

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Saborear para saber: diferentes olhares
sobre a motivação em sala de aula - um
estudo com alunos e professores de
Espanhol do Ensino Médio.**

Marília Oliveira Vasques Callegari

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

**SÃO PAULO
2004**

MARÍLIA OLIVEIRA VASQUES CALLEGARI

**Saborear para saber: diferentes olhares
sobre a motivação em sala de aula - um
estudo com alunos e professores de
Espanhol do Ensino Médio.**

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

**SÃO PAULO
2004**

À minha mãe, pela luz da vida, pelos sábios ensinamentos e pelo respeito e incentivo à minha opção de educadora.

A Julio, meu marido, meu eterno amigo, por me mostrar a força que existe em mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de crescimento espiritual e intelectual.

À Profa. Dra. Isabel Gretel Maria Eres Fernández, por ter aceitado orientar o meu trabalho e por fazê-lo com propriedade, sabedoria, respeito e dedicação em todos os momentos.

Aos professores Hercília Tavares de Miranda e Aleksandar Vojislav Jovanovic, pela leitura atenta do relatório de qualificação, pelas críticas sinceras e pelo incentivo.

Às amigas Simone Rinaldi, Livia Márcia e Maria Eta, do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Espanhol (USP/CNPq), pela disposição constante em compartilhar conhecimentos.

Aos professores Ginger Rodríguez, Simone Rinaldi e Jorge Soto Lizano, aos respectivos colégios Instituto Madre Mazzarello, Sagrado Coração de Jesus, União Brasileira e a todos os alunos envolvidos, por permitirem a realização da pesquisa.

À direção e coordenação do Colégio de Santa Inês, pela compreensão da minha ausência em certos momentos.

À minha mãe, pela dedicação incondicional.

A Julio, pelo amor, carinho, incentivo e compreensão em todos os instantes da vida.

A todos os professores que tive, que de uma forma ou de outra, ensinaram-me o amor pela docência.

E a todos os meus alunos, os que já passaram e os que ainda virão, por serem a razão e o "motivo" de toda a minha busca pelo real sentido de ensinar.

***"Jamais alguém concordará em rastejar
se sentir um impulso para voar."***

Heller Keller

SUMÁRIO

LISTAS DE GRÁFICOS, FIGURAS E QUADROS	3
RESUMO.....	4
RESUMEN.....	5
ABSTRACT.....	6
INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1 - A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO REGULAR	
Considerações iniciais.....	16
1.1. Perspectiva histórica do ensino de línguas no Brasil.....	17
1.2. A LDB e o ensino de línguas estrangeiras.....	28
1.3. O papel das línguas estrangeiras no Ensino Médio: os PCN.....	30
1.4. O ensino de línguas estrangeiras na escola regular.....	36
CAPÍTULO 2 – O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL	
Considerações iniciais.....	41
2.1 Primeiros momentos do Espanhol no Brasil.....	42
2.2 O ensino de Espanhol no Brasil a partir dos anos 90.....	44
2.3 O ensino de Espanhol e a legislação.....	51
2.4 O ensino de Espanhol e o vestibular.....	57
CAPÍTULO 3 – O MODELO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDAS LÍNGUAS DE STEPHEN KRASHEN	
Considerações iniciais.....	60
3.1 O Modelo do Monitor.....	62
3.1.1 A hipótese da distinção entre aquisição e aprendizagem.....	62
3.1.2 A hipótese do Monitor.....	65
3.1.3 A hipótese da Ordem Natural.....	67
3.1.4 A hipótese do <i>Input</i>	70
3.2 A quinta hipótese do modelo: O Filtro Afetivo.....	76

CAPÍTULO 4 – A MOTIVAÇÃO

Considerações iniciais.....	82
4.1 A dificuldade de conceituação.....	84
4.2 O modelo sócio-educacional de aquisição de segundas línguas de Gardner e Lambert.....	88
4.3 Aportes pedagógicos sobre a motivação e o ensino de línguas estrangeiras.....	95
4.4 Os métodos de ensino de línguas estrangeiras e a motivação.....	110
4.4.1 O Método Gramática e Tradução.....	113
4.4.2 O Método Direto.....	115
4.4.3 O Método Silencioso.....	117
4.4.4 A Sugestopedia (ou Sugestologia de Lozanov).....	117
4.4.5 O Método da Aprendizagem Comunitária (<i>Community Learning</i>).....	118
4.4.6 O Método da Resposta Física Total.....	120
4.4.7 O Método Áudio-Visual.....	121
4.4.8 O Método Áudio-Oral (ou Áudio-Lingual).....	121
4.4.9 A Abordagem Comunicativa.....	126

CAPÍTULO 5 – A PESQUISA EMPÍRICA

Considerações iniciais.....	134
5.1 A coleta de dados.....	136
5.2 Metodologia aplicada.....	138
5.3 Análise dos dados.....	140

CONCLUSÃO	181
------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
---	-----

ANEXOS	192
---------------------	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Horas semanais de estudo de LE ao longo de sete anos	26
Gráfico 2 -	Oferta de Espanhol em escolas particulares de São Paulo	48
Gráfico 3 -	Percentual de escolas que oferecem Espanhol por nível de ensino	49
Gráfico 4 -	Percentual por série – escolas que oferecem Espanhol	49
Gráfico 5 -	Percentual de alunos quanto ao estudo de Espanhol em escolas de idiomas	140
Gráfico 6 -	Percentual de alunos quanto ao estudo de outras línguas em escolas de idiomas	141
Gráfico 7 -	Percentual referente às línguas estudadas em escolas de idiomas	141
Gráfico 8 -	Crença sobre a eficácia das aulas de língua estrangeira na escola regular.....	143
Gráfico 9 -	Motivação para as aulas de Espanhol no início do curso	144
Gráfico 10 -	A importância da motivação na aprendizagem de Espanhol – visão dos alunos	145
Gráfico 11 -	A motivação dos alunos durante as aulas de Espanhol	146
Gráfico 12 -	A influência do professor na motivação dos alunos	153
Gráfico 13 -	As atividades mais motivadoras na opinião dos alunos	154
Gráfico 14 -	As atividades mais desmotivadoras na opinião dos alunos	158
Gráfico 15 -	A importância de se estudar Espanhol na opinião dos alunos	161
Gráfico 16 -	A motivação dos alunos na aula de Espanhol em comparação com as aulas de Inglês	163

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Modelo básico do papel da aptidão e motivação na aprendizagem de segundas línguas	91
Figura 2 -	Fatores que interferem na motivação do aluno	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Dados dos professores envolvidos na pesquisa	164
Quadro 2 -	Comparativo de atividades motivadoras – alunos e professores	169
Quadro 3 -	Comparativo de atividades desmotivadoras – alunos e professores	171

RESUMO

Neste trabalho estudamos o papel da motivação em aulas de línguas estrangeiras, em contextos formais de aprendizagem. O objetivo principal é apresentar diferentes visões sobre a questão motivacional em sala de aula, através da análise de modelos teóricos que se reportam ao tema (o Modelo do Monitor, de Stephen Krashen e o Modelo Sócio-Educacional de Aquisição de Segundas Línguas, de Robert Gardner e Wallace Lambert, entre outros). Além disso, também tivemos por objetivo investigar a percepção de alunos e professores de Espanhol quanto à importância da motivação na busca de uma aprendizagem significativa de idiomas. Partimos da hipótese de que a motivação é fator essencial em toda atividade humana e que, portanto, não pode ser ignorada e subestimada numa aula de língua estrangeira. Entretanto, por ser um conceito de extrema complexidade, a motivação não deve ser analisada sob uma única perspectiva; faz-se necessário um estudo que envolva aspectos históricos, sociais, psicológicos e pedagógicos que busquem a sua compreensão. Ao coletar dados com alunos e professores do Ensino Médio de três escolas particulares da cidade de São Paulo, objetivamos analisar os caminhos tomados pelos recentes cursos de Espanhol que passaram a ser oferecidos principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Os resultados obtidos com a pesquisa mostram que tanto os alunos como os professores consideram a motivação fator fundamental na aprendizagem da língua estrangeira. No entanto, nem sempre docentes e discentes estão de acordo com relação às atividades que mais (des)motivam em sala de aula. Por fim, a título de contribuição, oferecemos aos professores de línguas sugestões de estratégias pedagógicas que visem ao real comprometimento e interesse do aluno em sala de aula.

Palavras-chave: motivação, aprendizagem, línguas estrangeiras, Espanhol, Ensino Médio.

RESUMEN

En este trabajo estudiamos el papel de la motivación en clases de lenguas extranjeras, en contextos formales de aprendizaje. El objetivo principal es presentar diferentes visiones sobre la cuestión motivacional en el aula, a través del análisis de modelos teóricos que se refieren al tema (el Modelo del Monitor, de Stephen Krashen y el Modelo Socioeducacional de Adquisición de Segundas Lenguas, de Robert Gardner y Wallace Lambert, entre otros). Además, también objetivamos investigar la percepción de alumnos y profesores de Español en cuanto a la importancia de la motivación en la búsqueda de un aprendizaje significativo de idiomas. Partimos de la hipótesis de que la motivación es factor esencial en toda actividad humana y que, por lo tanto, no se puede ignorar ni subestimar en una clase de lengua extranjera. Sin embargo, por ser un concepto de extrema complejidad, la motivación no debe ser analizada bajo una única perspectiva; se hace necesario un estudio que abarque aspectos históricos, sociales, psicológicos y pedagógicos que busquen su comprensión. Al coleccionar datos con alumnos y profesores del *Ensino Médio* de tres escuelas particulares de la ciudad de *São Paulo*, objetivamos analizar los caminos tomados por los recientes cursos de Español que pasaron a ser ofrecidos principalmente después de la promulgación de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Ley nº 9394/96). Los resultados obtenidos con la investigación muestran que tanto los alumnos como los profesores consideran la motivación factor fundamental en el aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, no siempre docentes y discentes están de acuerdo con relación a las actividades que más (des)motivan en clase. Por fin, a título de contribución, ofrecemos a los profesores de lenguas sugerencias de estrategias pedagógicas que busquen el real comprometimiento e interés del alumno en clase.

Palabras clave: motivación, aprendizaje, lenguas extranjeras, Español, *Ensino Médio*.

ABSTRACT

In this work we study the role of the motivation in classes of foreign languages, in the context of formal learning. The main objective is to present different views on the motivacional question in classroom through the analysis of theoretical models related to the subject (Stephen Krashen's Monitor Model and the Socio-Educational Model of Second Languages Learning created by Robert Gardner and Wallace Lambert, among others). Moreover, we also intent to investigate the perception of students and Spanish's teachers about the importance of the motivation in the effective language learning. We start with the hypothesis that the motivation is an essential factor in all human activity and that, therefore, it cannot be ignored in a foreign language class. However, considering that it is a concept of extreme complexity, the motivation can't be analyzed under only one perspective; it's essencial a study that involves historical, social, psychological and pedagogical aspects to have clearer understanding. After collecting data of students and high school's teachers from three private schools of the city of São Paulo, we analyzed the teaching in Spanish's courses mainly after the promulgation of the *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Law nº 9394/96). The results show that both students and teachers consider motivation an essential factor in the learning of the foreign language. However, not always professors and students agree about the activities that more (de)motivate in classroom. Finally, our contribution, we offer to the teachers of languages suggestions of pedagogical strategies that create an real commitment and interest of the student in classroom.

Key words: motivation, learning, second/foreign language, Spanish, *Ensino Médio*.

INTRODUÇÃO

REFLEXÕES INICIAIS – A EXPERIÊNCIA PESSOAL

A idéia de elaborar um trabalho de pesquisa que tratasse da motivação dos alunos em sala de aula surgiu durante a Licenciatura, quando cursava a disciplina Metodologia do Ensino de Espanhol, ministrada pela Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 1998. Ao longo do curso tratamos de vários temas relacionados ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Entre todos os assuntos abordados, interessou-me especialmente o estudo sobre a importância do fator motivação dentro do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Enquanto líamos alguns textos sobre a motivação e discutíamos em sala questões referentes à sua relevância em aula, recordei o meu tempo de aluna. Durante os anos em que estudei idiomas (mais precisamente Inglês, Francês e Espanhol) pude perceber a existência de uma relação entre motivação e aprendizagem. Embora estudar línguas sempre me tenha fascinado, notava que o meu desempenho era muito mais significativo quando a atividade me envolvia completamente ou quando a proposta de trabalho do professor me parecia desafiadora. Por outro lado, certos tipos de aula, certas atividades, eram capazes de me causar grande desânimo e, conseqüentemente, desinteresse pelo que estava aprendendo. Do meu ponto de vista, àquela época, o professor e a maneira como conduzia a aula eram os únicos responsáveis pela manutenção da minha motivação para aprender, que até chegar à sala de aula, era intensa.

Posteriormente, como professora de Espanhol – língua estrangeira, continuei a observar que a motivação do aluno está de alguma forma ligada à sua progressão lingüística. Alunos desmotivados, por quaisquer que sejam as razões, parecem construir um bloqueio que dificulta sua aprendizagem.

Já os alunos motivados costumam avançar mais rápida e satisfatoriamente ao longo do curso.

Com base nessas freqüentes observações, comecei a questionar o meu papel de professora frente à motivação de meus alunos. Inúmeras questões vêm à tona quando elaboro um curso e principalmente quando preparo as aulas: como motivar meus alunos? Até que ponto eu posso agir para motivá-los? Como conseguir deles um comprometimento com a sua própria aprendizagem? Por que alguns alunos não progridem, ainda que tenham capacidade para isso? Como elaborar atividades motivadoras?

Em face desses questionamentos e ainda na Licenciatura, comecei a procurar trabalhos que se referissem de alguma forma ao tema motivação. Verifiquei que, embora de vital importância, havia poucos estudos significativos que abordassem a relação entre motivação e aprendizagem de línguas estrangeiras. Havia alguns trabalhos (principalmente de ordem psicológica) que tratavam da relação entre motivação e aprendizagem, mas pouquíssimos especificamente com relação à aprendizagem de línguas estrangeiras. Decidi, então, começar a traçar um plano de pesquisa que objetivasse responder satisfatoriamente a pelo menos algumas das questões anteriormente formuladas.

O PROJETO DE PESQUISA

O primeiro projeto, entregue na Pós-graduação durante o processo de seleção, foi considerado amplo demais para uma dissertação de Mestrado. A idéia inicial era investigar o papel da motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras, independentemente do idioma estudado, do tipo de curso e da faixa etária dos alunos, partindo de modelos teóricos que estudassem a motivação e sua relação com a aprendizagem em geral, com aprendizagem de língua materna e principalmente, com aprendizagem de línguas estrangeiras.

De acordo com as orientações dos professores presentes na entrevista de admissão e já inserida no Programa de Pós-graduação, passamos a delimitar melhor quem seriam os sujeitos de pesquisa e qual seria o ponto de partida que nortearia o trabalho. Primeiramente, tratamos de definir em qual idioma iríamos focalizar a nossa atenção. Optamos, assim, por analisar a motivação de alunos que estudassem especificamente a língua espanhola como língua estrangeira. Essa escolha foi tomada com base nos seguintes critérios:

- trata-se do idioma com o qual trabalhamos já há alguns anos e o fato de estar diretamente em contato com o universo de pesquisa pareceu-nos bastante relevante;

- trata-se de um idioma cujo interesse por seu estudo tem aumentado consideravelmente nas últimas décadas no Brasil;

- um grande número de escolas atualmente oferece o ensino obrigatório de Espanhol como uma segunda língua estrangeira, ao lado do Inglês.

Posteriormente, delimitamos ainda mais o nosso campo de pesquisa, definindo em qual situação de ensino focalizaríamos o nosso olhar. Acreditamos que o ensino formal, em escolas regulares, poderia fornecer respostas bastante interessantes às perguntas que objetivávamos responder, uma vez que os alunos ali inseridos não necessariamente encontram-se motivados, já que a disciplina lhes é imposta, ou seja, eles não foram ouvidos sobre o seu desejo ou não de estudá-la.

Isso posto, tratamos de definir claramente as perguntas que desejávamos ter respondidas ao final do trabalho de pesquisa:

- a) Os alunos que obrigatoriamente estudam Espanhol no ensino regular sentem-se motivados durante as aulas? Quando precisamente?
- b) Os professores de Espanhol que lecionam na escola regular preocupam-se com a motivação dos alunos?

- c) O que esses professores entendem por motivação?
- d) Que estratégias são usadas por esses professores para motivar os seus alunos?

No intuito de obter respostas a esses questionamentos, decidimos que o trabalho deveria ter uma parte teórica, fundamentada em estudos anteriores e em nossa própria prática docente, e uma parte prática, na qual alunos e professores pudessem expor as suas visões sobre o assunto.

Para definir o embasamento teórico necessário à análise da pesquisa empírica, fomos levados a reconhecer que a motivação do aluno está, em grande medida, relacionada a fatores extrínsecos à sala de aula e que, portanto, ao professor não pode ser atribuída total e exclusiva responsabilidade sobre a sua existência e/ou manutenção. Fazia-se necessário estabelecer um certo distanciamento da relação professor-aluno e focalizar, ainda que brevemente, outros aspectos que podem influenciar a motivação dos alunos.

Dessa forma, a parte teórica do trabalho nos remete:

- à trajetória do ensino de línguas estrangeiras no país;
- à importância e valorização da língua espanhola e do seu ensino/aprendizagem em nosso território;
- à legislação vigente no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras e especificamente ao ensino de Espanhol;
- a alguns modelos de aquisição de segundas línguas que contemplam a motivação em suas teorias;
- à conceituação do termo "motivação" e suas implicações na aprendizagem;
- às diferenças entre os métodos de ensino de línguas estrangeiras no que se refere à questão da motivação dos alunos;

- a uma tentativa de estabelecer o lugar do professor no processo de motivação de seus alunos.

A RELEVÂNCIA DO TEMA

Ao considerarmos a língua não apenas um sistema formal, mas principalmente um sistema de comunicação, responsável por uma interação comunicativa, acreditamos que o aluno que estuda uma língua estrangeira não pode apresentar uma postura passiva em sala de aula. É necessário que ele se interesse, que ele tenha curiosidade e vontade de aprender, que ele saboreie o que está aprendendo para que isso possa tornar-se significativo e duradouro.

No meio docente, é comum a insatisfação quanto ao interesse dos alunos pelas matérias que estudam. *"Alguma coisa parece não estar funcionando bem"*, dizem os professores. *"Nada do que levo à aula parece agradar e quanto menos se interessam, mais baixas as suas notas"*.

Embora muitos professores reconheçam a desmotivação de seus alunos, poucos são capazes de traçar caminhos que modifiquem essa situação. Talvez por ser pouco debatido até o momento, o tema motivação acaba por tornar-se um jargão em sala de aula, atrelado a concepções muitas vezes equivocadas do que realmente signifique.

Ensinar língua estrangeira não deveria consistir apenas em transmitir conhecimentos lingüísticos ao aluno, mas principalmente provocar neste o interesse pelo outro, por novas culturas, outros modos de enxergar a realidade, ampliando suas possibilidades de comunicação e de interação social.

Ao entrar em contato com a escassez de obras que se referem à motivação e o ensino de línguas estrangeiras, pensamos em oferecer aos professores um estudo que lhes permitisse entrar em contato com diferentes visões sobre a motivação em sala de aula. Essas visões seriam

apresentadas por teóricos, professores e, implicitamente, pela história, pela legislação, pelos métodos de ensino.

Parece claro que a motivação está ligada a aspectos psicológicos como auto-estima, autoconfiança, auto-realização e que depende de uma série de fatores para se desenvolver e manter. Porém, pensamos que esse não é apenas um processo pessoal e individual, mas sim que depende de uma rede de interações com o meio para que possa desenvolver-se e manter-se. Nessa perspectiva, o professor pode trabalhar orientando e estimulando essa motivação. Faz-se necessário, portanto, abrir caminhos que o auxiliem a direcionar sua energia e sua atenção a práticas que realmente contribuam para aumentar o interesse do aluno e melhorar seu desempenho.

A ESTRUTURA DO TRABALHO

O **capítulo 1** (*A aprendizagem de línguas estrangeiras na escola regular*) tem como objetivos expor a trajetória do ensino de línguas nas escolas regulares brasileiras e responder as seguintes questões:

- ✓ As atuais configurações do ensino regular de línguas estrangeiras favorecem uma real participação do aluno em sala de aula?
- ✓ Como é vista hoje a disciplina língua estrangeira pela legislação, pela escola, pelos professores, pais e alunos?
- ✓ O processo de ensino-aprendizagem de línguas na escola regular acontece de fato em sua plenitude? Os objetivos estabelecidos por lei são concretizados na prática?

Há muito se vem refletindo sobre o papel das línguas estrangeiras no ensino regular. Poucos ainda discutem a importância de sua inclusão no currículo, mas até hoje o seu lugar como disciplina não foi adequadamente definido. O baixo nível educacional geral, a má formação ou a formação

inadequada de uma parcela significativa dos professores de línguas e o desprestígio pelo qual passou a disciplina Língua Estrangeira ao longo dos anos fazem com que esta entre nas escolas pela “porta dos fundos” e seja vista com desprezo por muitos professores e alunos. Na maioria das escolas, a carga horária atribuída à(s) língua(s) estrangeira(s) é pequena, as condições de trabalho para o professor estão longe das ideais e a sua formação nem sempre o preparou para desenvolver de fato, no aluno, a competência comunicativa¹. Os estudantes passam, muitas vezes, sete anos estudando a mesma língua estrangeira e, após esse período, saem completamente despreparados para usá-la adequadamente. Não é difícil imaginar, portanto, que se sintam freqüentemente desmotivados durante as aulas.

Além de um panorama histórico da trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e da discussão de alguns problemas relacionados especificamente ao seu estudo na escola regular, o primeiro capítulo trata também da importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio como elementos relevantes na busca de um ensino de línguas eficiente no país.

O **capítulo 2** (*O Ensino de Espanhol no Brasil*) aborda a inserção da língua espanhola em nosso território e o seu crescente prestígio nos últimos anos. Não seria possível analisar a motivação dos alunos que hoje estudam Espanhol sem um exame atento de todo o caminho percorrido pela língua espanhola no Brasil ao longo das últimas décadas. Além das causas de sua recente valorização, o segundo capítulo apresenta, também, dados sobre a oferta de cursos de Espanhol em escolas regulares, a ampliação do mercado editorial em língua castelhana, os projetos de lei que tramitaram e os que ainda tramitam no Congresso Nacional sobre a obrigatoriedade de seu estudo e a inserção desse idioma nos exames de ingresso de algumas universidades brasileiras.

¹ Mais adiante ampliaremos o conceito de competência comunicativa.

O **capítulo 3** (*O modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen*) tem como objetivo analisar a motivação desde a perspectiva do Filtro Afetivo, considerado por Krashen como uma das hipóteses do seu modelo de aquisição de línguas, conhecido como Modelo do Monitor. Tal discussão tem por objetivo, além de oferecer alguns subsídios teóricos ao estudo em pauta, destacar o importante papel que exercem os fatores emocionais durante a aprendizagem de línguas estrangeiras. Diferentemente do que algumas correntes teóricas defendiam (*behaviorismo*, por exemplo), entende-se, na atualidade, que aprender um idioma não é uma tarefa puramente intelectual. Dessa forma, conhecer o papel que jogam, nesse processo, os fatores relacionados à ansiedade, à auto-estima e à autoconfiança, entre outros, torna-se não só importante mas, também, imprescindível.

O **capítulo 4** (*A Motivação*) objetiva fazer uma revisão teórica dos estudos feitos até o momento sobre a relação entre motivação e aprendizagem e aprendizagem de línguas estrangeiras. Para isso, comenta os trabalhos realizados pelos pesquisadores Gardner e Lambert (1972), Gardner (2001), Crookes e Schmidt (1991) e Au (1988), que tratam da relação entre motivação e aquisição de línguas estrangeiras, assim como os trabalhos de Miller e Ferreira (1967), Kuethe (1977), Alonso e Caturla (2000), Lieury e Fenouillet (2000) e Boruchovitch e Bzuneck (2001), que tratam da relação entre motivação e aprendizagem.

Além disso, com base nos modelos teóricos anteriormente apresentados e em nossa própria prática docente, o capítulo apresenta sugestões pedagógicas que visam à motivação dos alunos em aulas de língua estrangeira.

O **capítulo 5** (*A pesquisa empírica*) apresenta as finalidades da pesquisa e a metodologia aplicada na coleta de dados, além de expor e interpretar os dados coletados à luz da teoria apresentada.

Na **conclusão** buscamos sintetizar as principais idéias discutidas ao longo do trabalho e apontamos perspectivas de novas pesquisas relacionadas a este estudo.

Entendemos, pois, que nosso trabalho poderá ser de utilidade para professores de línguas estrangeiras em geral e de Espanhol em particular, posto que traz à tona a discussão – teórica e prática – sobre a função da motivação, elemento que consideramos de fundamental importância para a obtenção de melhores resultados no processo ensino/aprendizagem. Da mesma forma, esperamos que as reflexões acerca dos meios para desenvolver e manter a motivação dos alunos também se configure como uma contribuição para os docentes da área, na medida em que os estimule a valorizá-la e a outorgar-lhe a relevância que efetivamente possui.

CAPÍTULO 1

A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO REGULAR

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sabe-se que a situação precária e muitas vezes pouco eficiente na qual se encontra o ensino de línguas estrangeiras no país (sobretudo nas escolas públicas) não é recente, mas resultado de políticas educacionais implantadas ao longo das últimas décadas que tentaram, por caminhos tortuosos, definir o seu lugar no currículo.

