line.	
Busco sites que contenham exercícios.	
Escuto músicas e vejo filmes.	
Não estudo.	

5. Você se dedica mais:

A aprender a gramática do espanhol.	
A aprender a falar espanhol.	

6. Como você gosta de praticar ou aprender a falar espanhol? Marque na tabela abaixo o que gosta de fazer.

Falando com o(a) professor(a) ou monitor(a).	
Falando com os(as) colegas.	
Falando em espanhol fora da sala de aula.	
Fazendo exercícios de repetição. Exemplo: <i>escutar um áudio ou uma música e repetir o que está sendo dito.</i>	
Praticando a pronúncia de determinados sons.	
Lendo em voz alta um texto.	

7. Como é a relação que sua turma tem com seu(sua) professor(a) de espanhol?

Ótima.	
Boa.	
Regular.	
Ruim.	

8. Ele(a) demonstra preocupação pelos interesses de sua turma na aprendizagem de espanhol?

Sim, ele(a) sempre procura saber se estamos entendendo a matéria.	
Sim, ele(a) busca sempre tirar nossas dúvidas.	
Sim, ele(a) procura trazer atividades que demonstrem como vamos usar a matéria aprendida.	
Sim, ele(a) procura saber os nossos gostos e tenta trabalhar algumas atividades dentro deles.	
Ele(a) não demonstra interesse.	

9. Que tipo de atividades seu(sua) professor(a) já fez ou faz em sala de aula para que você e seus colegas tentem falar em espanhol?

Ele(a) traz filmes ou vídeos e depois discutimos a respeito deles.	
Ele(a) traz músicas.	
Ele(a) traz diálogos que devemos encenar em sala de aula.	
Ele(a) nos faz ler textos em voz alta.	
Ele(a) não trabalha a expressão oral em sala de aula.	

10. Quando surgem erros (como na produção dos sons do espanhol, por exemplo) ou dúvidas (de vocabulário, por exemplo) em sala de aula, seu(sua) professor(a):

Tenta explicar em espanhol o que é aquela palavra ou som.	
Fala a mesma palavra e pede para que o(a) aluno(a) a repita.	
Procura fazer um levantamento das dúvidas dos(as) alunos ou erros apresentados.	
Incentiva os(as) alunos(as) a utilizarem dicionários.	
Traduz.	

11. Seu(Sua) professor(a) visa mais ao ensino da gramática do espanhol ou a falar espanhol?

Ele(a) ensina mais gramática.	
Ele(a) ensina mais a falar.	
Trabalha os dois aspectos.	

12. Que tipo de avaliação seu(sua) professor(a) aplica para verificar seus conhecimentos do espanhol? Tendo as respostas da avaliação, ele(a) procura corrigir os erros apresentados:

Por meio de uma prova oral.	
Por meio de um vídeo que cada aluno(a) deve gravar, falando sobre algum tema, lendo um texto ou encenando alguma cena de um filme.	
Por meio da apresentação de seminário.	
Por meio das atividades feitas durante o semestre [participação dos(as) alunos(as)].	
Não nos avalia oralmente.	

Grupo de discussão

1. A faixa etária dos grupos.
2. Qual a importância do Espanhol para vocês?
3. O que vocês entendem por indisciplina e ela realmente atrapalha no decorrer das aulas?
4. Dentro de uma aula de língua é de extrema importância a interação comunicativa entre os alunos. Vocês acreditam que isso ocorre na sala? O que significa para vocês “interação comunicativa”?
5. Olhando para as aulas que vocês tem aqui na escola, o que vocês vêem como trabalho (atividades trabalhadas em sala) com expressão/interação oral?
6. A maior parte do grupo disse que tem interesse em aprender a falar espanhol. Porém quando a professora abre esse espaço vocês se calam. Por quê vocês não falam?