Nos últimos anos, com o avanço dos meios de comunicação e com a inevitabilidade do processo de globalização, conhecer e comunicar-se em outros idiomas tornou-se imprescindível. Isso levaria a pensar que, concomitantemente, a escola preparou-se para essas mudanças, favorecendo e ampliando a oferta de ensino de línguas estrangeiras no seu currículo regular, reconhecendo a pertinência de seu estudo e valorizando a sua aplicação. Entretanto, ao analisar historicamente o ensino de línguas no Brasil, percebe-se um fenômeno contrário, ou seja, paulatinamente houve uma diminuição no número de horas dedicadas ao ensino de idiomas estrangeiros na escola secundária, bem como na variedade de idiomas oferecidos.

Neste capítulo ter-se-á como objetivo fornecer uma visão geral da trajetória do ensino de línguas estrangeiras no país, desde a época colonial até os dias atuais, numa tentativa de, diacronicamente, explicar seu baixo prestígio. Comentar-se-á, também, a abertura dada pela LDB (Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no que se refere à oferta de línguas estrangeiras na escola regular. Abordar-se-á, ainda, o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais – em especial para o Ensino Médio – na

busca de uma aprendizagem mais significativa. Por fim, tocar-se-á na questão da pouca eficiência predominante em grande parte das aulas de língua estrangeira na escola regular, problema mais acentuado na escola pública, mas também presente nas escolas privadas.

1.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

Pode-se afirmar que a aprendizagem de línguas estrangeiras no país teve seu início nos primórdios da colonização, quando a língua portuguesa entrou em contato com as línguas locais, propiciando, para ambos os lados, o conhecimento de um novo código lingüístico. No entanto, formalmente, o ensino de línguas estrangeiras surgiu apenas quando os jesuítas fundaram seus primeiros colégios no Brasil (séc XVI).² Estabeleceu-se, a princípio, o ensino das duas línguas clássicas de maior prestígio até então: o Latim e o Grego. Tais idiomas eram ensinados apenas aos alunos do “segundo grau”. (CHAGAS, 1979, p. 104). Nesse momento, o ensino de línguas era bastante valorizado, superando o de outras disciplinas, como afirma o padre Leonel Franca:

O latim e o grego são as disciplinas dominantes. As outras – o vernáculo, a história, a geografia, as realia – não têm um estudo autônomo; são ensinadas concomitantemente na leitura, na versão e nos comentários dos autores clássicos. (FRANCA³, *apud* CHAGAS, 1979, p. 104)

O ensino oferecido pelos jesuítas nos dezessete estabelecimentos de nível secundário (entre colégios e seminários), compreendia dois cursos sucessivos: o de Letras Humanas e o de Filosofia e Ciências. O curso de Letras compunha-se de estudos de gramática, humanidades e retórica. Segundo Laerte Ramos de Carvalho, a gramática:

² No século XVI foram fundados os primeiros colégios brasileiros: o da Bahia, o de São Paulo, o do Rio de Janeiro e o de Olinda.

³ FRANCA, S. J. L. **O Método Pedagógico dos Jesuítas**. Rio de Janeiro, Agir, 1952.

... era ensinada, normalmente, em três classes: ínfima, média e suprema. Na ínfima aprendiam-se os elementos e as regras gerais da sintaxe; na média, estudavam-se, de um modo geral, todas as partes da gramática e, na suprema, este estudo aprofundava-se com a análise dos problemas da prosódia e de todos os demais aspectos da gramática... (CARVALHO⁴, *apud* PILETTI, 1993, p. 22).

Essa configuração do ensino perdurou décadas. Nem as reformas introduzidas por Marquês de Pombal (1759) trouxeram alterações significativas no que tange ao ensino de línguas estrangeiras. A principal mudança desse período foi a criação das "aulas-régias", ou seja, a criação de unidades de ensino, autônomas e isoladas, com apenas um professor para determinada disciplina. Não havia um currículo fixo e os alunos podiam se matricular nas aulas que desejassem.

Somente em 1855, no ministério Couto Ferraz, houve tentativas de definição do currículo do ensino secundário. Começou-se a introduzir o ensino de algumas línguas estrangeiras modernas mantendo-se, ainda, os dois idiomas clássicos. Entre os primeiros idiomas estrangeiros modernos ensinados estavam o Alemão, o Inglês e o Francês, de estudo obrigatório (durante três anos) e o Italiano (durante um ano) como estudo optativo. Ainda assim, o Latim era o idioma com maior prestígio (obrigatório durante os sete anos de estudo). (CHAGAS, 1979, p. 104-105).

É importante observar que, já naquela época, a definição dos conteúdos do ensino secundário estava ligada às exigências dos exames de ingresso para os cursos superiores. Os exames em língua(s) estrangeira(s) eram exigidos na maioria dos cursos. Segundo dados de Piletti (1993, p. 28-29), para a admissão nos cursos jurídicos de São Paulo e Olinda, em 1827, exigia-se a aprovação em Latim, Francês, Retórica, Filosofia Racional e Moral e Geometria; em 1831 acrescentaram-se exames de Inglês, Aritmética, História e Geografia e apenas em 1871 foi incluído o exame de Português. Já para ingressar na Faculdade de Medicina, em 1832, exigia-se exame de Latim, Francês ou Inglês, além de outras disciplinas. A partir de

⁴ CARVALHO, L. R. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo, Saraiva/Edusp, 1978.

1854 o Francês e o Inglês passaram a ser obrigatórios. Em 1871 exigia-se a realização de exame em Português e em 1877 passou a ser obrigatório também o exame de Alemão. Para ingressar na Escola Politécnica e na Escola de Minas de Ouro Preto, fundadas em 1870, eram exigidos os exames de Português, Francês e Inglês, além de outras disciplinas.

Com o advento da República, traçaram-se oficialmente os primeiros objetivos do ensino de línguas modernas no currículo regular. A Lei Rivadávia (1911, *apud* CHAGAS, 1979, p. 106) indicava que:

Ao estudo das línguas vivas será dada feição prática. Os exercícios de redação e os de composição versarão sobre assuntos científicos, artísticos e históricos, e as dissertações sobre temas literários. No fim do curso, deverão [os alunos] estar habilitados a falar e escrever duas línguas estrangeiras e familiarizados com a evolução literária delas...

A Reforma C. Maximiliano (1915) reforçava:

O estudo de línguas vivas estrangeiras será exclusivamente prático, de modo que o estudante se torne capaz de falar e ler em francês, inglês ou alemão sem vacilar nem recorrer freqüentemente ao dicionário. (MOACIR⁵, *apud* CHAGAS, 1979, p. 106).

Não é possível saber ao certo o sentido das expressões “feição prática” e “estudo exclusivamente prático”. Ao que tudo indica, a transição do ensino das línguas clássicas para as modernas não foi acompanhada, até esse momento, de mudanças metodológicas. O método Gramática e Tradução⁶ continuava sendo o mais usado em sala de aula, senão o único. Os professores, formados através dessa metodologia e acostumados a trabalhar até então apenas com ela, dificilmente se atreviam a implementar mudanças nos cursos que ministravam. Possivelmente, no início, o ensino das línguas modernas pautou-se apenas em atividades escritas, de

⁵ MOACIR, P. **A Instrução e a República**. v. 4, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1942.

⁶ Método cuja origem remonta à Idade Média e que se baseia no estudo da gramática através de traduções, exercícios estruturais escritos e leitura de textos clássicos. Uma maior explicação sobre o método poderá ser encontrada no item 4.4.1 deste trabalho.

gramática, tradução e versão baseadas ainda em textos e autores da literatura clássica.

O ano de 1931 pode ser considerado um marco na história da educação brasileira. O então ministro Francisco de Campos lançou uma nova Reforma⁷, cujo objetivo principal era a organização do ensino secundário, deixado à margem pelos governos que o antecederam. Criou-se, nesse momento, o sistema seriado em substituição à frequência livre, vigente à época. No que se refere especificamente ao ensino de línguas, observou-se um maior interesse pelo ensino das chamadas “línguas vivas”. Assim, passaram a ser considerados obrigatórios o estudo de Francês e Inglês. O primeiro com nove aulas semanais (3+3+2+1, da primeira à quarta série) e o segundo com oito aulas semanais (3+3+2, da segunda à quarta série). Havia ainda a oferta de Alemão, como estudo facultativo, com seis horas semanais, durante dois anos. Em 1915 havia sido suspenso o ensino do Grego e a carga horária do Latim, nesse momento, já havia sido bastante reduzida (seis horas semanais ao longo dos anos de estudo).

A década de 30 marca também o surgimento de novas tendências metodológicas no país. O método Gramática e Tradução, adequado ao ensino das línguas clássicas, não atendia às necessidades do ensino de línguas vivas, já que se pautava essencialmente na leitura e análise de textos clássicos e em exercícios que privilegiavam apenas a modalidade escrita da língua. Isso fez com que, já no texto da Reforma, aparecessem novas orientações⁸:

O ensino das línguas vivas estrangeiras destina-se a revelar ao aluno, através do conhecimento lingüístico, os fatos mais notáveis da civilização de outros povos. [...] É preciso que o estudante consiga, com o desembaraço correspondente à idade, exprimir o pensamento oralmente ou por escrito, diretamente na língua estrangeira, sem a mediação da língua materna. (LEÃO⁹, *apud* CHAGAS, 1979, p. 111).

⁷ A reforma foi publicada através do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que “dispõe sobre a organização do ensino secundário”.

⁸ Portaria de 30 de junho de 1931, do Ministério da Educação e Saúde Pública.

⁹ LEÃO, A. C. **O Ensino das Línguas Vivas**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1935.

Para que tais objetivos pudessem ser alcançados, fazia-se necessária a utilização de uma nova metodologia em sala de aula, posto que a utilizada até então não se ocupava, por exemplo, do desenvolvimento da linguagem oral e utilizava a língua materna dos estudantes como veículo de comunicação em sala de aula. Tomou força, então, no Brasil, o chamado “Método Direto”, desenvolvido na Europa no início do século XX. Entre suas premissas básicas (CHAGAS, 1979, p. 91) estavam:

- 1) abandono da tradução como meio de interpretar as palavras estrangeiras;
- 2) subordinação da gramática ao vocabulário;
- 3) aprendizagem sintética e realista do vocabulário que deveria ser apresentado:
 - a) em frases de sentido completo, em lugar de analisado em seus elementos ou decomposto em palavras isoladas e
 - b) em séries de frases unidas naturalmente pelo sentido;
- 4) emprego constante da língua estrangeira, seja nas aulas de gramática, seja nas de qualquer outra ordem.

Um dos maiores defensores do Método Direto no Brasil foi o professor Carneiro Leão, do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Entretanto, não se pode afirmar que o novo método tenha sido amplamente utilizado nas várias instituições educacionais do país. Como já mencionado, professores e alunos ainda estavam muito enraizados na metodologia anterior. De acordo com as novas orientações e com o novo método, os professores deveriam falar com fluência a língua estrangeira em sala de aula, o que resultava bastante difícil, sobretudo aos professores não nativos e/ou que haviam sido formados pelo método Gramática e Tradução. No entanto, pode-se afirmar que esse período marcou o fim de um paradigma e o início de outro no que tange ao ensino de línguas. A divulgação do Método Direto abriu portas para as novas metodologias que viriam a seguir e que não privilegiavam apenas as habilidades de leitura e escrita, mas também a compreensão auditiva e a expressão oral.

Após 1931, as “línguas vivas estrangeiras” passaram a ter, no currículo, maior peso que o Latim. Segundo os dados apresentados por Chagas (1979, p. 110), eram destinadas seis horas por semana ao ensino de Latim (26%) e dezessete horas ao estudo das línguas modernas (74%), ao longo dos sete anos de estudo. Nesse novo contexto, tornou-se obrigatório, na escola secundária, o ensino do Inglês e do Francês e adotou-se o Alemão como língua optativa.

Com a reforma Capanema, em 1942, o primeiro ciclo passa a chamar-se “ginásio” (com duração de quatro anos) e o segundo ciclo, “colégio” (com duração de três anos e ofertado nas modalidades clássico e científico). Incluíam-se como línguas obrigatórias no ginásio o Latim, o Francês e o Inglês. A inclusão do ensino do Espanhol ocorreu nessa época, como disciplina obrigatória para os alunos do 1º ano do “colégio”, mas com uma carga horária bastante reduzida (duas horas semanais), ao lado do Francês e do Inglês, que dispunham de mais horas letivas semanais. Segundo a “Exposição de motivos” (*apud* CHAGAS, 1979, p. 116) que acompanhou o projeto originário da reforma de 1942,

... escolheu-se o Francês e o Inglês, dada a importância desses dois idiomas na cultura universal [...] **e o Espanhol por ‘ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica’, cuja adoção, por outro lado, ‘é um passo a mais que damos a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do Continente’.** [grifo nosso].

A reforma Capanema veio também acompanhada de instruções metodológicas. A Portaria Ministerial nº 114, de 29 de janeiro de 1943, dividia os objetivos do ensino de línguas estrangeiras em:

- objetivos instrumentais (ler, escrever, compreender, falar);
- objetivos educativos (contribuir para a formação da mentalidade, através de observação e reflexão);

- objetivos culturais (propiciar ao aluno o conhecimento da civilização estrangeira e a capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos).

Segundo Chagas (1979, p. 119), embora as idéias dessa Reforma fossem avançadas e coerentes,

... durante os vinte anos de sua vigência, em que teve de sofrer ajustamentos sucessivos e de profundidade crescente, o que dela se veio de fato a executar longe esteve de corresponder ao que foi planejado de forma tão ambiciosa.

No entanto, ainda que com algumas limitações, podemos afirmar que nos anos 40 e 50 houve uma intensificação do estudo de línguas na escola regular, sobretudo no que se refere ao número de idiomas oferecido aos alunos.

A partir de 1962, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) e a reestruturação do currículo, iniciou-se um processo de declínio e desvalorização do ensino de línguas estrangeiras na escola regular. Pouco a pouco, diminuíram-se os idiomas oferecidos e, paulatinamente, a disciplina língua estrangeira foi sendo deixada à margem nas discussões dos currículos subseqüentes. Com a promulgação da Lei 4024/61, todas as disciplinas curriculares foram agrupadas em três categorias: obrigatórias, complementares e optativas. Cabia ao Conselho Federal de Educação indicar cinco disciplinas obrigatórias para todo o país. A ele e aos Conselhos Estaduais ficava a responsabilidade de eleição de duas disciplinas complementares e mais duas optativas. Em relação ao ensino das línguas estrangeiras, vale ressaltar que em nenhum momento constaram como disciplinas obrigatórias. Com a nova legislação, o ensino de Latim foi eliminado, o Francês teve sua carga horária bastante reduzida e o Inglês não sofreu alterações.

Com a promulgação da Lei 5692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o ensino de apenas uma Língua Estrangeira Moderna passou a ser obrigatório somente para o segundo grau (nova nomenclatura para o anterior "colégio"). A Resolução 08/71 excluiu a disciplina Língua Estrangeira do núcleo-comum dos currículos de 1º e 2º graus, "recomendando" sua inclusão nos estabelecimentos que tivessem condições de ensiná-la "com eficiência". Dizia o texto da Lei (SÃO PAULO, 1980, p. 170-172):

Art.1º - O núcleo-comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos de ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão;
- b) Estudos Sociais;
- c) Ciências.

§ 1º - Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo-comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) em Comunicação e Expressão – a Língua Portuguesa;
- b) nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
- c) nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

§ 7º - Recomenda-se também que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, que tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência.

Com as novas diretrizes, ficava a critério da escola incluir ou não a disciplina Língua Estrangeira em seu currículo e qual ou quais idiomas seriam oferecidos, já que isso estaria condicionado às possibilidades de cada instituição. Com isso, abriu-se o fosso existente ainda hoje entre as escolas públicas e privadas. De maneira geral, as primeiras, dadas as precárias condições de estrutura e de apoio financeiro, pedagógico e lingüístico que comumente se observam, passaram a oferecer aos alunos o ensino de apenas uma língua estrangeira. Já a maioria dos estudantes das escolas privadas tinha a oportunidade de estudar pelo menos duas línguas estrangeiras.

A situação agravou-se ainda mais com a publicação da Resolução Estadual SE 01/85 (que ratificava a RE 355/84), na qual a disciplina Língua Estrangeira Moderna foi transformada apenas em atividade. Dizia o texto da Resolução (SÃO PAULO, 1980, p. 185-186) no seu inciso VI:

O rendimento escolar do aluno em Língua Estrangeira Moderna, para fins de promoção, far-se-á apenas com base na apuração de assiduidade e a avaliação de aproveitamento se fará para fins de acompanhamento e planejamento.

Essa medida colaborou profundamente para a desvalorização do ensino de línguas estrangeiras nas escolas. O rendimento do aluno, sua participação em aula e seu progresso ao longo do ano não eram avaliados para fins de promoção, sendo esta condicionada apenas pela freqüência dos estudantes às aulas. Ora, o aluno, ao ser avaliado em outras disciplinas, não se dedicava suficientemente ao estudo de língua estrangeira, já que esta, seguramente, não acarretaria problemas ao final do ano letivo, como retenção, por exemplo. A força dessa determinação foi tão marcante que, ainda hoje, alunos, pais e também alguns coordenadores pedagógicos, diretores de escolas e professores consideram a disciplina "língua estrangeira" como secundária, sem que haja possibilidade, inclusive, de reprovação do aluno. No caso da língua estrangeira não ser o Inglês, o desprestígio é ainda maior.

Para se ter uma idéia clara do processo de decadência pelo qual passou o ensino de línguas no Brasil de 1890 aos dias atuais, exporemos, a seguir, alguns dados oficiais, extraídos de Chagas (1979, p. 107).

Em 1890 dedicavam-se vinte horas semanais ao estudo obrigatório de línguas clássicas (Latim e Grego), doze horas ao estudo de Francês, também obrigatório, além de onze horas de estudo optativo de Inglês e Alemão, num total de quarenta e três horas semanais, ao longo dos sete anos de estudo.

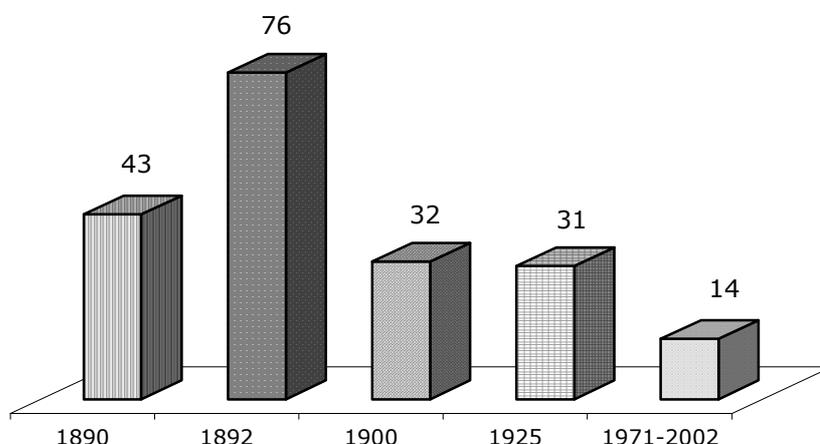
Em 1892, com a Reforma Fernando Lobo, esse número já elevado subiu ainda mais. Eram vinte e nove horas semanais para as línguas clássicas e quarenta e sete horas semanais para as línguas modernas, nesse momento Francês, Inglês e Alemão. O total de horas semanais dedicadas ao ensino de línguas chegava a setenta e seis horas, ao longo dos sete anos de estudo.

Em 1925, com a reforma J. L. Alves - Rocha Vaz, o ensino obrigatório de idiomas restringiu-se a doze horas semanais de Latim e nove de Francês. Eram opcionais oito horas de estudo entre o Inglês e o Alemão e duas horas de Italiano, somando, no máximo, um total de trinta e uma horas ao longo de seis anos de estudo.

Após a Lei 5692/71 até os dias de hoje, apenas uma língua estrangeira deverá ser obrigatoriamente ensinada nas escolas, a partir da quinta série do atual ensino fundamental, normalmente com carga horária de catorze horas semanais ao longo dos sete anos de estudo.

O gráfico 1, a seguir, ilustra esse declínio:

**Horas semanais de estudo de línguas estrangeiras,
ao longo de sete anos.**



Como vemos, embora a educação tenha dado alguns passos em relação à sua democratização ampliando sua oferta de ensino, no que tange às línguas estrangeiras o processo foi inverso. Diminuíram-se consideravelmente não só as horas dedicadas ao ensino de línguas, mas também o número de idiomas oferecidos aos alunos.

Ao longo dos anos, a falta de objetivos e diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras no ensino secundário parece confundir-se com os problemas que nortearam a legislação referente ao segundo grau. Segundo Piletti (1993, p. 5),

... o ensino de 2º grau é o que mais tem sofrido as conseqüências do descaso dos poderes públicos e, mesmo dos próprios educadores, já que o 1º e o 3º graus parecem constituir prioridades incontestáveis.

Nem mesmo o grande número de reformas (de 1759 a 1982 foram vinte, desconsiderando as de menor expressão) foi suficiente para dar ao ensino secundário bases sólidas. Muito ao contrário, as sucessivas reformas talvez não tenham permitido um tempo de adaptação necessário para que cada uma delas se concretizasse e pudesse ser avaliada. É importante notar, também, que na história da legislação educacional brasileira foi e continua sendo comum a criação de leis e normas que, embora aplaudidas e apoiadas, muitas vezes não saem do papel. Não se chegam a concretizar os projetos constantes na lei, seja por falta de condições (físicas/materiais/financeiras) e/ou por falta de fiscalização dos órgãos competentes.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ocorrida em 1996, houve uma tentativa de estabelecer maior organização nos diferentes níveis de ensino, não na busca de uma padronização nacional, mas no intuito de considerar e valorizar as especificidades do nosso território. A fim de tornar mais claras as alterações propostas no final da década de 90, teceremos a seguir alguns comentários sobre o ensino de línguas estrangeiras no contexto da nova LDB.

1.2 A LDB E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Em linhas gerais, a nova LDB, publicada em dezembro de 1996, outorga maior autonomia e flexibilidade aos estabelecimentos de ensino, cabendo à União "... a coordenação nacional da educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais." (Art. 8º § 1º).

Há, também, uma nova mudança de nomenclatura para os diferentes níveis: o anterior 1º grau passou a ser chamado de Ensino Fundamental e o 2º grau recebeu a denominação de Ensino Médio. Estes, juntamente com a Educação Infantil, formam a chamada Educação Básica.

As disciplinas curriculares foram divididas em dois grandes grupos:

- a) Base Nacional Comum: que inclui Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes e Educação Física.
- b) Parte diversificada: disciplinas exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (art. 26).

No tocante ao ensino de língua estrangeira, na Educação Básica – Ensino Fundamental, a Lei prescreve:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (art. 26 § 5º).

No currículo do Ensino Médio

... será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição." (art.36, inciso III).

Nota-se, pois, que houve uma tentativa, ao menos teórica, de valorização do ensino de línguas estrangeiras modernas nas escolas. Pode-se afirmar que há um pequeno avanço em relação à lei anterior já que nesta, ao menos, “se recomenda” o ensino de uma segunda língua estrangeira moderna, dentro das possibilidades dos estabelecimentos escolares. Entretanto, nos termos em que está formulada, a Lei dá margem a que só se cumpra o estritamente necessário e prescrito. O caráter “optativo” de uma segunda língua estrangeira no currículo faz com que esta não seja oferecida na maioria das escolas. Até o momento, por exemplo, a maior parte das escolas públicas brasileiras oferece apenas o ensino de uma língua estrangeira a partir da 5ª série, sendo esta, na maioria dos casos, o Inglês. Por outro lado, já é grande o número de escolas particulares que, numa tentativa de cumprirem todos os preceitos da lei, inclusive os não obrigatórios, oferece um segundo idioma durante o Ensino Fundamental e/ou Médio. Em tais estabelecimentos, as línguas mais comumente oferecidas são o Espanhol, o Francês e o Alemão. Isso significa que, novamente, grande parte da população – em especial as camadas de menor poder aquisitivo – não é beneficiada pela legislação. No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, a diferença entre alunos de escolas públicas e privadas é extremamente acentuada já que, além das razões apontadas acima, grande parte dos estudantes da rede particular freqüenta, simultaneamente, cursos livres em centros de línguas e escolas de idiomas, ampliando não somente seu universo cultural mas também suas possibilidades de ingresso na universidade e no mercado de trabalho.

Por todas as questões levantadas acima, é possível afirmar que ainda não temos uma legislação que garanta a todo cidadão o ensino obrigatório de pelo menos duas línguas estrangeiras na escola regular. Estamos caminhando lentamente para que, talvez, isso chegue a ocorrer no futuro. A nova LDB já deu passos em direção à ampliação da oferta de idiomas. Cabe à sociedade exigir que, de fato, se amplie a oferta prevista na Lei de forma a que mais alunos tenham acesso a um ensino de línguas amplo e eficiente.

1.3 O PAPEL DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO MÉDIO: OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –, publicados em versão definitiva em 1999, foram uma tentativa de subsidiar professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escolas e profissionais da educação com orientações que pudessem tornar possíveis as diretrizes traçadas na LDB, promulgada em 1996.

Em linhas gerais, os Parâmetros propõem mudanças significativas no processo de aprendizagem, antes baseado no acúmulo de informações e agora pautado no domínio de competências básicas. Segundo Ruy Leite Berger Filho, Secretário de Educação Média e Tecnológica à época da publicação, deve-se evitar o ensino descontextualizado e compartimentalizado. O que se busca é dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 1999, p. 13).

Nos PCN, as disciplinas curriculares foram agrupadas em três grandes áreas:

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: incluem-se Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Informática, Artes e Educação Física;
- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: incluem-se Biologia, Física, Química e Matemática;
- Ciências Humanas e suas Tecnologias: incluem-se História, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política e Filosofia.

No tocante à Língua Estrangeira, o texto dos PCN reconhece que, ao longo dos anos, o seu ensino na escola regular tem enfrentado sérios problemas: metodologia inadequada, carência de docentes com boa

formação, pequeno número de horas reservadas ao seu estudo, escassez de materiais didáticos, entre outros fatores. Todas essas limitações fizeram com que a eficácia no ensino da língua e o interesse por parte dos alunos fossem gravemente afetados. As aulas tornaram-se monótonas e cansativas, já que o seu principal objetivo era o estudo da gramática pela gramática, sobretudo através da modalidade escrita da língua. Assim, os Parâmetros propõem algumas mudanças de ordem metodológica que propiciariam maior envolvimento por parte do aluno e uma aprendizagem mais significativa.

Antes de analisar essas orientações, porém, vejamos quais são, segundo os PCN, as competências e habilidades a serem desenvolvidas no aluno no tocante especificamente à Língua Estrangeira Moderna. Segundo o documento, o aluno deverá:

- saber escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretende comunicar;
- utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção oral e/ou escrita;
- utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura;
- conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais;
- compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais;
- analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores

participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis);

- saber distinguir as variantes lingüísticas;
- compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

O texto dos PCN aponta, ainda, alguns caminhos para que esses objetivos possam ser alcançados:

- a escola deverá escolher o(s) idioma(s) a ser(em) oferecido(s) levando em consideração as características sociais, culturais e históricas da região onde está inserida;
- o professor de língua estrangeira não deve objetivar apenas o conhecimento metalingüístico e o domínio da gramática por parte dos alunos, mas fazer com que estes sejam capazes de se comunicar adequadamente em diversos contextos, ou seja, os alunos devem ter também domínio da competência sociolingüística, da competência discursiva e da competência estratégica, além da competência lingüística;
- sempre que possível o professor de língua estrangeira deve trabalhar em conjunto com os professores de outras disciplinas, de forma a ampliar o conhecimento do aluno sobre determinados conteúdos;
- o professor deve ainda oferecer aos alunos, além do conhecimento lingüístico, informações culturais do(s) país(es) onde se fala a língua estrangeira;
- o professor deverá criar condições para que os alunos reconheçam a importância e a utilidade de saber uma nova língua, de forma que a aprendizagem possa se tornar significativa.

Podemos afirmar que os PCN trouxeram muitos avanços no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras. Alguns pontos merecem destaque:

- A linguagem utilizada no texto é, em grande parte, clara e acessível à maioria dos professores, o que facilita o seu entendimento;
- Ao incentivar que cada unidade escolar escolha a(s) língua(s) estrangeira(s) a ser(em) oferecida(s), desaconselha o monopólio lingüístico e reconhece as diferenças regionais de um território tão vasto como é o nosso;
- É o primeiro texto oficial que concebe o ensino de línguas estrangeiras de forma abrangente, dando importância não somente ao conhecimento sistêmico da língua mas levando em consideração também a necessidade de se ensinar as regras de uso do conteúdo lingüístico. O texto baseou-se, entre outros, nas idéias de Canale (1995¹⁰), quem dividiu a “competência comunicativa” em quatro subcompetências (gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica). Estas estão didaticamente separadas, mas, em realidade, encontram-se intrinsecamente ligadas. Isso equivale a dizer que uma frase gramaticalmente correta, mas usada em situações inadequadas, pode ocasionar problemas na comunicação. O que parece óbvio somente agora é explicitado num texto legal, através dos PCN.
- Ao propor que os conteúdos lingüísticos sejam relacionados a aspectos culturais, vê-se o ensino de língua estrangeira de forma mais ampla, recomendando que os alunos entrem em contato com o diferente e que percebam a língua também como parte da cultura do outro.

¹⁰ CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogia comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. (coord.). **Competencia comunicativa**: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid, Edelsa, 1995.

No entanto, é necessário que se façam algumas ressalvas, não relacionadas estritamente ao texto dos Parâmetros, mas sobretudo à sua aplicabilidade, dadas as condições educacionais existentes no país. A seguir, discutimos brevemente as que consideramos mais relevantes.

- Ainda que a linguagem do texto seja acessível à maioria dos professores, alguns conceitos como “competência” e “habilidade” não chegam a ser claramente definidos, o que pode facultar a cada professor uma interpretação.
- Para que os alunos consigam atingir uma real competência comunicativa (dominando, portanto, as quatro subcompetências que a integram) é necessário que o professor possua tal competência. Na verdade, grande parte dos professores, sobretudo os não nativos (mas não somente), tem dificuldades em definir exatamente quando se usa determinado vocábulo, qual a sua freqüência de uso, em que situações deve evitá-lo, qual a forma de expressão mais adequada em determinado contexto etc. A formação desses professores foi, na maioria das vezes, pautada apenas pelo conhecimento gramatical, postulado pelo Método Gramática e Tradução. Somente uma minoria que teve acesso a outras metodologias de ensino ao longo de sua formação e aqueles professores que, por conta própria, por entenderem que a formação é um processo contínuo e por disporem das condições necessárias, buscaram atualizar-se e reciclar-se através de participação em cursos, seminários, eventos da área, leituras, viagens, filmes etc. é que se sentirão mais seguros para oferecer um ensino mais completo a seus alunos.
- Vemos da mesma forma a questão do ensino de aspectos culturais em sala de aula. Não é tarefa fácil para o professor adquirir tais conhecimentos já que na formação universitária, via de regra, temos pouco acesso a informações culturais ligadas à língua estrangeira, à exceção da literatura. Assim,

muitas vezes, o docente deixa de abordar aspectos culturais em sala de aula – ou os trata superficialmente – por não possuir, ele mesmo, conhecimento suficiente para tal, ainda que os julgue importantes.

- De fato, a interdisciplinaridade deveria ser um dos pilares na construção da aula de língua estrangeira e dos projetos pedagógicos das escolas. No entanto, faz-se necessário que a estrutura escolar esteja preparada para isso. É preciso dispor de condições de trabalho adequadas para que os professores das diversas disciplinas possam reunir-se, planejar, discutir, aplicar e avaliar projetos comuns e/ou interdisciplinares. Sabemos que atualmente isso é muito raro, inclusive nas escolas particulares, o que faz com que muitos professores hesitem em colocar na prática idéias que teoricamente apóiam.
- O ensino de Língua Portuguesa é ainda bastante precário no país, por muitas e diferentes razões (formação inadequada de parte do professorado, número elevado de alunos em sala de aula, entre muitas outras). Na maioria dos alunos, as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna não foram devidamente construídas em língua materna, mesmo em se tratando de alunos do Ensino Médio. Assim, parece-nos difícil que um aluno que não é capaz de utilizar adequadamente os mecanismos de coerência e coesão textuais em Língua Portuguesa, por exemplo, consiga desenvolver tais habilidades em Língua Estrangeira.

No tocante especificamente à motivação dos alunos durante as aulas de Língua Estrangeira, os Parâmetros Curriculares Nacionais mostram uma real preocupação em que a aprendizagem seja significativa e que o aluno seja sujeito ativo desse processo. Uma vez que os alunos sabem por quê e para quê aprendem determinado conteúdo e percebem sua relevância para sua formação geral, passam a se interessar mais por ele. Se, de fato, a aula de língua estrangeira não for baseada apenas no conhecimento lingüístico,

com listas exaustivas de vocabulário e inumeráveis exercícios de aplicação de regras, mas constituída de forma a que comunicação seja o objetivo principal, os alunos sentir-se-ão mais motivados a aprender.

Apesar das dificuldades de aplicação de alguns aspectos, conforme visto anteriormente, consideramos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) vieram auxiliar em boa medida o trabalho dos professores de língua estrangeira ao abordar (direta ou indiretamente) temas como interdisciplinaridade, cultura, variantes lingüísticas, aprendizagem significativa, motivação, questões que por muito tempo foram esquecidas pelos textos legais. Ressaltamos mais uma vez a necessidade de que cada escola propicie ao professor momentos de reflexão crítica sobre as idéias contidas nos PCN e, principalmente, que possibilite ao docente condições para que algumas mudanças possam se concretizar efetivamente.

Sabe-se, no entanto, que as atuais condições de ensino do país nem sempre são as mais adequadas para que novas idéias possam ser implementadas. Há uma série de fatores, intrínsecos e extrínsecos ao momento da aula, que muitas vezes dificultam o trabalho do professor e conseqüentemente influem na motivação dos alunos em sala de aula. O item a seguir tratará de algumas questões referentes ao ensino de línguas na escola regular e serão formuladas algumas hipóteses sobre a pouca eficiência desse ensino nos dias de hoje.

1.4 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA REGULAR

Nossa primeira experiência como docente de língua estrangeira ocorreu em 1998, em um dos Centros de Estudos de Línguas (CEL) criados em 1987 e mantidos pelo Governo do Estado de São Paulo. Esses Centros propiciam aos alunos da rede pública de ensino o estudo de uma língua

estrangeira, fora do seu horário escolar¹¹. Cada aluno pode matricular-se em apenas um idioma e os cursos têm duração total de três anos, distribuídos em duas aulas semanais de uma hora e meia cada uma. Trata-se, sem dúvida, de uma iniciativa louvável, que tem beneficiado a muitos estudantes que não teriam condições para financiar um curso em uma escola de idiomas.

O que nos chamou a atenção logo no início de nossa atuação no Centro de Estudos de Línguas foi a não inclusão da língua inglesa no rol dos idiomas ofertados. Havia cursos de Alemão, Espanhol, Francês e Italiano; em outros centros também era ofertado o curso de japonês. Quando questionamos à coordenação a ausência da língua inglesa, explicaram-nos que de fato o Inglês não estava incluído no projeto, uma vez que já se encontrava inserido na grade curricular obrigatória ao longo de pelo menos sete anos (da 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio). Abordamos propositadamente o assunto com os alunos algumas vezes. A maioria deles demonstrava não gostar de Inglês e gostar muito da língua que estava estudando no CEL. Diziam que as aulas de língua inglesa na escola regular eram muito cansativas, monótonas. Desacreditavam que, ao final do Ensino Médio, seriam capazes de comunicar-se bem nesse idioma. No entanto, tinham muita confiança que ao final de três anos, falariam bem a língua estrangeira estudada no CEL. E realmente a maioria dos alunos que terminava o curso conseguia comunicar-se na língua estrangeira estudada em situações cotidianas com certa facilidade.

Durante muito tempo essa foi uma questão que nos intrigou: por que os resultados obtidos no CEL eram tão melhores do que os obtidos no ensino de Inglês da escola regular, sendo o período de estudo tão menor? Por alguns anos atribuímos esse fenômeno às más condições materiais e financeiras da escola pública. Os Centros de Estudos de Línguas, embora também sejam parte desse universo, contam muitas vezes com verbas extras e apresentam uma organização diferenciada, têm equipamentos e diversos materiais didáticos à disposição dos professores e dos alunos.

¹¹ Atualmente são 55 os Centros de Línguas no Estado, abertos a alunos apenas da rede estadual que estejam cursando a partir da 6ª série do Ensino Fundamental.

Entretanto, hoje, ao lecionar em uma escola particular, percebemos que a questão é bem mais ampla e complexa. A grande maioria dos alunos que conclui o Ensino Médio em escolas da rede privada mostra-se também insatisfeita com as aulas de Inglês, não se identifica com o idioma e considera que o seu conhecimento/desempenho lingüístico é muito fraco, sobretudo levando em conta os anos estudados. Tais estudantes, caso não tenham freqüentado um curso livre, não conseguem comunicar-se adequadamente em Inglês, nem mesmo em situações cotidianas. Onde estariam as falhas? As atuais condições de ensino favorecem a aprendizagem? Há preocupação com o envolvimento e a motivação dos alunos no processo ensino-aprendizagem?

Uma de nossas maiores preocupações é que o ensino de Espanhol na escola regular não tome o mesmo rumo negativo que, por vezes, segue o ensino da língua inglesa e que não gere as mesmas insatisfações nos alunos. É necessário que haja uma preocupação incansável por parte dos docentes de uma segunda língua estrangeira (seja o Espanhol ou qualquer outra), assim como dos coordenadores pedagógicos e diretores dos estabelecimentos de ensino, para que o acréscimo de mais um idioma no currículo não signifique apenas *marketing* para escola. É preciso, também, que os estudantes entendam que o ensino-aprendizagem de toda e qualquer língua estrangeira na escola regular pode e deve ser de qualidade e eficaz e que, para isso, o efetivo envolvimento deles no processo é de fundamental importância.

Não há, até o momento, uma bibliografia abrangente que discuta os problemas e dificuldades das aulas de língua estrangeira na escola regular. Entretanto, destacamos um estudo relacionado ao ensino de Inglês, feito em nível de mestrado (CARRIEL, 2002), no qual a autora arrola algumas causas que poderiam explicar a baixa eficiência do ensino desse idioma nas escolas públicas: problemas na metodologia utilizada pelo professor, formação inadequada dos professores de língua inglesa, aplicação de atividades que pouca significância têm para os alunos, falta de clareza na regulamentação que define os objetivos curriculares para a disciplina, entre outras. Não deixando totalmente de lado esses fatores, mas também com

base em nossa própria experiência pessoal, tanto como aluna quanto como professora, acreditamos que a maior parte, senão a totalidade dos problemas enfrentados no ensino de línguas estrangeiras na escola regular (pública ou privada), está relacionada a duas causas básicas: ao baixo prestígio da disciplina perante os alunos e à pouca eficiência de uma parte significativa do professorado. Todos os outros aspectos (número de alunos por sala, baixa carga horária, deficiência do material didático) seriam minimizados se os alunos estivessem motivados a aprender e se o professor soubesse conduzir mais adequadamente essa aprendizagem, mesmo em condições adversas.

Como vimos, ao longo dos anos a disciplina Língua Estrangeira passou por momentos de supervalorização, indiferença e descaso. Várias medidas colaboraram para que hoje ela não fosse equiparada a disciplinas de maior prestígio, como Matemática, História, Física, Química etc. A própria legislação atual não a inclui entre as disciplinas que compõem a Base Nacional Comum, mas sim entre as que integram a Parte Diversificada do currículo, o que já lhe confere, principalmente por parte de pais e alunos, um caráter secundário. Há, ainda, a crença de que não há reprovação, ainda que as notas não sejam satisfatórias. Nem mesmo a exigência do conhecimento de uma língua estrangeira no vestibular parece aumentar o interesse dos alunos. No caso de a língua estrangeira estudada na escola regular não ser solicitada em exames vestibulares, apenas uma minoria interessada dedica-se a estudá-la. Além disso, embora os alunos estejam conscientes de que o mercado de trabalho torna-se cada vez mais exigente e que o conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras poderia enriquecer seu currículo e abrir-lhes portas no mundo profissional, muitos não vêem a escola regular como um caminho para aprendê-la(s). Esses fatores levam o aluno a um nível de desmotivação que pode comprometer não apenas a sua atuação em sala de aula, mas também seu nível de aprendizagem.

Nessas condições, o professor assume um papel de extrema importância: não deve apenas lamentar essa realidade, mas conduzir o curso de forma a modificá-la. É certo que é muito difícil trabalhar com

alunos desmotivados, com uma média de quarenta alunos em sala, com poucas horas de aula semanais e com materiais precários ou pouco adequados, mas é necessário fazê-lo! É preciso buscar – e encontrar – caminhos que viabilizem melhores resultados! E seria ao menos ingenuidade pensar que apenas a formação acadêmica possa dar ao professor condições para que isso ocorra. Seu desejo de mudanças, sua dedicação à profissão conscientemente escolhida, sua motivação no trabalho é que se constituem como fatores essenciais. Considerar os interesses dos alunos e buscar também a sua motivação devem ser objetivos primeiros na elaboração do curso e de cada aula. No entanto, uma das hipóteses levantadas por este trabalho é que os professores nem sempre se preocupam com o fator motivacional em suas aulas e talvez não tenham plena consciência do que significa realmente motivar seus alunos.

Assim, os capítulos 3, 4 e 5 deste trabalho procurarão mostrar como a motivação na aprendizagem de língua estrangeira é vista não apenas por teóricos e lingüistas, mas também por professores e alunos de Espanhol, numa tentativa de diagnosticar se o caminho percorrido por uma segunda língua estrangeira na escola regular é o mais adequado para alcançar resultados eficazes no seu ensino-aprendizagem. Antes, porém, traçaremos algumas considerações sobre a trajetória do ensino de Espanhol no Brasil.

CAPÍTULO 2

O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Percebe-se hoje no Brasil um grande interesse por cursos de Espanhol, seja por motivos profissionais, já que a língua é cada vez mais valorizada no mercado de trabalho, seja por motivos pessoais. No entanto, conforme visto no capítulo anterior, a história mostra que por muitos anos a língua espanhola esteve adormecida em nosso território. Alguns fatores foram responsáveis para que hoje o idioma seja ensinado não apenas nas zonas fronteiriças, mas de norte a sul do país, tanto em escolas regulares como em centros de línguas.

Este capítulo tem como objetivo situar o ensino de Espanhol no Brasil desde sua primeira implantação, em 1942, até os dias atuais. Arrolará algumas causas que explicam seu apogeu na década de 90 e exporá alguns dos problemas enfrentados quando desse movimento de ascensão. Apresentará, ainda, os Projetos de Lei que tramitaram e ainda tramitam no Congresso Nacional sobre a obrigatoriedade do ensino de Espanhol nas escolas regulares. Exporá, também, alguns dados sobre a oferta de Espanhol no Ensino Médio em algumas escolas particulares na cidade de São Paulo, com o intuito de oferecer um breve panorama do ensino da língua espanhola no país ao longo dos últimos anos e verificar, assim, quais são os possíveis motivos que levam uma pessoa a estudar a língua espanhola hoje, além de algumas conseqüências da sua trajetória histórica em nosso país.

2.1 PRIMEIROS MOMENTOS DO ESPANHOL NO BRASIL

Podemos afirmar que o primeiro contato entre nativos do Brasil e falantes de Espanhol ocorreu ainda durante o período colonial, quando muitos exploradores espanhóis por aqui estiveram. No entanto, a esse contato inicial não se sucedeu a aprendizagem de língua espanhola nos primeiros colégios e seminários implantados no país. O ensino formal de Espanhol no Brasil teve início, como mencionamos no capítulo precedente, apenas em 1942 sendo, portanto, um fenômeno recente.

Segundo Susana Kakuta (1993¹² *apud* MORENO FERNÁNDEZ, 2000), um maior contato entre Espanha e Brasil ocorreu somente durante os últimos cem anos, graças à imigração. Entre 1888 e 1930 entraram oficialmente no país cerca de 480.000 imigrantes espanhóis. Esse fato, somado à proximidade geográfica com muitos outros países de fala hispânica, contribuiu para que o Espanhol, paulatinamente, adquirisse maior relevância em nosso território.

Como já visto, com a Reforma Capanema, em 1942, introduziu-se o ensino do Espanhol na escola secundária, com duas horas semanais de estudo ao longo de apenas um ano letivo. Nessa época, a escolha dos idiomas a serem oferecidos no ensino regular ainda estava intimamente ligada à sua importância enquanto meio de veiculação cultural. Com o transcorrer dos anos, no entanto, passou-se a levar em consideração também a importância econômica, comercial e política dos idiomas no momento de definir a sua oferta. Assim, a riqueza bibliográfica da língua de Cervantes não foi suficiente para manter o idioma nas escolas por muito tempo, já que as relações internacionais com a Espanha e com os países hispânicos vizinhos eram ainda incipientes.

¹² KAKUTA, S. Relaciones biculturales entre Brasil y España. In: **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, III, 1993, p. 213-228.

Com as reformas seguintes pelas quais passou a educação nacional, o ensino da língua espanhola foi perdendo espaço até quase se extinguir por completo, à exceção das zonas fronteiriças, onde o contato era inevitável. Até o final dos anos 80 não havia uma procura considerável por cursos livres de língua e cultura hispânicas, ficando estas também excluídas do estudo obrigatório nas escolas. A língua francesa, de grande prestígio até então, também foi perdendo espaço até praticamente desaparecer do currículo regular, tanto nas escolas públicas como nas particulares.

Assim, pouco a pouco, foi prevalecendo nas escolas o ensino da língua inglesa, considerada a língua da tecnologia, do comércio e das relações internacionais. Pouquíssimos colégios atreviam-se a não ensinar o Inglês. Aqueles que tinham condições ofereciam aos alunos mais um idioma estrangeiro. Normalmente isso ocorria em colégios bilíngües, como no Colégio Miguel de Cervantes (Espanhol), no Liceu Pasteur (Francês) e no Colégio Visconde de Porto Seguro (Alemão), entre outros¹³.

Entretanto, a década de 90 marca o início de uma nova era no ensino da língua espanhola no país. A procura por cursos aumentou consideravelmente e urgiu a necessidade de formação de professores especializados. Segundo Moreno Fernández (2000), esse *boom* do idioma deveu-se, principalmente, a três fatores:

- a) à criação do Mercado Comum do Sul – Mercosul, em 1991;
- b) ao aparecimento, no Brasil, de grandes empresas de origem espanhola e de estreitos laços comerciais com a Espanha, principalmente a partir de 1996;
- c) ao peso da cultura hispânica em geral.

¹³ Todos localizados na cidade de São Paulo.

2.2 O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 90

A criação do Mercosul, em 1991, estreitou os laços econômicos, políticos e comerciais entre o Brasil e os outros países membros: Argentina, Paraguai e Uruguai. Os contatos freqüentes entre esses países deixaram claro que o Português e o Espanhol são línguas próximas, porém distintas. O "portuñol"¹⁴, usado até então como língua franca por uma parte significativa dos falantes desses países, principalmente nas zonas fronteiriças, já não mais atendia às necessidades da nova situação de relacionamento. Buscou-se, assim, incentivar o ensino de Português nesses países hispanoparlantes e o ensino de Espanhol no Brasil.

Paralelamente, devido à abertura econômica criada no nosso país, muitas empresas de origem espanhola estabeleceram-se no Brasil (*Telefónica, Banco Bilbao Viscaya, Banco Santander, Editora Santillana*, entre outras), fomentando o interesse e a necessidade profissional da aprendizagem de sua língua.

Talvez como conseqüência desse movimento, houve também maior interesse pelas culturas hispânicas através, sobretudo, da música, da literatura e da pintura.

Com o aumento da demanda, muitos cursos livres foram criados e escolas de idiomas que até então se limitavam ao ensino da língua inglesa passaram a ministrar também cursos de Espanhol (CCAA, FISK, CNA, WIZARD, SKILL, WISDOM, PBF etc.).

Entretanto, surgiram nesse momento pelo menos dois graves problemas:

¹⁴ Entende-se por "portuñol" a mescla entre o Português e o Espanhol, utilizada por falantes de ambas as línguas que ainda não dominam o idioma estrangeiro e que têm necessidade de comunicar-se. Para GONZÁLEZ (1992, p. 21), "o *portuñol* funciona como verdadeira **língua franca** em zonas de fronteira, por imposições, talvez, da emergência de comunicação."

- a) falta de professores devidamente habilitados para o ensino do idioma, o que favoreceu a atuação de profissionais despreparados ou não suficientemente preparados que se lançaram no mercado de trabalho sem a qualificação necessária, tanto lingüística quanto pedagógica. A semelhança entre as duas línguas fez com que alguns se sentissem aptos a lecionar Espanhol apesar de possuírem apenas poucos conhecimentos do idioma e do funcionamento das duas línguas envolvidas nesse processo (Espanhol e Português).
- b) falta de materiais didáticos adequados no mercado: até o início da década de 90 havia no mercado brasileiro uma quantidade irrisória de materiais didáticos e paradidáticos destinados ao ensino de Espanhol. A primeira obra de que se tem notícia utilizada no país para o ensino do idioma foi o **Manual de Español**, de Idel Becker, muito difundido durante os anos cinquenta e sessenta. O material, destinado ao alunado brasileiro, estava ainda bastante calcado no método Gramática e Tradução e constava principalmente de exercícios gramaticais e leitura de textos clássicos. Além de ser seguido em muitas escolas e centros de idiomas, essa obra era também usada em algumas faculdades. Como as opções editoriais eram poucas, havia um grande número de professores (sobretudo universitários) que acabavam elaborando o seu próprio material, em um trabalho penoso, sem fim e, em alguns casos, de qualidade ao menos questionável. Segundo Eres Fernández (2000, p. 62) muitos dos alunos que estudavam a língua espanhola com o apoio desses materiais "caseiros" em seus cursos universitários, posteriormente, quando passavam a lecionar, utilizavam-nos em suas aulas, não levando em consideração a diferença de público e de objetivos. Essa situação perdurou até a década de oitenta, quando outros materiais começaram a surgir, como é o caso de **Síntesis Gramatical de la Lengua Española**, de autoria da professora María Teodora Rodríguez Monzú Freire, editado até hoje e **Curso Dinámico de Español**, da professora Maria Eulália Alzueta de Bartaburu. As opções eram também bastante restritas com relação a materiais de apoio e dicionários. Dessa forma, quando o interesse pela língua

espanhola começou a ressurgir no início dos anos noventa, os professores contavam ainda com um pequeno número de materiais à disposição para prepararem seus cursos.

Atualmente podemos afirmar que os problemas apontados acima começam a ser solucionados. Verifica-se que há, por parte das instituições de ensino, uma procura maior por profissionais que possuam formação adequada. As escolas regulares, por exemplo, exigem de seus professores formação acadêmica em Letras, além da Licenciatura. Segundo dados de Moreno Fernández (2000), existem no Brasil 26 universidades públicas e 24 universidades particulares que oferecem o curso de Licenciatura em Espanhol, além do trabalho de organismos oficiais, como o Instituto Cervantes, que oferecem cursos de especialização e aperfeiçoamento profissional aos professores.

O mercado editorial, por sua vez, atento às mudanças, também tratou de suprir as necessidades de professores e alunos lançando, sobretudo a partir da década de noventa, novos livros didáticos, paradidáticos e dicionários, tanto importados como produzidos por editoras nacionais. Hoje contamos com um vasto número de títulos à disposição, com diferentes enfoques e abordagens. A cada ano surgem vários lançamentos na área, com grandes investimentos por parte das editoras. Isso contribui para que os professores possam escolher, entre tantas opções, a que lhe melhor se adapte a seu contexto de aula¹⁵.

¹⁵ Por não ser objeto de estudo deste trabalho, não faremos a análise dos materiais didáticos encontrados atualmente no mercado. A título informativo apenas, citamos alguns deles. Parte da relação foi obtida através de levantamento feito no artigo de Eres Fernández (2000):

a) Livros didáticos: *Ven, Planeta, Español sin Fronteras, Cumbre, Viaje al Español, Antena, Pasacalle, Trotamundos, Entre amigos, Órbita, Fórmula, Puesta a Punto, Punto Final, Curso Intensivo de Español, Gente, Socios, Tareas, Avance, A Fondo, Materia Prima, Rápido, Intercambio, Abanico, Curso Superior de Español, Curso de Perfeccionamiento, Con Voz y Voto, Marca Registrada, Escribe en Español, Curso Práctico, Hablamos, Español para todos, ¡Entérate!, ¡Vale!, Estudiantes, De viva voz, Éxito.*

b) Livros de gramática e exercícios: *Gramática Básica del Español, Gramática Práctica de Español para Extranjeros, Resumen Práctico de Gramática Española, Principios de Gramática Comunicativa, Gramática Comunicativa del Español, Gramática Progresiva de Español para Extranjeros, 450 Ejercicios Gramaticales, Uso de la Gramática Española, Corrección Gramatical y de Estilo, Claves del Español, Sintaxis del Español, Conjugación Fácil.*

c) Livros de jogos, conversação e atividades comunicativas: *Historias para Conversar, Palabras, Palabras, Historietas y Pasatiempos, ¿A que no sabes?, De dos en dos, Como Suena, Dual, Actividades Comunicativas, Actividades Lúdicas para la Clase de Español, Bueno, bonito y barato.*

d) Livros sobre profissões: *Hablado de Negocios, Técnicas de Conversación Telefónica, Técnicas de Correo Comercial, Español de Negocios, Curso de Español Comercial, El Español de los Negocios, Correspondencia Comercial en Español, El Español en el Hotel, El Español por Profesiones, Español para Secretariado.*

e) Materiais de orientação e apoio didático: *Curso de Civilización Española, Adquisición de Léxico, Historias Breves para Leer, Guía Hispánica de Internet, Internet para Profesores de Español, Léxico Fundamental del Español, Repertorio de Funciones Comunicativas del Español, Actos de Habla de la Lengua Española, Ejercicios Prácticos de Pronunciación de Español, Manual Práctico de Corrección Fonética del Español, Diccionario de Gestos, Manual de Traducción, Curso de Lectura, Conversación y Redacción.*

Todo esse movimento de ascensão da língua espanhola fez com que, ainda durante a década de 90, algumas escolas particulares de educação básica passassem a oferecer o ensino de Espanhol em seu currículo, numa tentativa de satisfazer as exigências de sua clientela. Mas foi com a promulgação da lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que a língua espanhola ressurgiu com mais força no ensino regular do país, pois vários estabelecimentos de ensino privados optaram por atender ao que o texto legal indicava como possibilidade, ou seja, a oferta de uma segunda língua estrangeira moderna.

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), juntamente com o Ministério de Educação, realizou, em 1999, um estudo sobre a situação do ensino de Espanhol nas escolas brasileiras. Os dados¹⁶ mostram que em todas as regiões do país havia, naquele momento, escolas de nível fundamental e médio que incluíam o estudo da língua espanhola em seus currículos, a maioria delas no ensino fundamental. Os únicos Estados que declararam a inexistência de escolas públicas ministrando o ensino de Espanhol foram Sergipe e Paraíba. As regiões Sudeste e Sul eram as que apresentavam o maior número de unidades escolares oferecendo o ensino de Espanhol. Minas Gerais, que não é limítrofe com nenhum país que fale a língua espanhola, é um dos Estados que mais vem ampliando o ensino desse idioma.

Na cidade de São Paulo, à exceção das escolas estaduais que contam com os Centros de Estudos de Línguas (CEL), a rede pública não oferece o ensino de Espanhol em sua grade curricular. A partir de um breve levantamento feito por nós no 2º semestre de 2003 em 52 das principais escolas particulares da cidade de São Paulo¹⁷ obtivemos o seguinte

¹⁶ Os dados foram divulgados no relatório **Levantamento preliminar sobre o ensino de espanhol nas escolas brasileiras**, publicado em 1999.

¹⁷ As escolas são as seguintes: Colégio Agostiniano S. José, Colégio Albert Sabin, Colégio Augusto Laranja, Colégio Bandeirantes, Colégio Benjamim Constant, Colégio Dante Alighieri, Colégio Guilherme Dumont Villares, Colégio Hugo Sarmento, Colégio Humbolt, Colégio I. L. Peretz, Colégio Joana D'arc, Colégio Madre Cabrini, Colégio Nsra. da Glória, Colégio Miguel de Cervantes, Colégio Módulo, Colégio Monteiro Lobato, Colégio Nsra. Consolata, Colégio Nsra. de Sion, Colégio Nsra. do Morumbi, Colégio Notre Dame, Colégio Objetivo, Colégio Oswald de Andrade, Colégio Padre Moye, Colégio Palmares, Colégio Pentágono, Colégio Pio XII, Colégio Presbiteriano Mackenzie, Colégio Pueri Domus, Colégio Rainha da Paz, Colégio Rio Branco, Colégio Rousseau, Colégio SAA, Colégio Sagrado Coração de Jesus, Colégio Sta. Terezinha, Colégio Sta. Clara, Colégio Sta. Cruz, Colégio de Sta. Inês, Colégio Santana, Colégio Sto. Agostinho, Colégio Sto. Américo, Colégio São Luis, Colégio Stella Maris, Colégio Visconde de Porto Seguro, Educandário São Paulo da Cruz, Escola da Vila, Escola Nsra. das Graças, Escola Nova Lourenço Castanho, Escola Paulista, Escola Vera Cruz, Instituto Madre Mazarello, Liceu Pasteur, Liceu Sagrado Coração de Jesus.

resultado com relação à oferta de ensino de Espanhol no currículo regular (entre a 5ª série do Ensino Fundamental e a 3ª do Ensino Médio):

- 67% delas oferecem ao menos um ano de ensino de Espanhol;
- dessas, 74% oferecem o idioma no Ensino Fundamental;
- 31% oferecem na 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental;
- 57% oferecem o idioma no Ensino Médio;
- 14% oferecem nas três séries do Ensino Médio;
- 8,5% oferecem Espanhol em todas as séries (da 5ª série do Ensino Fundamental à 3ª do Ensino Médio);
- as séries mais contempladas com o ensino de Espanhol são a 7ª e a 8ª séries do Ensino Fundamental. Das escolas pesquisadas, 63% oferecem o idioma na 7ª e 60% na 8ª série.

Escolas pesquisadas

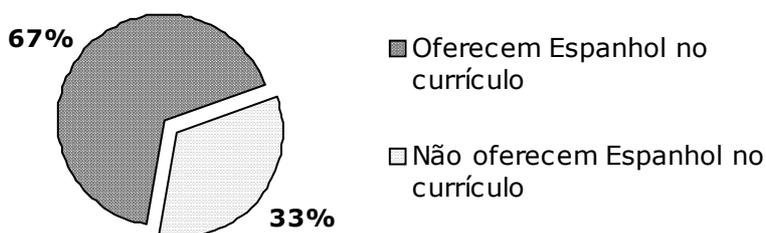


Gráfico 2 – Oferta de Espanhol em escolas particulares de São Paulo

Percentual de escolas que oferecem Espanhol - por nível de ensino

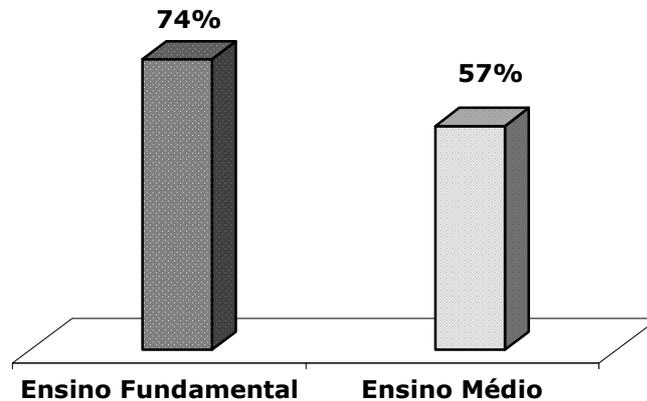


Gráfico 3 – Percentual de escolas que oferecem Espanhol por nível de ensino

Percentual por série - escolas que oferecem Espanhol

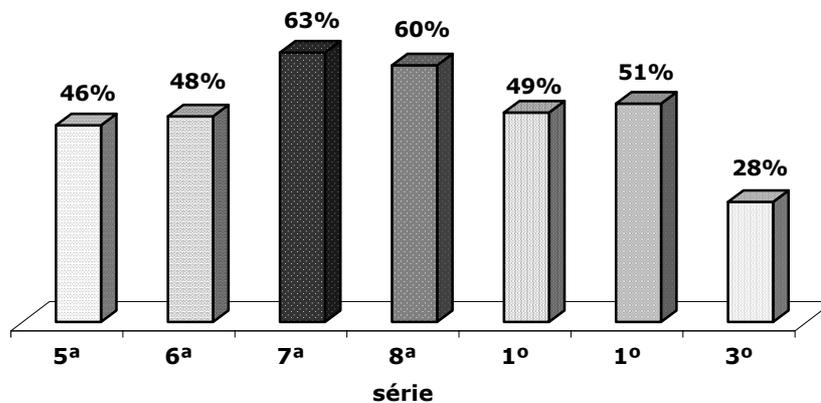


Gráfico 4 – Percentual por série – escolas que oferecem Espanhol

Percebe-se, a partir dos dados anteriores, que é grande o número de escolas particulares que hoje oferece a seus alunos a possibilidade de aprender a língua espanhola como um segundo idioma estrangeiro. Das 52 escolas pesquisadas, apenas 18 (35%) não têm a disciplina em sua matriz curricular e ainda assim, duas dessas (11%) afirmaram oferecer o curso de Espanhol como atividade optativa, fora do horário de aula.

O fato de a maior parte das aulas de Espanhol estar concentrada no Ensino Fundamental deve-se, possivelmente, a dois fatores:

- a) o número de disciplinas cursadas no Ensino Médio é normalmente superior ao número de disciplinas cursadas no Ensino Fundamental, o que torna mais viável o seu acréscimo neste nível.
- b) na maioria das escolas, o Ensino Médio tem como um de seus principais objetivos o preparo dos alunos para o exame vestibular. Assim, as escolas concentram na carga horária desse nível as disciplinas mais comumente presentes nas provas dos exames vestibulares. Conforme veremos a seguir, já há faculdades que oferecem aos interessados a possibilidade de realização do exame em Língua Espanhola, na modalidade língua estrangeira. No entanto, as principais universidades do estado de São Paulo (USP, UNICAMP, UNESP, PUC etc.) ainda mantêm o Inglês como a única opção durante o processo seletivo. Dessa forma, das escolas pesquisadas, apenas 8 delas (15%) oferecem o ensino de Espanhol no último ano do Ensino Médio.

Outro dado importante a ser observado é que cerca de 70% das escolas que oferecem o ensino da língua espanhola fazem-no durante três ou mais anos de estudo, o que possibilita, ou pelo menos deveria possibilitar, que o aluno tenha tempo suficiente para ser capaz de comunicar-se adequadamente situações cotidianas na língua estrangeira. Felizmente, apenas uma das escolas (equivalente a 2% das escolas que oferecem o idioma) restringe o curso de Espanhol a um ano de estudo, período, a nosso ver, não suficiente para que se alcance um nível de aprendizagem satisfatório do idioma.

Ainda é pequeno o número de escolas (duas apenas, ou 4%) que equiparam o ensino de Espanhol ao ensino de Inglês, no que tange aos anos de estudo. No entanto, algumas escolas já caminham para isso, contemplando a cada ano uma nova série com a oferta de língua espanhola, ou seja, a cada novo período letivo incorpora-se o ensino de Espanhol a uma nova série escolar.

2.3 O ENSINO DE ESPANHOL E A LEGISLAÇÃO

Paralelamente a todo esse movimento, nos últimos anos tramitaram no Congresso Nacional alguns projetos de lei que propunham a obrigatoriedade do ensino de Espanhol nas escolas. Faremos, a seguir, um breve resumo dessas propostas com o intuito de verificar de que forma o estudo desse idioma vem sendo tratado no âmbito legal. Discutir-se-á, também, se a sua obrigatoriedade contribuiria para a motivação dos alunos na escola regular.

O Projeto de Lei 2.150/89, de autoria do Deputado Osvaldo Sobrinho, propunha a inclusão obrigatória da língua espanhola a partir da 5ª série do Ensino Fundamental como forma de integração entre os povos latino-americanos. Esse projeto foi prejudicado quando da aprovação da LDB, em 1996, já que esta dá a cada escola a liberdade de escolher os idiomas estrangeiros a serem oferecidos, levando em consideração suas características regionais e os interesses de sua clientela.

Os Projetos de Lei 2.195/89, do Deputado Tadeu França e 3.811/89, do Deputado Antonio Carlos Konder Reis, também defendiam a pluralidade de oferta de línguas estrangeiras. Na justificação do segundo projeto destaca-se a preocupação do autor de não desejar o monopólio de uma língua como

hoje ocorre com a Língua Inglesa. Pretendemos é oferecer o máximo de opções ao aluno, pois muitos identificam-se com suas origens étnicas, já que no sul do País a imigração ocorreu em grande escala, especialmente com a chegada de contingentes de alemães, italianos, poloneses e, mais recentemente, japoneses.

Os Projetos de Lei 2.277/91, do Deputado Carlos Cardinal e 88/92, do Senador Pedro Simon propunham que o ensino da língua espanhola fosse obrigatório para as escolas, a partir da 5ª série nos estados brasileiros

que fazem fronteira com os países que integram o Mercosul. Esses projetos também foram arquivados em razão da aprovação da LDB.

A Indicação nº 709/96, apresentada pela deputada Maria Valadão, sugere ao Poder Executivo a "adoção de providências no sentido de incluir a opção do ensino da língua espanhola no currículo escolar de segundo grau."

Os Projetos de Lei nº 867/83, do deputado Israel Dias Novais; 5.791/90, do deputado Omar Sabino; 200/91, do senador Marcio Lacerda; 408/91, do deputado Nelson Wedekin; 3.998/93, do deputado Jones Santos Neves; 425/95, do deputado Franco Montoro e 1.105/95, do deputado Agnelo Queiroz requerem a obrigatoriedade da inclusão do idioma Espanhol nos currículos dos estabelecimentos de segundo grau (atualmente Ensino Médio). Destes, seis foram arquivados ao final da legislatura e um, devolvido ao autor. O Projeto de Lei 425/95 foi, posteriormente, desarquivado e apensado ao Projeto de Lei 4.004/93. Todos ressaltavam a importância da integração econômica, social, política e cultural dos povos da América Latina preceituada na Constituição Federal em seu artigo 4º, parágrafo único¹⁸. Destaque especial para o

dinamismo editorial de países como o México e a Argentina que produzem e traduzem um grande número de títulos literários que vão da ficção às ciências, oferecendo inúmeras oportunidades de acesso a importantes e insubstituíveis publicações, tanto originárias de países onde se fala o espanhol, como de muitos outros países".¹⁹

O então senador Fernando Henrique Cardoso apresentou o Projeto de Lei 35/87 e o reapresentou em 1991, como Projeto de Lei 48/91, que tornaria obrigatório o ensino da língua espanhola nos currículos dos estabelecimentos de ensino de primeiro grau (atual Ensino Fundamental). Ambos foram arquivados ao final das respectivas legislaturas. O senador justificou o ensino da língua espanhola,

¹⁸ "A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações". (Constituição Federal do Brasil – 1998).

¹⁹ Projeto de Lei nº 200, de 1991, de autoria do Senador Márcio Lacerda, arquivado em 11/04/97.

com o transparente objetivo de concorrer para o fortalecimento da integração latino-americana, pois passa, necessariamente, pelo conhecimento do idioma de um país sul-americano, pelo falado nas demais nações irmãs.

Os Projetos de Lei nº 6.547/82, do Deputado Airton Soares; 396/83, do Deputado Antonio Pontes; 447/83, do Deputado Francisco Dias e 4.404/93, do Poder Executivo, objetivavam tornar obrigatória a inclusão da língua espanhola no 1º e 2º graus. Os três primeiros projetos foram arquivados ao final da legislatura. Todos propunham uma nova redação para o art. 7º da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, de 1971, hoje revogada. Tais projetos manifestavam inquietação com a exclusividade do ensino da língua inglesa. Segundo a Profª Josira Salles, da Fundação Educacional do Distrito Federal, prossegue a justificação dos projetos com o argumento de que

essa política voltada para o monolingüismo estrangeiro, acarretará, brevemente, graves conseqüências ao contexto sócio-cultural brasileiro, e a estratificação dessa cultura em um único sentido, diferente do nosso – no caso, o americano – , de traduzir as formas de ver e de pensar o mundo.

O Projeto de Lei 447/83 incluía na obrigatoriedade a possibilidade de escolha por um dos seguintes idiomas: Espanhol, Italiano, Francês, Alemão e Inglês. E, o último, o Projeto de Lei 4.004/93, que “torna obrigatório o ensino da língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus”, continua em tramitação.

Após uma trajetória de três anos na Câmara dos Deputados, com pareceres favoráveis das Comissões de Educação, Cultura e Desporto e da Comissão de Justiça e de Redação, o Projeto de Lei 4.004/93 foi aprovado na Câmara dos Deputados. Encaminhado ao Senado Federal, recebeu parecer favorável na Comissão de Educação, na forma de um Substitutivo. Este obriga o ensino da língua espanhola no Ensino Médio e o faculta nos currículos plenos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e deverá ser novamente votado em 2º turno.

Foram realizadas também duas Audiências Públicas no âmbito da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados para debater o Substitutivo do Senado Federal ao Projeto de Lei Nº 4.004/93, que objetivava tornar obrigatória a inclusão do ensino da língua espanhola nos currículos plenos, dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus.

A primeira audiência, ocorrida no dia 20 de junho de 2000, contou com a presença do Professor Doutor Francisco Moreno, diretor do Instituto Cervantes no Brasil na época, Professora Mariluce Guberman, Presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro, Professora Eliane Gonçalves, Presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo, Professora Doutora Glória Pacita Fráguas, Chefe do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, Elio Vitriago, representante da Embaixada da Venezuela, Sérgio Humberto Díaz, representante da Embaixada da Colômbia e de Vladimir Murtinho, Assessor Especial do Ministério da Cultura, que destacaram a importância do conhecimento da língua e das culturas hispânicas pelos alunos brasileiros. Participaram ainda Ana Maria Lamberti, Assessora do Departamento de Política da Educação Fundamental do MEC e Moacir Carneiro, representando o Prof. Ruy Leite Berger Filho, Secretário de Ensino Médio e Tecnológico do MEC. A posição do Ministério de Educação e Cultura foi desfavorável ao projeto, uma vez que ele poderia contrariar as orientações contidas na LDB de 1996. Vladimir Murtinho ressaltou os princípios de autonomia e identidade escolar preconizados na LDB bem como as premissas da educação nacional quanto a diferenças regionais, pluralidade cultural do país e diferentes trajetórias individuais dos alunos. Essas premissas levaram os legisladores a deixar a construção do currículo à própria escola:

No caso da língua estrangeira para o Ensino Médio, fica muito evidente no texto da LDB que, além da oferta necessária de um idioma, a comunidade escolar poderá decidir, a seu alvedrio e, portanto, fugindo de qualquer determinação ou definição dos órgãos normativos, incluídos aí o Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais e, eventualmente, Conselhos Municipais, qualquer iniciativa no sentido de determinar a inclusão de um segundo idioma, muito menos de natureza específica, nominalmente

definido no presumido texto legal a partir de iniciativa de qualquer das instâncias aqui definidas.

A segunda audiência, ocorrida no dia 13 de setembro de 2000, teve como convidado Ruy Leite Berger Filho, Secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC, representando o Sr. Ministro da Educação Prof. Paulo Renato, que mais uma vez reiterou posições anteriores quanto à importância da negociação entre escola e comunidade na definição do currículo específico, uma vez que as diretrizes nacionais para o currículo pleno são definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Quanto à oferta de língua estrangeira assim se pronunciou:

Se escolhida pela escola, será obrigatória para todos os alunos, sempre de acordo com o projeto da escola, que tem de ser negociado com a comunidade escolar. Temos alguns exemplos: no Estado de São Paulo e no Distrito Federal a oferta de língua estrangeira válida para o currículo escolar é aberta nos centros de língua. E é possível estimular essa política em grandes cidades, onde há um número de alunos que a justifique, deixando essa opção para o próprio aluno.

Já o deputado Júlio Redecker, Presidente da Comissão Parlamentar Conjunta do Mercosul, posicionou-se francamente a favor da obrigatoriedade da língua espanhola no currículo das escolas brasileiras. Éfrem de Aguiar Maranhão, Presidente do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED, reconheceu a importância do tema, sem concordar com a obrigatoriedade do ensino de Espanhol nas escolas, “uma coisa é o reconhecimento da importância e outra é a recomendação de que se aprenda o idioma”. No seu ponto de vista,

a liberdade da construção curricular precisa ser preservada, e valorizadas as diretrizes curriculares nacionais e os parâmetros curriculares que são os verdadeiros referenciais.

Ulisses de Oliveira Panisset, Presidente do Conselho Nacional de Educação, manifestou-se, enfaticamente, contra a obrigatoriedade da língua

espanhola nos currículos escolares. Relembrou os vários pontos indicativos de flexibilidade da LDB, o seu espírito libertador, moderno,

capaz de atravessar os tempos com mais longevidade que as normas anteriormente estabelecidas. A obrigatoriedade violentaria o próprio espírito da LDB, que os Srs. Deputados e Senadores, em momento de extrema felicidade, votaram para este País.²⁰

Como se pôde perceber, a obrigatoriedade do ensino de Espanhol nas escolas é uma medida polêmica, por várias razões. Todas as línguas, até mesmo as que possuem menor uso nas relações internacionais, têm sua importância cultural e podem, por várias razões, despertar interesse por seu estudo. Ainda que a procura pela língua espanhola tenha aumentado nos últimos anos, outras comunidades lingüísticas se sentiriam prejudicadas se o projeto fosse aprovado, já que diferentes organismos oficiais, associações de professores de línguas estrangeiras, assim como grande parte da comunidade acadêmica nacional, defenderam, ao longo dos anos, o plurilingüismo por entenderem que o acesso às diferentes línguas e culturas estrangeiras deveria ser um direito garantido a todos os estudantes. Além disso, cabe ressaltar que a elaboração do Projeto de Lei 4003/93 e as duas votações nas quais foi aprovado são anteriores à publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. A nova LDB propõe total autonomia dos estabelecimentos escolares na escolha tanto da língua obrigatória quanto da língua optativa a ser(em) oferecida(s) aos alunos. A aprovação do projeto seria, de fato, totalmente contrária ao princípio de liberdade constante na Lei. Ademais, caso o projeto fosse aprovado, não haveria número suficiente de professores devidamente habilitados e qualificados para exercer a função em todas as escolas brasileiras e as mudanças teriam que ser gradativas.

²⁰ Todas as informações legais foram extraídas do estudo elaborado em fevereiro de 2001 por *Helena Heller Domingues de Barros*, Consultora Legislativa da Área XV: Educação, Desporto, Bens Culturais, Diversões e Espetáculos Públicos, através da Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados e encontram-se no endereço eletrônico <<http://www.camara.gov.br/internet/diretoria/conleg/estudos/009349.pdf>>. Acesso em 24 jun. 2003.

Cabe ressaltar, também, que as justificativas que acompanham os Projetos de Lei que propõem a obrigatoriedade do ensino de Espanhol nas escolas baseiam-se exclusivamente em motivos políticos e econômicos, sem considerar em nenhum momento as reais necessidades de aprendizagem do aluno e a carga horária já tomada por outras disciplinas do currículo. No que se refere à motivação para aprender um idioma estrangeiro, é ingênuo supor que a sua obrigatoriedade provoque no aluno um maior interesse pelo seu estudo, muito pelo contrário, já que como os próprios alunos costumam dizer “é mais uma matéria para estudar e tirar nota”.

Pelo exposto, estamos plenamente de acordo com o texto da LDB quando deixa sem definir qual ou quais idiomas as escolas devem oferecer a seus alunos, já que esta escolha deve ser rigorosamente pautada pelos interesses de cada comunidade, levando em consideração também características regionais. O ideal seria que todos os alunos do país pudessem ter acesso ao estudo de mais de uma língua estrangeira e que estas pudessem ser ministradas dentro das melhores condições de ensino possíveis.

2.4 O ENSINO DE ESPANHOL E O VESTIBULAR

Aparte dessas discussões, várias instituições de nível superior passaram a incluir nos seus exames vestibulares a opção de prova em Espanhol na modalidade língua estrangeira. Segundo dados da *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha no Brasil (ESPAÑA, 2002), pelo menos vinte e oito universidades brasileiras, entre públicas e privadas, ofereceram essa opção aos candidatos no vestibular de 2002. São elas:

BAHIA
Universidade Federal da Bahia
Universidade Estadual de Feira de Santana

PARANÁ
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

PERNAMBUCO
Universidade Católica de Pernambuco

CEARÁ
Universidade de Fortaleza
Universidade Estadual Vale do Acaraú

DISTRITO FEDERAL
Universidade de Brasília
Centro Unificado de Ensino de Brasília

ESPÍRITO SANTO
Universidade Federal do Espírito Santo

GOIÁS
Universidade Federal de Goiás
Universidade Estadual de Goiás

MATO GROSSO
Universidade Federal de Mato Grosso

MINAS GERAIS
Universidade Federal de Minas Gerais

PARAÍBA
Universidade Federal da Paraíba
Universidade Estadual da Paraíba

RIO GRANDE DO SUL
Universidade Federal do Rio Grande
Universidade Federal de Santa Maria
Universidade Federal de Pelotas
Faculdades Integradas do Instituto Ritter dos Reis
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Unisinos
Universidade de Caxias do Sul
Universidade de Passo Fundo
Universidade da Região da Campanha

RIO DE JANEIRO
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SANTA CATARINA
Universidade Regional de Blumenau / Universidade do Vale do Itajaí

SÃO PAULO
Universidade Metodista de São Paulo

A inclusão de provas de língua espanhola em alguns exames vestibulares acentuou ainda mais seu interesse de estudo no Ensino Médio, ainda que grande parte das escolas opte por oferecer o ensino desse idioma principalmente no Ensino Fundamental. Alguns alunos do Ensino Médio que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizado da língua inglesa, vêem agora uma nova possibilidade de êxito nos exames de ingresso das faculdades. Tal constatação parece-nos bastante positiva, uma vez que oferece aos vestibulandos a chance de optar por um outro idioma em lugar de apresentar uma única opção.

Além da crescente inclusão nos exames vestibulares, percebe-se que a maioria dos alunos do Ensino Médio sente-se desafiada com a possibilidade de estudar uma nova disciplina curricular que, a princípio, parece-lhes interessante. Conforme veremos no quinto capítulo, 56% dos alunos de Ensino Médio pesquisados informaram estar motivados ao saber que teriam que cursar o idioma dentro do currículo regular; 41% deles afirmaram ter ficado indiferentes e apenas 3% consideraram-se desmotivados.

Antes de apresentarmos os dados referentes à pesquisa empírica que buscou conhecer a motivação de alunos de Espanhol no Ensino Médio, faz-se necessária uma contextualização acerca do conceito motivação e de suas implicações na aprendizagem de línguas estrangeiras. O capítulo 3, a seguir, tratará de analisar a importância da motivação numa das mais relevantes teorias de aquisição de segundas línguas: o Modelo do Monitor de Stephen Krashen.

CAPÍTULO 3

O MODELO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDAS LÍNGUAS DE STEPHEN KRASHEN

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É inegável a influência do lingüista norte-americano Stephen Krashen nos estudos e pesquisas referentes à aquisição/aprendizagem de segundas línguas²¹. Suas principais obras²² foram publicadas há cerca de vinte anos e são ainda hoje amplamente debatidas, tanto por adeptos às suas idéias como também por seus críticos. Seu modelo teórico, conhecido como Modelo do Monitor, apesar da influência que provoca nas pesquisas sobre aquisição, apresenta alguns problemas, como veremos a seguir.

Entre outras questões, em sua teoria, Krashen atribui aos fatores afetivos uma importância considerável uma vez que, para ele, esses fatores estão diretamente relacionados tanto ao processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua quanto aos resultados obtidos ao longo e ao final desse processo. A desmotivação do aprendiz, a alta ansiedade e a baixa auto-confiança são elementos que podem, segundo o pesquisador, dificultar a aquisição. Por outro lado, a aquisição será facilitada se houver condições psicológicas favoráveis (motivação, baixa ansiedade e auto-confiança elevada). Assim, em que pese as críticas à sua

²¹ O termo segunda língua (L2) será, neste trabalho, sinônimo de língua estrangeira (L2), assim como o termo língua um (L1) equivalerá à primeira língua adquirida pelo indivíduo e será, neste trabalho, sinônimo de língua materna. (LM). Krashen prefere utilizar as expressões L1 e L2.

²² KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford, Pergamon, 1982. KRASHEN, S. et alii. **Child-Adult Differences in Second Language Acquisition**. Massachusetts, Newbury House Publishers, 1982.

KRASHEN, S.; TERRELL, T. D. **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom**. Oxford, Pergamon, 1983.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. London, Longman. 1985.

teoria²³, tomaremos como ponto de partida para este trabalho uma das hipóteses desse modelo, a que se refere ao Filtro Afetivo, por considerar que os fatores afetivos (e no caso específico que nos ocupa, a motivação), muitas vezes deixados de lado em estudos anteriores, são aqui contemplados.

Passaremos, primeiramente, a uma breve descrição e análise do modelo proposto por Krashen para, a seguir, deter-nos mais detalhadamente na quinta hipótese, a que contempla a influência dos fatores afetivos no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Tomaremos como contraponto à sua teoria as idéias do também lingüista americano Barry McLaughlin, que em seu livro ***Theories of second-language learning*** (1987) discute amplamente o modelo proposto por Krashen. Tentaremos, ainda, traçar algumas considerações sobre as implicações da teoria em sala de aula.

²³ McLaughlin (1987, p.19) cita alguns dos principais críticos à teoria de Krashen: GREEG (1984), em seu artigo *Krashen's Monitor and Occam's razor*. *Applied Linguistics* 5, 79-100; LONG (1985), em seu trabalho *Theory construction in second language acquisition*, apresentado no *Second Language Research Forum*, University of California, Los Angeles; McLAUGHLIN (1978), em seu artigo *The Monitor model: some methodological considerations*. *Language Learning* 28, 309-32 e TAYLOR (1984), *Empirical or intuitive? A review of The Natural approach: language acquisition in the classroom by Stephen Krashen and Tracy D. Terrell*. *Language Learning* 34, 5-18.

3.1 O MODELO DO MONITOR

O Modelo do Monitor (KRASHEN, 1977, 1982, 1985²⁴) está baseado em cinco hipóteses:

3.1.1 A HIPÓTESE DA DISTINÇÃO ENTRE AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM

Para Krashen, há dois caminhos distintos no processo de apropriação de uma língua estrangeira:

- a) **AQUISIÇÃO:** é um processo automático que se desenvolve no nível do subconsciente, por força da necessidade de comunicação, semelhante ao processo de assimilação que ocorre com a aquisição da língua materna. Não há esforço consciente por parte do indivíduo nem ênfase no aspecto formal da língua, mas sim no ato comunicativo em si. Para que ocorra a aquisição faz-se necessária uma grande interação do aprendiz com a língua meta. Um exemplo típico de aquisição é o caso dos imigrantes que chegam a um país cuja língua falada é diferente da sua e, por força das necessidades comunicativas, adquirem a língua local sem possuir nenhum (ou pouco) conhecimento formal e explícito sobre tal língua.
- b) **APRENDIZAGEM:** é um processo consciente que resulta do conhecimento formal "sobre" a língua (KRASHEN, 1985, p. 1). Através da aprendizagem (que depende de esforço intelectual para acontecer), o indivíduo é capaz de explicitar as regras existentes na língua meta.

Para Krashen, a aprendizagem nunca se transformará em aquisição e, portanto, através da aprendizagem nunca se chegará a um nível de competência comunicativa que possa ser equiparada à de um nativo, o que ocorrerá apenas se houver aquisição. A situação de aprendizagem

²⁴ Neste estudo nos pautamos diretamente na obra **The Input Hypothesis: issues and implications**. New York, Longman, 1985.

contribuiria apenas para uma fluência precária, uma vez que os alunos estariam mais preocupados com a forma do que com a mensagem a ser transmitida²⁵.

Não são poucas as críticas a essas concepções. Para McLaughlin (1987, p. 21, 24) a hipótese é falha desde o início uma vez que Krashen não define claramente os termos "aquisição", "aprendizagem", "consciente" e "subconsciente", tornando assim impossível determinar exatamente o que seriam "língua adquirida" e "língua aprendida". Além disso, embora Krashen relate algumas pesquisas feitas com aprendizes de língua estrangeiras, McLaughlin questiona a metodologia empregada na comprovação de que determinadas estruturas foram "adquiridas". Para o crítico, é muito difícil (ou praticamente impossível) para um falante de língua estrangeira reconhecer se, ao elaborar uma sentença, valeu-se de seu conhecimento gramatical da língua (*rule*) ou de uma intuição (*feel*). Não existem, segundo este pesquisador, mecanismos que consigam detectar essa sutil diferença.

Outro ponto que merece atenção é o que se refere aos dados coletados por Krashen. A maioria de suas pesquisas baseia-se apenas na produção (grifos nossos) de aprendizes de uma LE, o que faz com que Romeo (2003) questione:

Uma estrutura pode ser considerada "adquirida" quando não há erros de compreensão? Ou deveria considerar-se adquirida quando há um certo nível de precisão na produção?²⁶

Como Krashen não apresenta uma definição do termo "língua adquirida", não é possível saber se essa expressão se refere a níveis de compreensão, de produção ou aos dois. Além disso, esbarra-se na questão metodológica que envolve todo do modelo de Krashen. McLaughlin ressalta que ainda não existem evidências empíricas que possam comprovar a existência e o funcionamento dos dois mecanismos (aquisição e aprendizagem).

²⁵ Ao não reconhecer a aprendizagem como importante fator dentro do processo de conhecimento de uma LE, Krashen desconsidera por completo a interlíngua, o que, do nosso ponto de vista, é um caminho equivocado.

²⁶ Esta tradução, como todas as demais, foi feita livremente pela pesquisadora. Original: "Is a structure 'acquired' when there are no mistakes in comprehension? Or is it acquired when there is a certain level of accuracy in production?"

IMPLICAÇÕES EM SALA DE AULA

Talvez Krashen tenha explicitado o que muitos de nós, como alunos e professores de línguas estrangeiras, freqüentemente observamos: aprendizes que estão imersos num ambiente onde a língua estrangeira é falada constantemente e que têm necessidades reais de comunicação (alunos que fazem intercâmbio, por exemplo) aprendem tal língua com mais rapidez e fluência do que quem a estuda formalmente, no seu país de origem, ainda que por muitos anos. É sabido também que apenas o estudo dos aspectos formais de uma língua não resulta em uma competência comunicativa global²⁷, daí o insucesso atual de metodologias voltadas apenas para a gramática e a tradução quando se pretende, com elas, atingir tal competência. Concordamos também que muitas das regras que aprendemos, e sabemos “de cor”, por vezes não são aplicadas no momento da produção de textos (orais ou escritos) em língua estrangeira.

Assim, somos levados a crer que realmente há dois processos distintos no momento em que alguém se aproxima a um idioma estrangeiro: um no qual são internalizadas certas estruturas da língua sem que tenham sido estudadas formalmente, decorrente apenas da exposição do indivíduo a ela, e outro no qual há um esforço intelectual para compreender o funcionamento da nova língua, como as regras de sintaxe ou o novo vocabulário.

O que ainda nos causa certa dúvida é o fato de que, para Krashen, a aprendizagem nunca se transforma em aquisição. Muitos de nós devemos ter tido a experiência de memorizar quadros de conjugação verbal e listas de vocabulário, por exemplo, e perceber que a *performance* melhorava após essa prática, o que nos leva a supor que, de alguma forma, o estudo formal acaba por internalizar-se em algum momento (aquisição). Além disso, a experiência como estudante e como docente de língua estrangeira nos permite afirmar que mesmo encontrando-nos em situações de

²⁷ Entendemos por competência comunicativa global o conjunto das subcompetências gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica, conforme definido por Canale, 1983 (*apud* LLOBERA, 1995, p. 14).

aprendizagem, em um dado momento esta se transformou em aquisição, posto que a nossa fluência – assim como a de nossos alunos – permitiu alcançar a competência comunicativa global.

A consequência mais grave ao crer que a aprendizagem não se transforma em aquisição é pensar na função do ensino formal de línguas, seja em escolas de idiomas seja em escolas regulares. Estariam esses cursos fadados ao total insucesso? Para Krashen sim, caso o foco fosse a todo o momento o aspecto formal da língua e não houvesse exposição do aluno a mostras significativas da língua alvo. No entanto, como veremos na hipótese a seguir, o conhecimento gramatical cumpre, dentro da teoria, uma função importante no processo de aquisição e não deve, portanto, ser banido.

3.1.2 A HIPÓTESE DO MONITOR

Para Krashen, a habilidade em produzir sentenças em língua estrangeira é decorrente da competência adquirida. No entanto, o conhecimento consciente das regras gramaticais (aprendizagem) tem também uma (e única) função: atuar na produção dos enunciados como um monitor, um corretor, modificando-os caso não estejam de acordo com as regras aprendidas. Ou seja, a produção criativa, surgida como decorrência do processo de aquisição, é corrigida e alterada com base no conhecimento consciente das regras da língua estrangeira em questão.

Para Krashen (1985, p. 2), o Monitor somente entrará em ação se duas condições básicas estiverem presentes:

- a) o falante precisa querer corrigir-se, ou seja, o foco deve estar na forma;
- b) o falante deve conhecer as regras.

Para McLaughlin, esta hipótese apresenta-se ao menos incompleta. Krashen descreve a atuação do Monitor como um corretor que atua antes ou após a produção de um enunciado pelo aprendiz, mas omite-se, mais uma vez, com relação à função do Monitor no processo de compreensão de enunciados. Ou seja, muitas vezes não nos valem do conhecimento de regras gramaticais para entender determinadas frases em língua estrangeira? O conhecimento de determinadas regras morfológicas, sintáticas, semânticas, fonéticas e/ou contextuais não nos facilita a compreensão de palavras desconhecidas, por exemplo? A teoria de Krashen não considera esses questionamentos.

A comprovação empírica desta hipótese também parece bastante distante já que, conforme comentado anteriormente, resulta muito difícil determinar quando alguém está empregando uma regra conscientemente e quando isso não ocorre.

IMPLICAÇÕES EM SALA DE AULA

A hipótese do Monitor traz implicações significativas para o aprendizado formal de línguas estrangeiras. A frequência de utilização do Monitor nos aprendizes pode variar bastante, assim como seus benefícios. Para Schütz (2002),

Os efeitos deste monitoramento sobre pessoas com diferentes características de personalidade serão vários. Pessoas que tendem à introversão, à falta de autoconfiança, ou ao perfeccionismo, pouco se beneficiarão de um conhecimento da estrutura da língua e de suas irregularidades. Pelo contrário, no caso de línguas com alto grau de irregularidade (como o inglês) poderão desenvolver bloqueio que compromete a espontaneidade devido à consciência da alta probabilidade de cometerem erros. Pessoas que tendem à extroversão, a falar muito, de forma espontânea e impensada também pouco se beneficiarão de *learning*, uma vez que a função de monitoramento é quase inoperante [...]. Os únicos que se beneficiam de *learning* são as pessoas [...] que sabem aplicar a função de monitoramento de forma moderada.

De fato existem alunos que somente começam a produzir sentenças próprias (tanto orais quanto escritas) quando têm absoluta certeza que elas estão completamente de acordo com as regras (gramaticais, fonéticas, ortográficas, morfossintáticas etc.) que aprenderam. Esses aprendizes normalmente passam por um período de silêncio muito longo e têm muita dificuldade de se expor em atividades orais durante as aulas. Embora o período de silêncio afete todos os estudantes, o foco excessivo na forma pode aumentar significativamente esse período em alguns alunos. A preocupação com a correção lingüística pode gerar insegurança e frustração, além de um discurso menos fluido (ou seja, a produção é constantemente monitorada). Por outro lado, há aqueles que raramente se corrigem ou mantêm o foco na forma ao produzir sentenças. Essa postura faz com que o aluno se solte durante as aulas e atinja bons níveis de fluência, mas dificulta a correção lingüística. Portanto, possivelmente alcançará melhores resultados o aluno que souber dosar a utilização do Monitor. Se bem seja difícil "monitorar" o uso do Monitor, ou seja, utilizá-lo adequadamente, é aconselhável que o professor, após observação acurada de seus alunos, detecte quais são os que utilizam raramente o monitor e proponha práticas que exijam certo conhecimento formal da língua. Por outro lado, ao reconhecer alunos que utilizam o Monitor em demasia, o professor pode preparar atividades que favoreçam o uso espontâneo da língua alvo, o improvisado e a necessidade de uma linguagem mais fluente.

3.1.3 A HIPÓTESE DA ORDEM NATURAL

Esta hipótese está diretamente relacionada à aquisição e não à aprendizagem. Krashen supõe que há uma ordem previsível na aquisição de estruturas gramaticais da língua estrangeira, da mesma forma que existe uma ordem na aquisição de regras da língua materna, ou seja, algumas regras são fixadas antes que outras. No entanto, essa ordem não é necessariamente a mesma na aquisição da língua materna e na aquisição da língua estrangeira. Para o lingüista, essa seqüência não é determinada pela simplicidade/complexidade da regra em questão e ocorre independentemente da ordem seguida no seu estudo durante as aulas (1985, p. 1).

Numa tentativa de validar as idéias acima, Krashen cita pesquisas anteriores feitas por Dulay e Burt (1974²⁸) que estudaram a ordem de aquisição de morfemas gramaticais em crianças de cinco a oito anos que aprendiam Inglês como língua estrangeira. Esses autores chegaram a um *ranking* de morfemas de acordo com os dados obtidos. No entanto, segundo McLaughlin (1987, p. 32), como esse estudo não era longitudinal, os resultados não se referiam à ordem de aquisição dos morfemas em cada criança, mas às estruturas que foram usadas adequadamente por elas mais vezes. Estes resultados não constituiriam, portanto, um argumento que comprovasse a hipótese de Krashen. Além disso, é extremamente difícil reconhecer quando um morfema foi realmente adquirido. O fato de um falante usá-lo adequadamente num contexto específico não significa que ele o usará com propriedade em outras situações.

Outro fator a ser considerado é que, segundo alguns estudos como os de Hakuta e Cancino (1977²⁹ *apud* McLAUGHLIN, 1987, p. 32) e McLaughlin (1984³⁰ *apud* McLAUGHLIN, 1987, p. 33), a ordem de aquisição de morfemas pode variar de acordo com a língua materna de cada aprendiz, dependendo do grau de diferenças entre a LM e a LE que está sendo aprendida. Alunos cuja LM não apresenta diferenças entre o artigo definido e o indefinido (alunos coreanos, por exemplo) tardarão mais a aprender essa diferenciação em uma língua como o Inglês do que alunos cuja LM apresenta esse contraste (alunos brasileiros, por exemplo). Dessa forma, a premissa de que há uma ordem constante e invariável na aquisição de determinadas estruturas não parece se concretizar na totalidade dos casos. O próprio Krashen reconhece que existem variações individuais (1985, p. 21), mas afirma que esse fato não chega a comprometer sua hipótese já que existem fortes indícios de que determinadas regras são adquiridas antes de outras. Já para McLaughlin (1987, p. 35), o único mérito da hipótese é postular que algumas coisas são aprendidas antes de outras, mas não sempre, o que não a torna completamente válida.

²⁸ DULAY, H. C.; BURT, M. K. Natural sequences in child second language acquisition. **Language Learning** 24, p. 37-53, 1974.

²⁹ HAKUTA, K.; CANCINO, H. Trends in second-language acquisition research. **Harvard Educational Review** 47, p. 294-316, 1977.

³⁰ McLAUGHLIN, B. **Second-language acquisition in childhood**. Volume 1: preschool children. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1984.

IMPLICAÇÕES EM SALA DE AULA

Se a hipótese de Krashen estiver correta, existe uma ordem comum de aquisição de estruturas da LE que está sendo estudada, independentemente da idade do aprendiz, de sua LM, de seu tempo de exposição à língua-alvo etc. Além disso, essa ordem de aquisição ocorre automaticamente se o aluno estiver exposto a mostras significativas da LE, independentemente da ordem de apresentação seguida pelo professor em sala de aula.

Entretanto, uma vez que pudesse ser determinada essa suposta ordem, os professores que preparassem seus cursos de acordo com tal seqüência obteriam melhores resultados do que os que se afastassem dessa organização? O questionamento sobre quais estruturas devem ser ensinadas antes de outras não é recente. Não apenas os professores, mas também e sobretudo grande parte dos materiais didáticos seguem uma seqüência de conteúdos que pode ser considerada arbitrária. Tomemos por exemplo o ensino dos tempos verbais de línguas como o Português, o Espanhol ou o Francês. Parte-se, nas aulas iniciais (na maioria dos livros didáticos), dos verbos "ser" e "estar" no presente do indicativo; em seguida passa-se aos verbos regulares no presente do indicativo; seguem-se os irregulares, os tempos do pretérito do indicativo, o futuro do indicativo, presente, pretérito e futuro do subjuntivo e em algum momento apresenta-se o imperativo. Onde está a lógica desse seqüenciamento? Se tomarmos como base a aquisição de língua materna, seguramente a ordem encontrada não será essa. Seria este um dos motivos pelo qual o ensino formal de línguas é pouco eficiente? Para Krashen, não. Muito mais relevante do que a ordem de apresentação dos conteúdos é o oferecimento, por parte do professor, de quantidade suficiente de mostras da língua-alvo que permitam aos alunos a aquisição de novas estruturas. Esta é a base da próxima hipótese do modelo.

3.1.4 A HIPÓTESE DO *INPUT*

Trata-se do eixo de toda a teoria de Krashen. Para ele, a aquisição de uma segunda língua somente ocorrerá se o aprendiz estiver exposto a mostras da língua meta (*input*) que estejam um pouco além do seu nível atual de competência lingüística. Krashen define o nível atual de cada aprendiz como *i* e o *input* ideal a ser-lhe oferecido como *i + 1*. As novas estruturas, o vocabulário desconhecido e as regras gramaticais seriam adquiridos através do contexto em que fossem apresentados, informações extralingüísticas, conhecimento de mundo e o conhecimento lingüístico adquirido pelo aprendiz anteriormente.

O fato de que dificilmente dois alunos estejam iguais em *i* não parece ser um problema para Krashen. Segundo ele (1985, p. 2), o professor não precisa esforçar-se para oferecer as próximas estruturas (hipótese da Ordem Natural) a seus alunos: isso ocorrerá automaticamente se eles receberem quantidade suficiente de *input* compreensível.

De acordo com Krashen (1985, p. 2) a hipótese do *input* gera duas importantes afirmações:

- a) a fala é resultado da aquisição e não a sua causa e, portanto, não pode ser ensinada diretamente, mas “emerge” como resultado da competência construída via *input* compreensível;
- b) se o *input* é compreendido e suficiente, a gramática necessária é automaticamente fornecida.

Para Krashen, a hipótese do *input* é sustentada por dez evidências:

- 1) A FALA MATERNA (*caretaker*): a fala comumente simplificada que é dirigida às crianças ao adquirirem sua língua materna funciona, segundo o autor, como um facilitador no processo de aquisição. Uma vez que a criança está permanentemente exposta a esse *input*, cuja compreensão é auxiliada por recursos extralingüísticos como gestos, por exemplo, é fornecido a ela *i + 1* e, dessa forma, a aquisição se

processa. À medida que a criança e sua competência lingüística se desenvolvem, a complexidade do *input* aumenta. Numa transposição à aquisição de língua estrangeira, para que se obtenham também resultados satisfatórios, a fala utilizada pelo professor deve seguir o mesmo caminho, ou seja, partir de estruturas menos complexas e avançar gradativamente de acordo com o estágio lingüístico dos alunos.

- 2) O PERÍODO DE SILÊNCIO: trata-se do fenômeno que ocorre principalmente (mas não apenas) com crianças que aprendem uma língua estrangeira em situação de imersão e que passam um longo período de tempo em silêncio, produzindo apenas um pequeno número de sentenças da LE. Esse período pode durar meses até que a criança consiga comunicar-se adequadamente no novo idioma. Para Krashen, esse silêncio é decorrência do processo de construção de competência, via compreensão de *input*. Com adultos que aprendem uma língua estrangeira ocorreria o mesmo: há um período inicial no qual o aprendiz, a partir do *input* compreensível que lhe é oferecido em cada momento, constrói as bases de sua competência comunicativa na língua-alvo. Para o autor, durante esse período, não é aconselhável que o professor estimule a produção criativa. Ao ser solicitado a falar sem estar preparado, o aluno pode fazer uso inadequado de sua língua materna numa tentativa de suprir as faltas de um processo de construção de competência inacabado.
- 3) DIFERENÇAS ETÁRIAS: segundo Krashen, dados comprovam que crianças são geralmente superiores aos adultos na aprendizagem de LE a longo prazo; no entanto, adultos a aprendem mais rapidamente. Isso se deve ao fato de que aprendizes mais velhos obtêm mais quantidade de *input* compreensível, enquanto que aprendizes mais jovens são melhores a longo prazo porque apresentam um filtro afetivo baixo. (Este tema será novamente abordado na discussão da hipótese seguinte).

- 4) O EFEITO DA INSTRUÇÃO FORMAL: alunos que aprendem a língua estrangeira em contextos formais teriam melhores ou mais fracos resultados do que aprendizes que vivem em ambiente de total imersão no idioma? Para Krashen, essa questão pode ser respondida com base na hipótese do *input*: as aulas de LE seriam mais eficientes para alunos iniciantes, que freqüentemente têm muita dificuldade de compreensão ao serem expostos a um ambiente de imersão. Por outro lado, o ensino formal traria menos benefícios a alunos de níveis avançados que já teriam condições de compreender um *input* mais complexo.
- 5) O EFEITO DA EXPOSIÇÃO: para Krashen, a exposição à língua estrangeira somente trará benefícios ao aprendiz se contiver *input* compreensível. Portanto, nem sempre grande quantidade de *input* ou grande tempo de exposição ao *input* garantem bons resultados.
- 6) INSUFICIÊNCIA DE *INPUT* COMPREENSÍVEL: Para Krashen, o fato de um aprendiz não ser exposto a suficiente *input* compreensível compromete a aquisição. O autor cita pesquisas feitas com crianças filhas de pais surdos e que, portanto, não receberam quantidade suficiente de *input* que lhes permitisse aquisição. Essas crianças apresentaram um grande atraso na aquisição da língua, sanado posteriormente ao conviverem com outras crianças.
- 7) PESQUISA DE COMPARAÇÃO DE MÉTODOS: Segundo Krashen (1985, p. 14), foram realizadas algumas pesquisas (embora não especificadas pelo autor) que compararam a eficácia de métodos de base gramatical e métodos de base áudio-oral. Os resultados revelaram que havia pouca diferença entre eles. Para o autor, isso se deve ao fato de que nenhuma das duas metodologias é capaz de oferecer suficiente *input* compreensível aos aprendizes. Pesquisas mais recentes apontam que outros métodos, como o Resposta Física Total (ASHER, 1982), o Método Natural (KRASHEN; TERRELL, 1983) e a Sugestopedia (LOZANOV, 1978) são mais eficientes porque apresentam duas características essenciais para a aquisição de uma LE: fornecem grande quantidade de *input* compreensível e propiciam um ambiente de baixa ansiedade.

- 8) PROGRAMAS DE IMERSÃO: para Krashen, o êxito de programas canadenses de imersão em LE evidencia a hipótese do *input*. Através desses programas, alunos de escolas públicas cuja LM é o Inglês passam a estudar, durante determinado período de tempo, as disciplinas curriculares na LE, no caso, em Francês. Ao final do período, os alunos apresentam ótimos níveis de proficiência em LE. Para Krashen esse fato se explica porque:
- os alunos tiveram acesso a grande quantidade de *input*;
 - o *input* fazia-se compreensível pois era sempre apresentado em contexto;
 - como os alunos eram avaliados apenas por seus conhecimentos nas disciplinas, e não pelo seu conhecimento lingüístico, o foco encontrava-se sempre na mensagem e não na forma, propiciando a aquisição.
- 9) O SUCESSO DE PROGRAMAS BILÍNGÜES: para Krashen, a hipótese do *input* também explicaria o sucesso de determinados programas de educação bilíngüe e o fracasso de outros. Seriam eficientes os programas bilíngües que desenvolvessem no aprendiz sólidos conhecimentos também em sua LM, o que possibilitaria que ele soubesse utilizar a língua (seja ela LM ou LE) para aprender e discutir idéias abstratas, o que facilitaria a compreensão do *input*. Por outro lado, seriam ineficientes os programas que utilizam a tradução como recurso principal em suas aulas, já que dessa forma não existe “negociação de significado” e o aprendiz não se preocupa em entender mensagens em LE uma vez que elas serão rapidamente traduzidas à sua LM.
- 10) A HIPÓTESE DA LEITURA: segundo Krashen, estudos³¹ comprovam que os alunos de LE que apresentam melhores *performances* na modalidade escrita da língua são aqueles que exercitam a leitura por interesse próprio. O autor postula, assim, que a competência escrita é decorrente de leituras auto-motivadas, que serviriam de *input*, da mesma forma que a competência oral é construída através da exposição a *input* compreensível.

³¹ O autor não especifica a quais estudos se refere.

McLaughlin (1987) tece extensas críticas à hipótese do *input*. Apresentamos aqui as principais:

- a) É extremamente difícil definir o nível lingüístico (**i**) no qual se encontra um aluno. Conseqüentemente, não será simples definir **i + 1**, o que já torna a hipótese bastante comprometida;
- b) A teoria não consegue definir quando um *input* é compreensível e quando não o é.
- c) Os dez fatores apontados por Krashen como evidências da hipótese do *input* na verdade não poderiam ser considerados como tais, uma vez que se trata de fenômenos que podem ser explicados à luz da hipótese e não o contrário. Em outras palavras, as evidências da hipótese confirmam-se exclusivamente no âmbito da hipótese, mas não provam que ela seja verdadeira.
- d) O mero fato de que alguns aprendizes se caem por certo período de tempo ao entrar em contato com a LE não evidencia a hipótese do *input*. Outros fatores, não mencionados na teoria, deveriam ter sido levados em consideração, como a ansiedade, as diferenças individuais etc.
- e) Ao afirmar que adultos aprendem a LE mais rapidamente que as crianças, Krashen torna contraditória a idéia de que a fala simplificada (*caretaker*) utilizada com as crianças seja um facilitador do processo. Se essa linguagem simplificada é ideal para que se chegue a **i + 1**, então as crianças deveriam aprender a LE mais rapidamente. Além disso, Krashen credita o fato de os adultos aprenderem mais rapidamente a LE apenas à sua maior facilidade de compreensão de *input*. No entanto, McLaughlin aponta outros fatores possíveis:

maior capacidade mnemônica, a necessidade de falar sobre assuntos mais complexos e a habilidade em beneficiar-se da correção gramatical. Acrescentaríamos aqui as motivações que levam um adulto a aprender o idioma, muitas vezes não presentes nas crianças e a própria experiência enquanto aprendizes em geral, e aprendizes de línguas estrangeiras em particular, o que implica maior consciência – ou melhor uso – de estratégias de aprendizagem e de comunicação.

- f) A questão de como estruturas desconhecidas são adquiridas é bastante complexa e não se limita à existência de recursos extralingüísticos. Tais recursos podem ser eficientes na compreensão de aspectos semânticos da língua mas dificilmente serão suficientes para esclarecer questões sintáticas, por exemplo.
- g) Não há nenhuma menção na teoria quanto ao processo interno que explique como o aprendiz de uma LE passa do nível de compreensão à aquisição da língua.

IMPLICAÇÕES NA SALA DE AULA

Além de algumas implicações já mencionadas, é necessário enfatizar a dificuldade do professor em definir o nível lingüístico (**i**) dos alunos em sala de aula para que possa chegar ao conceito de **i + 1**. O professor trabalha sempre inferindo a competência lingüística de seus alunos através da análise de sua *performance*, o que dificilmente lhe dará garantias de que o nível observado é equivalente ao real nível lingüístico do aluno. Ainda que fosse possível chegar a esse nível individual de competência lingüística, muito provavelmente não haveria dois alunos no mesmo patamar. Como oferecer então **i + 1** a todos? Se essa questão não for resolvida, a hipótese realmente não terá, em termos práticos, validade alguma.

Outro ponto que merece atenção é a questão da “linguagem simplificada” que deve ser utilizada pelo professor quando seus alunos ainda estão em níveis básicos da língua. Ao tornar a língua menos complexa, o professor corre o risco de utilizar uma linguagem não real, simulada e que, portanto, não aportará *input* de qualidade.

3.2 – A QUINTA HIPÓTESE DO MODELO: O FILTRO AFETIVO

Embora do nosso ponto de vista esta hipótese seja de grande relevância, Krashen dispensou-lhe um tratamento bastante sucinto. Conforme visto na hipótese anterior, estar exposto a um *input* compreensível é condição necessária para que um indivíduo adquira uma língua estrangeira. No entanto, segundo Krashen, apenas a exposição ao *input* não é suficiente, é necessário que o aprendiz esteja “aberto” a recebê-lo. Para o autor, nem todo *input* consegue transformar-se em aquisição devido à existência do que ele denomina “filtro afetivo” definido como “o bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar completamente o *input* compreensível recebido para a aquisição da linguagem” (KRASHEN, 1985, p. 3)³²

Isso significa que se o filtro afetivo estiver alto, “o aprendiz pode entender o que ouve e lê, mas o *input* não chegará ao LAD (Dispositivo de Aquisição da Linguagem).”³³ (KRASHEN, 1985, p. 3)

Para o lingüista, 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. Por outro lado, um aluno com filtro afetivo alto

³² Original: “The ‘affective filter’ is a mental block that prevents acquirers from fully utilizing the comprehensible input they receive for language acquisition.”

³³ Original: “When it is ‘up’, the acquirer may understand what he hears and reads, but the input will not reach the LAD.”

(desmotivado, com grande ansiedade e baixa autoconfiança), ainda que exposto intensamente à língua estrangeira, não atingirá um nível lingüístico semelhante ao de um falante nativo.

A situação ideal para aquisição seria então, segundo Krashen (1985, p. 4), a existência de um filtro afetivo baixo, que faria com que o aprendiz estivesse tão envolvido na mensagem que temporariamente esquecesse que está ouvindo ou lendo outra língua.

Para Krashen, a existência do filtro afetivo é a principal explicação para as diferenças individuais de aprendizagem, sobretudo entre crianças e adultos. Para o autor, embora possa existir desde a infância, o filtro afetivo ganha força durante a puberdade e nunca mais atingirá um nível muito baixo novamente.

Embora Krashen tenha percebido a relevância dos aspectos afetivos no processo de aquisição de uma língua estrangeira, sua teoria não avança na discussão dessa hipótese e deixa ainda bastantes lacunas. O autor não chega nem mesmo a definir completamente quais seriam os fatores responsáveis pelo suposto bloqueio que dificulta a aquisição. Em seu estudo, Krashen cita apenas três aspectos como possíveis causas de um filtro afetivo alto: a desmotivação, a baixa autoconfiança e a ansiedade. Trata-se de três conceitos muito amplos, complexos e distintos que, ao nosso ver, merecem ainda melhores análises e que não podem simplesmente ser analisados desde a mesma perspectiva.

Para McLaughlin (1987), não há dúvida que os fatores afetivos desempenham um papel importante na aprendizagem de segundas línguas. Suas críticas com relação à hipótese do filtro afetivo se relacionam:

1. AO CARÁTER NÃO INOVADOR DAS IDÉIAS PROPOSTAS. Para o crítico, se já existem numerosos estudos envolvendo diferenças individuais na aprendizagem de línguas estrangeiras, não há necessidade de criar-se um conceito como o do filtro afetivo para tentar explicar

que certos fatores psicológicos interferem no processo de aquisição.

2. À FALTA DE DEFINIÇÃO DE DETERMINADOS CONCEITOS. McLaughlin toca aqui num ponto de extrema importância que não é esclarecido por Krashen: se o filtro afetivo é um mecanismo que apenas restringe e limita a entrada de *input*, e se apresentará um filtro afetivo alto o indivíduo que estiver desmotivado, a teoria equipara os conceitos de indiferença e alta motivação.
3. À FALTA DE EXPLICAÇÃO DO REAL FUNCIONAMENTO DO FILTRO AFETIVO. McLaughlin (1987, p. 54) argumenta que a teoria de Krashen ainda não foi capaz de precisar como opera efetivamente o filtro afetivo, ou seja, como esse filtro determina quais “partes da língua” atingirão ou não o dispositivo de aquisição da linguagem. O crítico cita como exemplo um aluno de alemão que tenha uma pronúncia quase perfeita, exceto pelos fonemas /r/ e /l/. Por que o filtro impediu a aquisição desses sons e não de outros? O que faz com que um aprendiz retenha determinadas palavras ou regras e não assimile outras? Não há menção no modelo de como funciona esse critério de seleção.
4. ÀS IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS DE COMPROVAÇÃO EMPÍRICA. É extremamente difícil demonstrar através de pesquisas qualquer relação entre fatores psicológicos e aprendizagem de línguas, uma vez que as variáveis envolvidas no processo dificilmente conseguirão ser isoladas.

Aparte as críticas de McLaughlin, há ainda outros pontos no modelo de Krashen (1985, p. 4) que merecem atenção por sua debilidade. O autor chega a afirmar: “Quando o filtro é ‘baixo’ e um *input* apropriado e compreensível é apresentado (e compreendido), a aquisição é inevitável.”³⁴ Se, por um lado, os bloqueios afetivos dificultam a aquisição de uma LE (e

³⁴ Original: “When the filter is ‘down’ and appropriate comprehensible input is presented (and comprehended), acquisition is inevitable”.

de fato assim o parece), por outro, a falta de bloqueios ou bloqueios fracos por si só não garantem o resultado do processo. “Inevitável” parece ser uma palavra muito forte e até mesmo determinista, já que há inúmeras variáveis que interferem no complexo processo de aquisição de línguas estrangeiras e que foram, nessa afirmação, totalmente rechaçadas.

Mais adiante, Krashen equipara a aquisição de LE à aquisição de LM, valendo-se da afirmação de Noam Chomsky de que o aprendiz “não tem razão” para adquirir a língua materna. Para Krashen, assim como para Chomsky, “o órgão mental da linguagem se desenvolverá inevitavelmente, independentemente da vontade do aprendiz.” (CHOMSKY, 1975, p. 71³⁵, *apud* KRASHEN, 1985, p. 4). Em se tratando do processo de aquisição / aprendizagem de línguas estrangeiras, estas afirmações parecem equivocadas. Sabe-se o quão difícil é o processo de aquisição de uma LE e quantas consideráveis diferenças há entre a aquisição de uma LM e de uma LE. Pode-se dizer que a motivação, assim como outros fatores psicológicos (auto-estima, autoconceito lingüístico, autoconfiança), afetam em maior grau a aprendizagem de segundas línguas/línguas estrangeiras e são variáveis que diferenciam a aquisição da língua materna da aquisição de outras línguas, principalmente quando essas novas línguas são aprendidas/adquiridas em idade posterior à infância. Os fatores que levam o indivíduo a adquirir a sua língua materna são bem diferentes das motivações necessárias para aprendizagem de uma língua estrangeira. Aqui podem ser incluídos o desejo de se comunicar com outras culturas, uma necessidade profissional, um desejo pessoal etc., que não estão em jogo quando se adquire a língua materna.

Adotar uma posição cognitivista de trabalho, como faz Krashen, não significa necessariamente igualar os processos de aquisição de LM e LE. Ambos os processos apresentam semelhanças e diferenças e pode-se afirmar que os fatores afetivos incluem-se justamente nas diferenças. Este trabalho tomará da teoria de Krashen a idéia de que a motivação do aluno interfere na quantidade e na qualidade de *input* recebido e conseqüentemente no nível de aquisição/aprendizagem de uma LE.

³⁵ CHOMSKY, N. **Reflections on language**. New York, Pantheon Books, 1975.

Entretanto, não tomará uma posição naturalista³⁶ no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras por considerar que as barreiras psicológicas são exatamente uma das grandes diferenças em comparação à aquisição da LM.

Além de prejudicar a aquisição, dificultando a entrada de *input*, há filtros que podem também afetar o *output*³⁷, criando uma grande distância entre a competência e o desempenho³⁸ do aprendiz em LE (KRASHEN, 1985, p. 45). Embora Krashen não relacione diretamente esses filtros do *output* com fatores afetivos, torna-se difícil supor que a produção do aprendiz não seja afetada por questões dessa ordem, levando-o a diferentes níveis de desempenho que estarão subordinados à variação de tais fatores. Isso equivale a dizer que alunos que adquirem uma língua estrangeira podem não conseguir usá-la adequadamente se o filtro afetivo responsável pelo *output* estiver alto.

Efeito semelhante podemos observar no desempenho de falantes em sua LM, que sofrerá variações relacionadas a fatores afetivos, como a motivação para um determinado discurso, a ansiedade, o autoconceito lingüístico, a auto-estima, entre outros.

Conforme apontado por McLaughlin, talvez o grande nó desta questão seja de ordem metodológica. O filtro afetivo engloba uma série de fatores que até o momento não foram completamente descritos. Esses fatores são inerentes ao indivíduo, inconstantes, mutáveis e idiossincráticos. De indivíduo para indivíduo as variações são ainda maiores e mais complexas, ou seja, algumas situações motivam um determinado indivíduo hoje, mas não o motivarão amanhã, por razões bastante diversas e variáveis. Além disso, o que provoca ansiedade em um sujeito não são, necessariamente, os mesmos fatores que provocam ansiedade em outro. Isso faz com que as pesquisas empíricas nessa área sejam raras e uma comprovação da hipótese do Filtro Afetivo ainda pareça distante. O modelo de Krashen sofre

³⁶ calcada nas concepções teóricas do Método Natural, que acredita que a aquisição de uma língua estrangeira se dá da mesma forma que a aquisição da língua materna.

³⁷ *Output*: termo para utilizado para designar a produção criativa do aluno/aprendiz.

³⁸ Para os gerativistas, a competência é o conhecimento mentalizado, abstrato, que os falantes possuem da língua. Já o desempenho é o uso que cada indivíduo faz desse conhecimento.

suas maiores críticas no que se refere justamente à comprovação empírica de suas hipóteses. Parece que tal dificuldade afeta diretamente esta quinta hipótese.

Há ainda que se considerar ainda um importante contraponto não apenas à hipótese do filtro afetivo de Krashen, mas também às idéias deste trabalho: os fatores afetivos e a aprendizagem apresentam uma correlação direta apenas até certo ponto, isto é, nem sempre quanto maior a motivação maior a aprendizagem. Auto-estima superelevada e motivação em excesso, por exemplo, podem comprometer o processo, assim como uma baixíssima ansiedade pode dificultar o interesse pela aprendizagem.

No entanto, todas essas dificuldades de caracterização e conceituação não nos impedem de considerar o papel importante desempenhado pela teoria de Krashen nos estudos sobre aquisição de línguas estrangeiras. O autor coloca em evidência novos conceitos que passaram a ser amplamente discutidos e estudados ao longo das últimas décadas. Vimos que o modelo contém falhas, não apenas por carecer de comprovação empírica, mas por apresentar imprecisões e algumas contradições internas.

No que se refere aos fatores afetivos, estamos de acordo com o autor ao acreditar que aspectos psicológicos interferem, positiva ou negativamente, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Para efeitos deste trabalho, por questões de delimitação, tomaremos para análise a motivação, cientes de que os aspectos afetivos que afetam a aprendizagem de uma LE abarcam uma complexidade maior de conceitos.

CAPÍTULO 4

A MOTIVAÇÃO

"Given motivation, anyone can learn a language"

Corder

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estudar o papel da motivação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras não é uma tarefa fácil. Mas talvez exatamente pela complexidade do assunto, ele se torna fascinante e desafiador.

Poucos têm sido até hoje os estudos referentes ao tema. Segundo Cantos Gómez (1997, p. 54) as pesquisas mais importantes na área da motivação relacionada à aprendizagem de línguas estrangeiras foram realizadas por Gardner e Lambert (1959, 1972)³⁹, que utilizaram um enfoque sócio-psicológico na análise da questão. O que se pode facilmente encontrar são estudos referentes à motivação humana ou à motivação na aprendizagem; entretanto, estes, além de apresentarem uma visão altamente marcada pela psicologia, não tocam no assunto motivação relacionada à aquisição de línguas nem à aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras. De outro lado, os modelos teóricos que se propõem a explicar a aquisição de segundas línguas ignoram, na grande maioria das vezes, os fatores psicológicos dentro do processo.

³⁹ GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. Motivational Variables in Second-language Acquisition. **Canadian Journal of Psychology** 13, p. 266-272, 1959 e GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Massachusetts, Newbury House Publishers, 1972.

É certo que a motivação ocupa um papel crucial em toda e qualquer atividade humana. Não será possível, entretanto, abordar toda a sua dimensão neste trabalho. Assim, este se deterá no estudo da motivação relacionada especificamente ao contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo no ambiente de sala de aula.

Conforme visto no capítulo anterior, a teoria de aquisição de segundas línguas defendida por Stephen Krashen (1977, 1982, 1985) toca, ainda que de maneira rápida e superficial, na questão da desmotivação do aluno, responsável por um bloqueio que dificulta a aquisição. Do nosso ponto de vista, a motivação ocupa um lugar de maior importância dentro do processo de aprendizagem. Isso equivale a dizer que não apenas a sua ausência pode causar dificuldades, mas que a sua presença é fundamental para que a aprendizagem seja mais eficaz.

Este capítulo objetiva fazer uma revisão bibliográfica que nos permita passar por “diferentes olhares” sobre a motivação. Para isso, serão considerados principalmente os trabalhos de Gardner e Lambert (1972), Gardner (2001), Crookes e Schmidt (1991) e Au (1988), que tratam da relação entre motivação e aquisição de línguas estrangeiras e os trabalhos de Miller e Ferreira (1967), Kuethe (1977), Alonso e Caturla (2000), Lieury e Fenouillet (2000) e Boruchovitch e Bzuneck (2001), que tratam da relação entre motivação e aprendizagem.

O capítulo abordará, também, a relação entre motivação e aprendizagem de língua estrangeira em contextos formais de aprendizagem, enfocando o papel do professor como um propulsor da motivação dos alunos. Tratará, ainda, da relação entre a motivação e alguns métodos de ensino de línguas estrangeiras (teoria e prática).

4.1 A DIFICULDADE DE CONCEITUAÇÃO

Em pesquisas sobre aquisição de segundas línguas o conceito "motivação" nem sempre é definido com clareza, sendo freqüentemente agrupado com outros aspectos referentes à personalidade do indivíduo, como auto-estima, ansiedade, afeto. Mas o que é motivação? O que significa motivar alguém? Muitos estudos, sobretudo de ordem psicológica, tentam responder a essas questões. Para Louis Not (1991⁴⁰, *apud* ALONSO; CATURLA, 2000, p. 77):

Toda atividade requer um dinamismo, uma dinâmica, que se define por dois conceitos, o de energia e o de direção. No campo da psicologia, esse dinamismo tem sua origem nas motivações que os sujeitos podem ter.

Apesar das dificuldades e da pouca precisão, muitas têm sido as tentativas de conceituação do termo motivação. Abaixo, relacionamos algumas das definições encontradas na bibliografia consultada. Observamos que, independentemente do enfoque utilizado, há o consenso de que esse fator está intimamente ligado à ação e ao alcance de objetivos, metas e realizações:

Motivação. S.f. 1. Ato ou efeito de motivar. 2. Exposição de motivos ou causas. 3. V. móbil (2). 4. Conjunto de fatores psicológicos (conscientes ou inconscientes) de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, os quais agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo. (BUARQUE DE HOLANDA, 1986, p. 1164)

[Motivação é] o termo geral empregado para desenvolver o comportamento instigado por necessidades e dirigido a objetivos. É um processo que se passa no interior de um indivíduo, com o sentido de satisfazer necessidades mediante a obtenção de determinados objetivos. (MILLER; FERREIRA, 1967, p. 5)

⁴⁰ NOT, L. **Enseigner et fair apprendre. Elements de psychodidactique générale.** Paris, [s.n.] 1991.

A palavra motivação, derivada do latim *motus*, designa, na linguagem comum, a raiz dinâmica do comportamento, isso é, aqueles fatores determinantes mais internos que externos ao sujeito, que incitam a ação. (PINILLOS, 1975, p. 503⁴¹ *apud* CANTOS GÓMEZ, 1997, p. 59)

A etimologia do termo motivação remonta ao verbo latino *movere*. Quando uma pessoa é motivada para alcançar uma meta, sua atividade consiste num movimento em direção a essa meta. [...] Motivar um indivíduo é aumentar a sua necessidade de alcançar uma meta, ou criar tal necessidade se ela não existia. (KUETHE, 1977, p. 117-118)

A motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo. (ALONSO; CATURLA, 2000, p. 77)

A motivação é o conjunto dos mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação (para uma meta ou, ao contrário, para se afastar dela) e, enfim, da intensidade e da persistência: quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a atividade. (LIEURY; FENOUILLET, 2000, p. 9)

Uma primeira idéia sugestiva sobre motivação, normalmente aplicável a qualquer tipo de atividade humana, é fornecida pela própria origem etimológica da palavra, que vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao nosso termo semanticamente aproximado, que é 'motivo'. Assim, genericamente, a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso. (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2001, p. 9)

Ao examinar atentamente as definições acima é possível perceber a ênfase dada por algumas delas ao aspecto psicológico: a motivação é vista como um processo interno e individual, não relacionada diretamente a fatores sociais. É, de fato, possível afirmar que a motivação se dá através de mudanças internas no indivíduo, ou seja, modificações muito particulares que fazem com que uma pessoa passe a interessar-se por determinadas atividades e não por outras e que dirija sua atenção e energia para isso.

⁴¹ PINILLOS, J. L. **Princípios de psicologia**. Madrid, Alianza Editorial, 1975.

Não é difícil supor, entretanto, que a motivação, embora inerente ao sujeito, possa ser estimulada e modificada de acordo com os fatores externos, num processo de interação entre as características individuais e o meio.

Assim, neste trabalho a motivação será entendida como o desejo provocado por determinadas necessidades, dirigido a objetivos, que se desenvolve no interior do indivíduo mas que sofre influência direta da interação com o outro e com o meio.

Uma das grandes dificuldades ao tomar como objeto de estudo a motivação é o fato de tratar-se de um conceito complexo e não facilmente detectável e mensurável. É possível afirmar que a motivação se apresenta em intensidades variadas, seja na comparação entre indivíduos ou na comparação do mesmo indivíduo em momentos diferentes. Entretanto, o nível de motivação presente numa pessoa não é facilmente observável, o que dificulta a realização de pesquisas empíricas sobre o assunto. A motivação deve ser inferida, com base na observação de condutas e comportamentos do indivíduo ao longo do tempo.

Por tratar-se de um aspecto não facilmente detectável, muitas vezes a motivação é associada ao desempenho do indivíduo. Entretanto, não há uma relação inequívoca entre ambos, sobretudo no que se refere ao âmbito escolar. Uma ação, ou a falta dela, nem sempre refletirá diretamente o nível de motivação presente no aluno.

Para alguns autores, não existe apenas um tipo de motivação. Esta varia de acordo com alguns fatores. Para Gardner e Lambert (1972, p. 3; 14), por exemplo, existem dois tipos de motivação no que se refere à aquisição de línguas estrangeiras:

- MOTIVAÇÃO INSTRUMENTAL: caracteriza-se pelo desejo de obter reconhecimento social ou vantagens econômicas, graças ao conhecimento da língua estrangeira.

- MOTIVAÇÃO INTEGRATIVA: caracteriza-se pelas atitudes positivas em relação ao grupo de falantes da língua meta, pela vontade de integração a esse grupo, ou, no mínimo, por um interesse em conhecer membros de tal grupo e comunicar-se com eles.

Para esses autores, e de acordo com algumas de suas pesquisas, alunos com uma orientação instrumental podem estar tão motivados quanto alunos com orientação integrativa; no entanto, os últimos conseguirão melhores resultados na aprendizagem da língua estrangeira.

Já para Alonso e Caturla (2000, p. 78-79), podem ser distinguidas quatro classes de motivação relacionada à aprendizagem:

- MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA: trata-se da motivação relacionada com a própria tarefa a ser executada. O aluno se interessa pelo conteúdo e esforça-se para dominar os conceitos que lhe permitirão aprofundar a matéria objeto de estudo.
- MOTIVAÇÃO RELACIONADA COM O EU: trata-se da motivação relacionada com a auto-estima e autoconceito, baseada nas experiências passadas de êxito ou fracasso na aprendizagem.
- MOTIVAÇÃO DE AFILIAÇÃO: centrada na valorização social e na aprovação de grupos sociais que o aluno considera superiores a ele.
- MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA: relacionada a recompensas externas, como prêmios, presentes e recompensas ao se conquistar determinados objetivos.

A maioria dos estudos pesquisados (LIEURY; FENOUILLET, 2000; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2001) classifica a motivação em intrínseca (relacionada à própria atividade) e extrínseca (relacionada às recompensas ou a fatores externos) e há, por parte dos autores, a opinião de que a primeira propicia melhores resultados que a segunda. Cabe ressaltar que dificilmente um indivíduo possui apenas um tipo de motivação frente a uma determinada situação: os diferentes tipos de motivação poderão oscilar em

diversos graus à medida que uma atividade se desenvolve, por exemplo. Além disso, ao considerar o ambiente escolar, os limites entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca são muito tênues, sendo que o desejo de tirar boas notas talvez ainda seja, infelizmente, fator preponderante para a maioria dos alunos.

No campo da aquisição de segundas línguas, o estudo sobre a motivação pode ser considerado recente e, de acordo com Crookes e Schmidt (1991, p. 469-470), não é tema de extensas pesquisas na área de Lingüística Aplicada, ainda que exista enorme interesse sobre o assunto por grande parte dos professores de línguas.

Ao longo das últimas décadas, as poucas pesquisas referentes à motivação e aquisição de segundas línguas estiveram muito influenciadas pela abordagem sócio-psicológica proposta pelos pesquisadores canadenses Robert Gardner e Wallace Lambert (1959, 1972). Conforme veremos a seguir, suas pesquisas, embora relevantes se consideradas como ponto de partida, estão longe ainda de responder de que forma a motivação interfere na aprendizagem de línguas estrangeiras e que papel tem o professor na busca da motivação de seus alunos em sala de aula.

4.2 O MODELO SÓCIO-EDUCACIONAL DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDAS LÍNGUAS DE GARDNER E LAMBERT

Conforme mencionado anteriormente, alguns dos primeiros e mais importantes estudos referentes à motivação na aquisição de línguas foram desenvolvidos por Gardner e Lambert. Suas pesquisas procuraram responder as seguintes questões: Por que algumas pessoas aprendem línguas estrangeiras com rapidez e facilidade e outras não? Se todas as pessoas adquirem com sucesso a sua língua materna, por que nem todas conseguem aprender uma língua estrangeira?

As diferenças individuais são comumente apontadas como a principal causa dessa discrepância, mas para Gardner e Lambert tais diferenças não podem ser resumidas à aptidão ou ao dom que algumas pessoas possuem para aprender um novo idioma e à sua capacidade intelectual. Outros fatores, como a atitude do aprendiz frente à língua alvo e seus falantes e a sua motivação, são também responsáveis por diferentes níveis de aprendizagem e desempenho. Para esses autores,

... as suas atitudes [dos estudantes], as suas visões do povo estrangeiro e da sua cultura, e a sua orientação em relação ao processo de aprendizagem determinam ou limitam o seu progresso no desenvolvimento da competência na segunda língua.⁴² (1972, p. 3)

As pesquisas empíricas iniciais realizadas por Gardner e Lambert envolveram estudantes canadenses da cidade de Montreal (cuja língua materna era o Inglês) que estudavam Francês como segunda língua. O estudo objetivava analisar possíveis relações entre os seguintes fatores: aptidão para aprendizagem de línguas, desempenho verbal, atitudes em relação à comunidade francófona e intensidade de motivação para aprender Francês. Entre outras conclusões, os estudos apontaram que alunos que possuíam uma motivação integrativa, ou seja, caracterizada por atitudes positivas em relação aos falantes da língua francesa, obtinham melhores resultados de aprendizagem do que os alunos que possuíam motivação instrumental (caracterizada pelo desejo de obter reconhecimento social ou vantagens profissionais/econômicas ao aprender a LE).

Em estudos posteriores (1972), Gardner e Lambert passaram a utilizar como sujeitos de pesquisa alunos norte-americanos aprendizes de Francês como língua estrangeira, numa tentativa de verificar se os resultados obtidos no contexto bilíngüe canadense se repetiam ou se haveria diferenças consideráveis. Em sua obra *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning* (1972) os autores relatam algumas dessas pesquisas, cujo intuito era observar, através das respostas de alunos a um

⁴² Original: "... his attitudes, his views of foreign people and cultures, and his orientation toward the learning process might well determine or limit his progress in developing second-language competence."

questionário, as possíveis relações entre aptidão, inteligência, atitudes, motivação e desempenho na língua estrangeira.

Com relação especificamente ao fator motivação, as principais conclusões obtidas com os resultados da pesquisa foram:

- as notas dos alunos em Francês, independentemente da capacidade intelectual ou de aptidão, derivavam de uma forte motivação e desejo de aprender a língua;
- a motivação e o desejo de aprender Francês, quando incentivados pela família do aprendiz, estão associados a altos níveis de desempenho em leitura, vocabulário e gramática;
- o grau de motivação dos alunos e sobretudo das alunas, está, em certa medida, relacionado a atitudes favoráveis em relação ao professor de Francês.

Essas conclusões nos remetem a dois pontos importantes:

- 1) conforme suposto, ter motivação para aprender a língua estrangeira facilita o processo de aprendizagem;
- 2) há fatores externos ao indivíduo que interferem positiva ou negativamente no seu nível motivacional (a família e o professor, por exemplo).

Em um de seus artigos mais recentes (2001), Gardner se propõe a discutir mais profundamente o conceito que norteia todo o seu modelo sócio-educacional de aquisição de segundas línguas: o de motivação integrativa.

Para o autor (2001, p. 2), o conceito de motivação integrativa supõe que:

- a aquisição de segundas línguas refere-se ao desenvolvimento de habilidades lingüísticas e isso exige tempo, esforço e persistência.
- o nível de desenvolvimento lingüístico requer identificação com a comunidade lingüística em questão.

Após várias versões preliminares, o modelo sócio-educacional proposto por Gardner pode ser visualizado na figura a seguir (2001, p. 5):

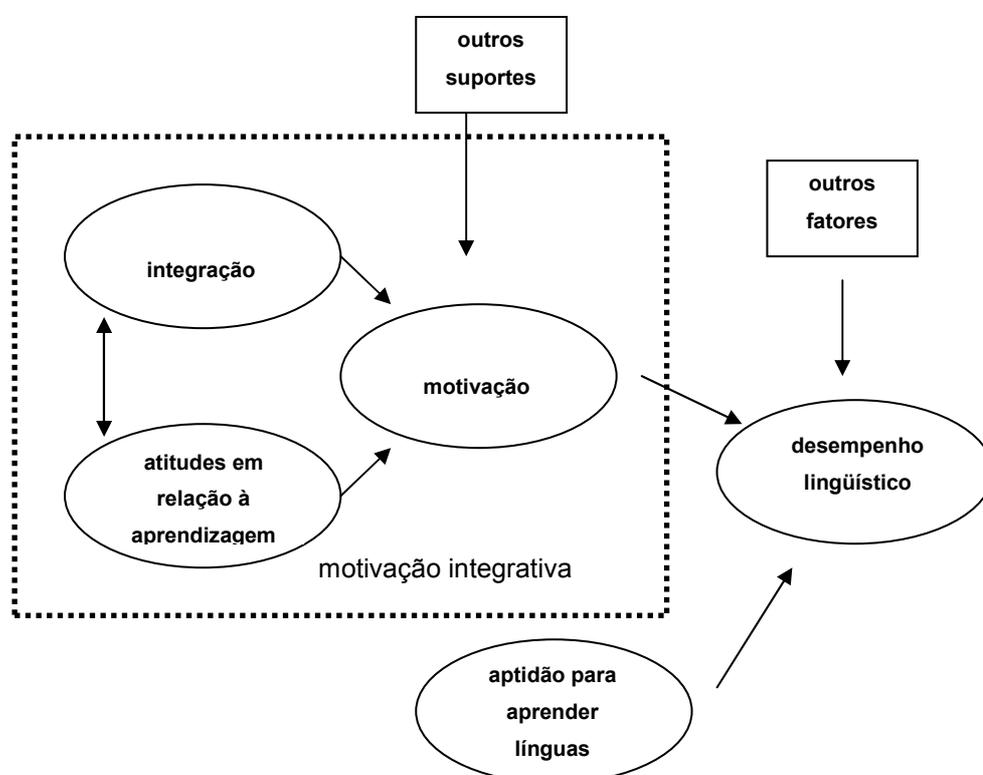


Figura 1: Modelo básico do papel da aptidão e motivação na aprendizagem de segundas línguas. Fonte: Gardner (2001, p. 5)

A variável **Integração** refere-se a um interesse real de aprendizagem da segunda língua com o objetivo de aproximar-se da comunidade lingüística da língua alvo. Se existe uma forte identificação com o grupo cultural da língua alvo, haverá também uma atitude favorável à aprendizagem de seu idioma.

A variável **Atitudes em relação à aprendizagem** engloba as atitudes relacionadas ao contexto escolar, como o relacionamento com o professor, o curso em geral, os colegas de classe, os materiais etc.

A variável **Motivação** refere-se ao direcionamento de energia que o aluno dispensa em cada situação. Segundo Gardner (2001, p. 6), a motivação para aprender uma segunda língua compreende três fatores:

- 1) indivíduos motivados despendem esforço para aprender a língua;
- 2) indivíduos motivados têm um objetivo e buscam alcançá-lo;
- 3) indivíduos motivados têm prazer na aprendizagem da LE.

Para o autor (2001, p. 6),

No modelo sócio-educacional, os três elementos, esforço, desejo e satisfação são necessários para distinguir entre indivíduos mais motivados e indivíduos menos motivados. Cada elemento, por si só, é insuficiente para refletir a motivação.⁴³

Como pode ser observado na figura 1, as três variáveis (Integração, Atitudes em relação à aprendizagem e a Motivação) formam o conceito de Motivação Integrativa que é, portanto, dentro desse modelo, um sistema complexo que envolve atitudes, alcance de objetivos e motivação.

O autor não se estende sobre as explicações referentes aos “outros suportes” ligados à motivação. Segundo Gardner, esses fatores não estariam relacionados diretamente à motivação integrativa e seriam, de acordo com este pesquisador, o desejo instrumental de aprendizagem da língua e os estímulos dados pelo professor durante as aulas. Chama a atenção a pequena importância dada neste modelo ao papel do professor em sala de aula.

⁴³ Original: “*In the socio-educational model, all three elements, effort, desire, and positive affect, are seen as necessary to distinguish between individuals who are more motivated and those who are less motivated. Each element, by itself, is seen as insufficient to reflect motivation.*”

Na variável “outros fatores”, o autor engloba alguns aspectos como a ansiedade e/ou a autoconfiança do aprendiz, que podem interferir no seu desempenho, mas que não estão diretamente relacionados à sua motivação e nem à sua aptidão.

Há muitas críticas no que se refere aos modelos propostos por Gardner (2001) e por Gardner e Lambert (1972) e principalmente às conclusões obtidas com suas pesquisas empíricas:

- dos catorze estudos citados pelos pesquisadores, sete não apresentaram nenhuma relação entre motivação integrativa e desempenho lingüístico e quatro apresentaram uma relação negativa entre esses fatores, o que torna bastante comprometida a hipótese central do modelo (AU, 1988, p. 81-82);
- quando uma pesquisa se propõe a estudar fatores complexos como a motivação, é muito difícil que se consiga controlar todas as variáveis que podem interferir nos resultados. Para Oller (1981⁴⁴ *apud* CROOKES; SCHMIDT, p. 473), as relações entre fatores afetivos e motivação, de um lado, e aprendizagem de línguas, de outro, são instáveis, não lineares e variam enormemente de acordo com os indivíduos, os contextos e as atividades de aprendizagem;
- há um certo ceticismo por parte de alguns críticos no que se refere à relação de causalidade entre atitudes positivas para com a língua alvo (e seus falantes) e desempenho lingüístico. As atitudes positivas em relação à língua estudada e à sua comunidade lingüística não seriam, em certa medida, decorrência da aprendizagem tanto da língua quanto da cultura dos países que falam a língua alvo?

⁴⁴ OLLER, J. W. Research on the measurement of affective variables: some remaining questions. In: R. W. Andersen (ed.) **New Dimensions in Second Language Acquisition Research**, Rowley & Mass., Newbury House Publishers, p. 14-27, 1981.

Do nosso ponto de vista, o modelo proposto por Gardner ainda não consegue responder como, e em que medida, a motivação afeta a aprendizagem de segundas línguas. Ademais, a maioria de suas pesquisas empíricas foi realizada ou em contextos bilíngües (Canadá), ou em locais onde a cultura da língua alvo estava ainda bastante presente (Lousiana e Maine - EUA). Conforme veremos no capítulo 5, poucos dos alunos de Espanhol pesquisados na cidade de São Paulo relacionam a sua motivação a uma forte identificação com a comunidade hispanoparlante ou ao desejo de integrar-se a ela. Estariam esses alunos impossibilitados de atingir bons níveis de aprendizagem do idioma? Parece-nos que não, uma vez que outros fatores (ainda que por vezes instrumentais) podem também ser responsáveis por altos níveis motivacionais.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que o modelo sócio-educacional defendido por Gardner (2001) e por Gardner e Lambert (1972) é, na verdade, muito mais "sócio" que "educacional". Não há, dentro do modelo, ênfase ao aspecto pedagógico na aprendizagem de segundas línguas. Embora as atitudes favoráveis dos alunos com relação ao professor tenham sido apontadas como um fator relevante no grau de motivação dos alunos, os autores não tocam diretamente na importância do papel do professor em sala de aula.

Conforme apontado por Crookes e Schmidt (1991, p. 480), o conceito "motivação" utilizado pelos pesquisadores da área de aquisição de segundas línguas está muito distante do que os professores entendem por motivação em sala de aula. As pesquisas realizadas na área de aquisição de LE não conseguem responder (e talvez nem seja esse o seu propósito) aos anseios de professores que desejam poder despertar e manter a motivação de seus alunos dentro do ambiente escolar. Por enquanto, é a psicologia educacional que tem dado esse suporte aos professores de línguas.

Vislumbra-se aqui, portanto, uma enorme lacuna ainda a ser preenchida, através de estudos que se voltem especificamente à questão da motivação em sala de aula de línguas estrangeiras.

4.3 APORTES PEDAGÓGICOS SOBRE A MOTIVAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Entendemos que aprendizagem é, essencialmente, transformação; mudanças que levam o aluno de um estágio inicial a outro e assim sucessivamente, decorrentes de sua interação com o meio no qual está inserido.

Com relação à aprendizagem, como a própria etimologia da palavra revela, a motivação é o elemento que move o aluno, que o faz sair do estado de repouso e letargia para a ação transformadora, tornando-o receptivo e atuante ao mesmo tempo.

No mundo atual, fazer com que os alunos se interessem por aprender é tarefa cada vez mais árdua, principalmente em sala de aula. As atuais configurações da escola parecem estar em desacordo com o ritmo acelerado em que as informações são fornecidas aos alunos fora do ambiente escolar. À medida que os alunos vão crescendo, parece diminuir a sua curiosidade e o seu interesse pela aprendizagem formal.

Por ser a motivação elemento tão complexo, há ainda outros fatores que dificultam a tarefa dos professores que objetivam motivar os seus alunos. Segundo Alonso e Caturla (2000, p. 9),

Em primeiro lugar, o ser humano, o aluno, é alguém que se move por diversos motivos e emprega uma energia diferencial nas tarefas que realiza. Esse caráter de pluridimensionalidade evita a tentação de interpretar a conduta humana como devida a um só fator e convida à reflexão pessoal e ao exame das razões por que as pessoas fazem o que fazem. Respostas simples devem ser descartadas. Em segundo lugar, motivar para aprender implica lançar mão de recursos não exclusivamente pontuais, que obedeçam apenas a um momento determinado. [...] trata-se de instaurar processos motivacionais que tendam a realimentar-se nos alunos. [...] Em terceiro

lugar, saber motivar implica ter presentes tanto os contextos da aprendizagem mais próximos, como os mais distantes, desde o espaço físico até a família, passando pelos ambientes informais e legais. [...] A motivação escolar é algo complexo, processual e contextual...

Embora reconheçamos que a motivação é um processo complexo que ocorre no interior do indivíduo, acreditamos que os contextos nos quais o aluno está inserido (familiar, educativo, social etc.) interferem consideravelmente em seu comportamento e direcionam a sua energia.

É preciso ter presente que, no momento de uma aula de língua estrangeira, vários fatores são responsáveis pelo nível de motivação presente em um aluno:

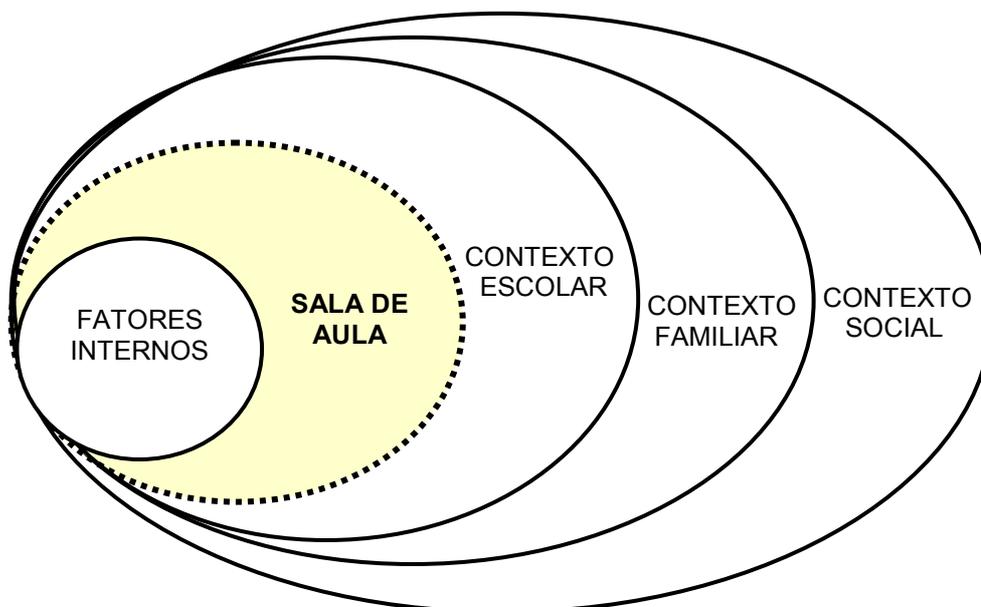


Figura 2: Fatores que interferem na motivação do aluno

FATORES INTERNOS

Incluem-se aqui as características intrínsecas ao indivíduo, ou seja, sua personalidade, seus interesses, seus objetivos, as imagens que ele tem da língua meta, as imagens que ele tem dos falantes dessa língua, sua auto-estima, o grau de facilidade e/ou dificuldade que ele imagina ter para aprender e mais precisamente para aprender uma língua estrangeira (crença de auto-eficácia).

SALA DE AULA

Trata-se do contexto em que efetivamente o aluno está exposto à língua estrangeira, interagindo não apenas com o idioma estudado, mas também com os colegas e com o professor. É o momento no qual ele deve canalizar toda a sua energia e atenção para a obtenção de seus objetivos. Conforme veremos mais adiante, durante o período de uma aula, muitos fatores podem favorecer ou prejudicar a motivação dos alunos: o relacionamento com o professor, a metodologia utilizada por ele, as formas de avaliação, os tipos de atividades etc.

CONTEXTO ESCOLAR

Referem-se ao contexto escolar as questões educacionais mais amplas e que fogem ao controle do professor, mas que muitas vezes podem comprometer a motivação dos alunos:

- **NÚMERO DE ALUNOS POR SALA:** é sabido que o trabalho do professor muitas vezes é dificultado pelo grande número de alunos por sala, problema atualmente encontrado tanto em escolas públicas como em particulares. Em aulas de língua estrangeira, a situação complica-se ainda mais. Torna-se praticamente inviável para o professor realizar atividades orais com todos os alunos. Muitas vezes a solução encontrada é controlar a sala com freqüentes exercícios escritos e sucessivas correções, o que pode desestimular o interesse dos alunos. O fato de não exercitarem a oralidade na língua estrangeira e a dispersão encontrada em salas muito cheias também podem comprometer a motivação dos alunos.

- **SISTEMA DE AVALIAÇÃO:** qualquer que seja o sistema de avaliação presente em um curso faz-se necessário que ele seja claro ao aluno. Ademais, é importante que a avaliação tenha o objetivo de diagnosticar falhas no processo de aprendizagem (ou de ensino) que devem ser corrigidas. A auto-avaliação é também um componente muito eficaz na busca da motivação dos alunos, já que lhes propicia a reflexão sobre o seu progresso.

- LEGISLAÇÃO: conforme visto no capítulo 1, ao longo das numerosas reformas pelas quais passou o ensino no Brasil, a disciplina língua estrangeira foi lentamente perdendo seu espaço no currículo. O seu desprestígio é ainda hoje bastante presente nas escolas, o que pode ser comprovado principalmente pelas atitudes dos alunos frente ao seu estudo.

- NÚMERO DE AULAS SEMANAIS E VALORIZAÇÃO DA DISCIPLINA PELA ESCOLA: é o projeto pedagógico de cada escola que define o número de aulas semanais que serão dedicadas ao estudo da(s) língua(s) estrangeira(s). Em grande parte das escolas não se oferecem aos alunos mais que duas aulas semanais de um idioma estrangeiro, sendo este, na maioria das vezes, o Inglês. No caso da escola optar por oferecer também um segundo idioma, não é raro que o contemple com apenas uma aula semanal, na qual pouco se pode trabalhar. Os alunos percebem que a disciplina é pouco valorizada também em outras situações: dificilmente há aulas de recuperação, muitas reuniões e eventos são marcados justamente no horário da aula de LE, não é "aconselhável" que o professor de LE deixe alunos de recuperação etc.

- AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR, AS INSTALAÇÕES FÍSICAS E OS MATERIAIS DE APOIO: sabemos que os alunos necessitam cada vez mais de estímulos audiovisuais durante as aulas, principalmente em aulas de língua estrangeira. Escolas com poucos recursos, ou que não investem seus recursos nas aulas de LE, tendem a proporcionar aos alunos cursos repetitivos e monótonos, ao passo que escolas que contam com equipamentos como laboratório de línguas, retroprojetor, vídeo-cassete, televisão, aparelho de som, acesso à internet, por exemplo, subsidiam o professor com tecnologia suficiente para preparar aulas diversificadas, dinâmicas e motivadoras.

CONTEXTO FAMILIAR

Aqui figuram a importância dada pela família à aprendizagem de línguas, a imagem que a família faz da língua estrangeira e de seus falantes, a cobrança por notas ou a valorização do processo de aprendizagem em si etc. Sabemos que muitas pessoas se interessam em aprender determinado idioma por possuírem ascendência estrangeira e por

desenvolverem com o idioma familiar uma relação de afeto. Além disso, a valorização ou desvalorização, por parte da família, de determinados idiomas também pode influenciar a escolha da língua estrangeira a ser estudada. Alguns dados de Gardner e Lambert (1972, p. 5, 143) apontam que a visão que um estudante tem de uma LE é, em grande medida, desenvolvida pela família. Ademais, pais que se preocupam excessivamente com as notas ou com o vestibular, por exemplo, acabam por desenvolver em seus filhos uma motivação de caráter utilitarista, voltada mais às recompensas que à aprendizagem em si.

CONTEXTO SOCIAL

O contexto social influi também no nível de motivação do aluno através:

- DA VALORIZAÇÃO E PRESTÍGIO, OU NÃO, DA LÍNGUA ESTUDADA PELA SOCIEDADE NA QUAL O ALUNO ESTÁ INSERIDO: conforme visto no capítulo 1, ao longo dos séculos, determinados idiomas se destacaram como fontes de cultura e de informação, sendo socialmente muito valorizado o seu aprendizado. Atualmente, é inegável a supremacia do Inglês como língua de comunicação internacional e de importância comercial. Conseqüentemente, aprender Inglês tornou-se um fato valorizado não apenas no Brasil, mas em grande parte do mundo. Outros idiomas têm, por enquanto em nosso país, um interesse restrito a identificação pessoal e a necessidades profissionais específicas. No entanto, cabe ressaltar que, conforme mostrado no capítulo 2, a língua espanhola tem adquirido nos últimos anos considerável prestígio e interesse por parte dos brasileiros, tanto por questões culturais como profissionais.

- DAS PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS: fator diretamente ligado ao prestígio da língua pela sociedade, a preocupação com o mercado de trabalho tem sido, talvez, a motivação principal para a maioria das pessoas que desejam aprender um idioma estrangeiro. Conforme veremos no capítulo 5, muitos alunos de Espanhol relacionam a sua motivação em sala de aula à importância do idioma em sua carreira profissional.

- DA EXISTÊNCIA DE ESTEREÓTIPOS: é possível supor que atitudes negativas com relação a determinados países estrangeiros ou a seu grupo de falantes prejudiquem a aquisição de uma LE. No caso do Espanhol, por exemplo, é comum que alunos brasileiros que afirmam não gostar do idioma justifiquem essa postura pelo fato de ser a língua de vários países latino-americanos, muitas vezes não bem vistos em nosso território. Por outro lado, idiomas como o Inglês e o Francês são comumente associados a países desenvolvidos, cujos falantes são admirados pela nossa sociedade. Essas imagens estarão presentes, ainda que não diretamente, nas salas de aula de uma LE.

É importante salientar que todos esses fatores não se apresentam como blocos separados, mas estão em relação entre si a todo momento e em interação com as características do indivíduo, alterando consideravelmente seus níveis motivacionais. O professor, muitas vezes frustrado por considerar-se o único responsável pelo nível de motivação de seus alunos, deve estar ciente de que outros fatores, alheios à sua atuação, interferem nesse processo. No entanto, ainda que o professor não possa atuar diretamente nos contextos Interno, Escolar, Familiar e Social, ele assume enorme importância no contexto da Aula, já que pode direcionar a energia de seus alunos para os objetivos que pretende alcançar. É no momento mágico da aula que haverá a interação entre os alunos e a disciplina, no caso, língua estrangeira. Para Miller e Ferreira (1967, p. 9), *o papel do professor não é apenas criar motivos no aluno, mas principalmente explorar os muitos motivos sempre presentes no ser humano.*

Sendo verdade que a motivação está ligada a desafios, o professor assume, na nossa concepção, papel de extrema importância, uma vez que pode – e deve – trabalhar como orientador na busca da motivação de cada aluno e na busca da motivação do grupo.

No entanto, nem sempre os professores estão atentos à importância de motivar, de estimular os seus alunos à aprendizagem, ao gosto pelo saber. Tratando-se de língua estrangeira a pouca atenção dada a esse fator é bastante comum. Muitos professores apóiam-se indevida, exclusiva e

constantemente nos livros didáticos, que muito raramente propõem atividades nas quais o aluno possa colocar algo de si, algo que o anime a participar. Com isso, não raro, as aulas se tornam enfadonhas e monótonas posto que não despertam o interesse dos estudantes nem os estimula a assumir um papel efetivamente ativo no curso.

Cabe ao professor fazer, dentro de suas possibilidades, o máximo de esforço possível para manter a motivação dos alunos que já a possuem e despertá-la nos alunos que se encontrem desmotivados. Não há e não vai haver, nenhuma receita mágica que possa ser usada por todos os professores, com todos os alunos, em quaisquer situações. Com base nas leituras feitas e em nossa própria experiência docente, apresentamos a seguir algumas orientações que visam subsidiar o trabalho do professor de línguas em sala de aula, na busca da motivação integral de seus alunos:

1) RECONHECER A IMPORTÂNCIA E O PODER DO SEU TRABALHO NO PROCESSO DE MOTIVAÇÃO DA CLASSE.

Para que uma aula seja realmente motivadora, é necessário primeiramente que o professor saiba que o seu papel é fundamental, não apenas no desenvolvimento lingüístico de seus alunos, mas também no despertar e na manutenção da motivação dos mesmos.

2) CONHECER A FUNDO A LÍNGUA QUE ENSINA E A LÍNGUA MATERNA DE SEUS ALUNOS

Não é possível ensinar, com qualidade, um assunto que não conhecemos bem. Todas as técnicas psico-pedagógicas não serão suficientes se o professor não dominar o idioma que está ensinando. As mais recentes metodologias de ensino aconselham que o professor se comunique, preferencialmente, na língua estrangeira com seus alunos. Faz-se necessário, portanto, possuir fluência no idioma para que os alunos se sintam confiantes com relação à qualidade do *input* que recebem. Ao mesmo tempo, é necessário que o professor conheça a língua materna do aluno para que possa entender as causas de seus possíveis erros e encontrar a melhor estratégia para corrigi-los.

3) RECONHECER QUE A MOTIVAÇÃO É UM ESTADO TRANSITÓRIO.

Portanto, não definitivo, propenso a sofrer alterações. Não é adequado afirmar que um aluno é desmotivado, ele pode estar desmotivado. Até mesmo um aluno motivado não o é todo o tempo com a mesma intensidade. É necessário que os alunos sejam constantemente observados e que não haja, por parte do professor, uma postura determinista com relação a alguns alunos.

4) TER, CLAROS E EXPLÍCITOS, PARA SI E PARA OS ALUNOS, OS OBJETIVOS DO CURSO E DAS ATIVIDADES, O MODELO DE ENSINO/APRENDIZAGEM UTILIZADO E O MODELO DE AVALIAÇÃO.

Como anteriormente mencionado, a motivação está diretamente relacionada à realização de objetivos e conquista de metas. O aluno necessita, em sala de aula, saber exatamente qual o propósito do curso e quais os caminhos que serão traçados para sua consecução. A insegurança frente a esses questionamentos pode ocasionar falta de empenho e apatia.

5) CONHECER O ESTADO LINGÜÍSTICO INICIAL DE SEUS ALUNOS E INFERIR O SEU NÍVEL DE MOTIVAÇÃO.

Como visto, a motivação não pode ser facilmente medida, ela deve ser inferida com base em comportamentos. Ainda assim, a tarefa de tentar reconhecer numa sala quais alunos estão suficientemente motivados e quais não o estão é bastante difícil, sobretudo porque nem sempre a conduta observável reflete diretamente a motivação do aluno. Alguns autores relacionam uma série de comportamentos que identificariam um aluno motivado. Para Kuethe (1978, p. 120-121)

quando um estudante participa ativamente da discussão de classe e mostra-se muito interessado em responder e em fazer perguntas, quando contribui espontaneamente com materiais relacionados a atividades da classe ou quando pergunta quando pode aprender mais sobre determinado tópico, o professor pode ter um grau razoável de certeza de que a motivação é adequada e de que haverá progresso em direção às metas.

Por outro lado,

quando a motivação é baixa, os sintomas apresentados na sala de aula incluem uma apatia geral, olhar pela janela, devanear e outros estados de inação.

Já para Boruchovitch e Bzuneck (2001, p. 11-12),

Os efeitos imediatos da motivação do aluno consistem em ele envolver-se ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem, o que implica em ele ter escolhido esse curso de ação, entre outros possíveis e ao seu alcance. Tal envolvimento consiste na aplicação de esforço no processo de aprender e com a persistência exigida por cada tarefa. Como consequência, denomina-se desmotivado (e este é um conceito puramente descritivo) o aluno que não investir seus recursos pessoais, ou seja, que não aplicar esforço, fazendo apenas o mínimo, ou se desistir facilmente quando as tarefas lhe parecerem um pouco mais exigentes.

É importante, entretanto, deixar claro que nem sempre a observação de comportamentos e desempenho leva a uma exata "medida" do nível de motivação dos alunos. Notas altas não significam necessariamente alunos motivados, assim como notas baixas podem não ser indício de alunos desinteressados e desmotivados. Como afirmam Boruchovitch e Bzuneck (2001, p. 14):

a identificação de reais problemas de motivação depende de um conhecimento mais acurado do aluno, de seu nível de capacidade, seus conhecimentos prévios, os métodos de estudo e até a disponibilidade de recursos.

No entanto, sabe-se que, na maioria dos casos, é difícil que um professor tenha condições de proceder a uma investigação tão aprofundada.

6) DESENVOLVER A AUTO-ESTIMA E O AUTOCONCEITO LINGÜÍSTICO DE SEUS ALUNOS.

Auto-estima e autoconceito lingüístico são termos muitas vezes considerados sinônimos, mas que na realidade têm significados diferentes. Segundo Cano (1996, p. 3),

auto-estima é a imagem individual, muito pessoal e pouco objetiva, que todos têm de si mesmos, bastante dinâmica e moldável, auto-avaliativa, e que se desenvolve ao longo da vida.

Já o auto-conceito lingüístico, segundo o mesmo autor, “é o grau de capacidade que acreditamos ter para aprender uma língua estrangeira”. Esses fatores estão intimamente ligados às experiências vividas anteriormente pelos alunos, como por exemplo em cursos de outro idioma. Se o aluno percebe que é capaz de realizar uma atividade (neste caso, aprender uma nova língua), ele se empenhará mais em fazê-lo, ao passo que se as experiências anteriores lhe trazem a idéia de fracasso, tenderá a desistir frente aos primeiros obstáculos. Desta forma, é importante que o professor tente minimizar as situações nas quais o aluno pode ser mal sucedido, de maneira que ele se sinta confiante em participar e passe, lentamente, a aceitar o erro como parte do processo de aprendizagem.

7) TENTAR TRANSFORMAR PARTE DE MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA EM MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA.

Conforme definição já apresentada, a motivação extrínseca seria aquela dirigida a objetivos exteriores à atividade (notas, prêmios, recompensas, atenção do professor, elogios da família, aprovação dos colegas, passar de ano etc.). Já a motivação intrínseca ocorre quando o aluno se interessa em aprender, em praticar a língua, em melhorar o seu nível lingüístico, em avançar nos estudos. Sobretudo no ensino regular, mas não somente, é muito difícil que o aluno esteja alheio aos fatores externos à atividade, principalmente às notas. No entanto, o esforço do professor deve ser na direção de não fazer desses incentivos o único objetivo do aluno. Os “prêmios” são muito usados por professores que buscam a motivação de seus alunos, mas estes não podem superar o objetivo que será a grande recompensa para o aluno: aprender a comunicar-se, resolver problemas, inferir regras etc.

Para Boruchovitch e Bzuneck (2001, p. 38)

O envolvimento e desempenho escolar de um aluno intrinsecamente motivado podem ser descritos na seguinte situação: apresenta alta concentração, de tal modo que perde a noção do tempo; os problemas cotidianos ou outros eventos não competem com o interesse naquilo que está desenvolvendo; não existe ansiedade decorrente de pressões ou emoções negativas que possam interferir no desempenho, a repercussão do resultado do trabalho perante as outras pessoas não é o centro de preocupações [...], busca novos desafios após atingir determinados níveis de habilidade e as falhas ocorridas na execução das atividades instigam a continuar tentando.

8) ATRAIR, EM TODOS OS MOMENTOS DA AULA, A ATENÇÃO DO ALUNO, DESAFIANDO-O, DESPERTANDO SUA CURIOSIDADE E INTERESSE.

Muito da motivação está relacionado ao caráter novo dos conteúdos e das atividades propostas. Alonso e Caturla (2000, p. 38) afirmam que o início da aula é o momento crucial para despertar a curiosidade dos alunos. O interesse deve vir em seguida à curiosidade, como sinal de manutenção da mesma. O professor deve refletir sobre qual a melhor (ou a mais instigante) maneira de introduzir os conteúdos de sua disciplina, já que um mesmo conteúdo pode ser interessante ou cansativo, dependendo da maneira como for apresentado.

9) EXPLICAR E REAFIRMAR A IMPORTÂNCIA DOS CONTEÚDOS ENSINADOS (APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA).

Os alunos se perguntam com freqüência para que devem aprender determinados conteúdos, para que lhe servirão no futuro. É função do professor dar a eles respostas a seus questionamentos. Deve haver, sempre que possível, proximidade entre a realidade do aluno e os conteúdos apresentados na aula para que o discente, com base em seus conhecimentos prévios, possa estabelecer relações e aumentar o seu universo cognitivo. Segundo Alonso e Caturla (2000, p. 73), a aprendizagem significativa

é aquela na qual o aluno, a partir do que sabe e graças à maneira como o professor apresenta a nova informação, reorganiza seu conhecimento do mundo ao encontrar novas dimensões, transfere esse conhecimento a outras situações ou realidades, descobre o princípio e os processos que o explicam, e portanto, melhora sua capacidade de organização abrangente para outras experiências, idéias, fatos, valores e processos de pensamento que adquira dentro ou fora da escola.

Para os autores, a aprendizagem significativa somente ocorrerá efetivamente em sala de aula se existirem três condições básicas:

- a) significância lógica do material, isto é, os dados e conceitos que compõem o material de aprendizagem devem estar bem estruturados e seqüenciados do ponto de vista lógico. Neste sentido, o professor pode colaborar tanto no planejamento e execução do curso, como na seleção de atividades e preparação das aulas.
- b) estrutura cognitiva do aprendiz com base conceitual necessária para incorporar o novo material.
- c) motivação do aluno, que deve estar disposto a realizar o esforço que uma aprendizagem requer. Percebe-se, aqui, uma inter-relação entre os dois fatores (motivação e aprendizagem significativa), já que a presença de um deles favorecerá o aparecimento e fortalecimento do outro.

10) DESENVOLVER A AUTONOMIA DOS ALUNOS.

O aluno deve sentir-se responsável pela sua aprendizagem. As pessoas se empenham mais nas atividades que escolheram fazer do que nas atividades que lhes foram impostas. Dar ao aluno constantemente várias opções para que ele possa fazer escolhas é uma prática que pode, além de favorecer a motivação, diminuir a resistência dos alunos com relação às atividades escolares.

11) PROPICIAR UM AMBIENTE AGRADÁVEL, PARTICIPATIVO, QUE DIMINUA A ANSIEDADE E A TIMIDEZ.

O ambiente em sala de aula é um componente importante na busca da motivação dos alunos, já que pode favorecer ou bloquear a participação deles durante as aulas. É aconselhável que o professor, desde o primeiro dia de aula, tente propiciar um ambiente amistoso, que gere baixa ansiedade, no qual o aluno não tenha medo de errar e se sinta estimulado em participar.

12) PROPICIAR INTERAÇÃO ADEQUADA ENTRE OS ALUNOS, INCENTIVANDO AS ATIVIDADES COOPERATIVAS MAIS QUE AS COMPETITIVAS.

Aprender uma língua estrangeira é antes de tudo, interagir. A idéia de comunicação pressupõe o contato com o outro, com outra(s) cultura(s). Não poderá ser diferente dentro da sala de aula. Há pelo menos duas maneiras de interação entre os alunos em sala de aula: através de atividades em que os alunos cooperem entre si para alcançar determinados objetivos e através de atividades competitivas. É comum imaginar que estas últimas aumentam a motivação dos alunos. No entanto, encontram-se aí dois problemas:

- a) a motivação nesse caso é extrínseca e portanto, não deve ser buscada com freqüência.
- b) sempre há um grande número de alunos perdedores que se sentirão frustrados no final da atividade e desanimados quando convidados a participar novamente de uma atividade semelhante.

Assim, é necessário que o professor saiba exatamente quais são seus objetivos ao propor esses tipos de atividades pois elas trarão diferentes efeitos sobre a motivação dos alunos.

13) CRIAR UM CLIMA DE CONFIANÇA ENTRE SI E OS ALUNOS.

Os alunos tendem a valorizar muito a figura do professor em sala de aula. A maneira pela qual o professor se dirige a cada aluno e sua opinião sobre os mesmos interfere no modo como os alunos se portarão ao longo das aulas. Críticas constantes podem bloquear alunos mais suscetíveis, o que não significa que o professor deve permitir qualquer comportamento em sala. Como ensinava o educador italiano Dom Bosco, "o professor deve ser bondosamente firme e firmemente bondoso".

14) ELOGIAR OU REPREENDER O ALUNO DE MANEIRA CLARA, JUSTA, SIMPLES E INDIVIDUALMENTE.

Muitos pensam que elogiar os alunos a todo momento pode aumentar sua auto-estima e, conseqüentemente, favorecer sua motivação. No entanto, é necessário esclarecer que elogiar um aluno com auto-estima já elevada pode resultar em diminuição da motivação. Deve-se tecer elogios sempre que o aluno tenha superado a si mesmo, quando se percebe o seu esforço, dando sempre mais importância ao processo que ao resultado. E, obviamente, tanto o elogio como a crítica devem vir acompanhados por justificativas e, de preferência, devem ser dados em particular.

15) COMUNICAR AO ALUNO O RESULTADO DO SEU TRABALHO O MAIS RÁPIDO POSSÍVEL.

O aluno é, ou pelo menos deveria ser, a pessoa mais interessada em sua aprendizagem. Para que ele se sinta motivado a continuar aprendendo e se prepare para atividades futuras, deve conhecer seu estágio atual. A demora na devolução de correções de trabalhos e provas pode gerar insegurança.

16) UTILIZAR ATIVIDADES E MATERIAIS DIDÁTICOS VARIADOS.

Os alunos apresentam características pessoais muito diversas: alguns adoram gramática, outros preferem falar, outros dramatizar, outros

escrever textos etc. Uma atividade que motive um aluno pode ser desinteressante a outro. O professor deve trazer à sala de aula materiais diferentes e propiciar atividades diversificadas, de maneira a desenvolver nos alunos diferentes destrezas. Tanto os materiais quanto as atividades devem estar adequados ao nível lingüístico dos alunos, para que não haja frustração com atividades de nível muito elevado e nem apatia frente a atividades muito fáceis. Mas como escolher atividades apropriadas dentro de um leque de tantas opções disponíveis ao professor? Para Raths (1986⁴⁵, *apud* ALONSO; CATURLA, 2000, p. 111-112) uma atividade pode ser considerada interessante e proveitosa se:

- a) permite ao aluno tomar decisões razoáveis sobre como desenvolver e ver as conseqüências da sua escolha;
- b) atribui ao aluno um papel ativo em sua realização;
- c) exige do aluno uma pesquisa de idéias, processos intelectuais, acontecimentos ou fenômenos de índole pessoal ou social e o estimula a se comprometer nessa atividade;
- d) obriga o aluno a interagir com sua realidade;
- e) pode ser realizada por alunos de diversos níveis de capacidade e com interesses diferentes;
- f) obriga o aluno a examinar em um contexto novo uma idéia, um conceito, lei etc. que já conhece;
- g) obriga o aluno a examinar idéias ou acontecimentos que normalmente são aceitos de forma quase automática pela sociedade;
- h) oferece ao aluno a possibilidade de planejá-la com outros, participar do seu desenvolvimento e comparar os resultados obtidos;
- i) é relevante para os propósitos e interesses explícitos dos alunos.

⁴⁵ RATHS, L. **Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación.** Buenos Aires, Paidós, 1986.

Para Keller e Suzuki (1988⁴⁶, *apud* ALONSO; CATURLA, 2000, p. 113-114) uma atividade é adequada se:

- a) exigir atenção;
- b) for considerada útil;
- c) for previsível o êxito e
- d) produzir alguma satisfação.

17) ESTAR, O PROFESSOR, ALTAMENTE MOTIVADO PELO SEU TRABALHO.

A motivação do aluno está intimamente relacionada à motivação do professor pelo seu trabalho. Apenas um professor interessado, que faz o que gosta, que se dedica, poderá ter energia suficiente para motivar uma classe. Para tanto, o professor deve sonhar, querer sempre mais, acreditar nas potencialidades de seus alunos e nas suas próprias.

Além da atuação do professor, a metodologia utilizada por ele terá papel crucial no desabrochar e na manutenção da motivação dos alunos em sala de aula. Portanto, passaremos, a seguir, ao estudo de alguns métodos de ensino de línguas com o intuito de verificar em que medida suas premissas favorecem ou não a motivação dos alunos em classe.

4.4 OS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS E A MOTIVAÇÃO

É de se supor que os diversos métodos de ensino de línguas utilizados ao longo do tempo tratem de forma diferente a motivação dos alunos em sala de aula. As concepções de língua, de aquisição de língua, de ensino de língua, os objetivos estabelecidos e as propostas de atividades de cada método dão aos alunos papéis diferentes, que poderão ser mais ou menos favoráveis à sua motivação.

⁴⁶ KELLER, J. M.; SUZUKI, K. Use of the arcs motivation in courseware design. In: JONASSEN, D. H. (ed.). **Instructional designs for microcomputer courseware**. Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1988.

A educação tradicional, por exemplo, baseada na figura do professor como o único responsável pela aprendizagem, em certa medida deixou de considerar os interesses e as aspirações dos alunos em sala de aula, propondo práticas, muitas vezes mecânicas, com as quais o aluno pouco se identificava. Já as metodologias mais atuais, influenciadas pelo cognitivismo, dão ao aluno maior autonomia, favorecendo sua participação e interesse.

Segundo Lanchec (1977, p. 52),

... o método empregado conserva um papel importante, pois a apresentação de um novo tipo de ensino desperta o interesse dos alunos e é preciso desenvolver seu desejo de exprimir-se.

Para González (1999, p. 42-43), nem sempre o professor de idiomas conhece a fundo as teorias implícitas nas metodologias que utilizam em sua prática diária em sala de aula. Valem-se de sua experiência profissional (fator importante, mas que não deve ser a única referência) e das diretrizes apresentadas pelo livro didático para preparar seus cursos e aulas. Raramente o professor se pergunta quais são as concepções de língua e de aprendizagem que estão por trás das metodologias utilizadas e se estas estão de acordo com as suas próprias convicções. Nesse contexto, as novidades metodológicas são bem vindas e aceitas sem ressalvas, posto que são raras as ocasiões em que há uma reflexão, por parte do professor, acerca de tais propostas. Também para Van Passel (1983, p. 65),

se o professor não conhece nem as teorias, nem os processos de aprendizagem delas decorrentes, ele corre o risco de caminhar às cegas e de introduzir em seu curso idéias pessoais, em perfeita contradição com as concepções fundamentais do método.

Consideramos, pois, extremamente importante que o professor de línguas estrangeiras não apenas conheça profunda e criticamente a(s) metodologia(s) empregadas, como também que o seu trabalho em sala de aula seja coerente com as teorias que defende ou utiliza.

Ao longo da história surgiram vários métodos destinados ao ensino de línguas estrangeiras baseados em diferentes correntes teóricas. Alguns tiveram seu ápice em certos momentos e apresentaram declínio com o surgimento de novas tendências. Outros passaram a coexistir. Hoje em dia, o professor dispõe de várias teorias que, por sua vez, originaram novos métodos de ensino. É tarefa imprescindível do professor de línguas estrangeiras conhecê-los e utilizá-los de acordo com os seus objetivos de ensino e com os interesses de seus aprendizes.

É preciso, primeiramente, estabelecer uma conceituação terminológica. Há muitas definições do que se entende por "método" e "abordagem". Segundo Almeida Filho (1998, p. 17), a abordagem pode ser entendida como

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

Já os métodos, seriam, para o mesmo autor (1998, p. 35),

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

Para Leffa (1988), a abordagem engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. Já o método é mais restrito, refere-se às normas de aplicação dos pressupostos teóricos de uma abordagem. Dessa forma, muitos "métodos" foram assim rotulados indevidamente, pois na verdade aportavam novas concepções de língua e de aprendizagem. No entanto, como não é objetivo deste trabalho tecer uma análise mais profunda desses conceitos, utilizaremos as denominações pelas quais os métodos ou abordagens ficaram popularmente conhecidos.

Nas linhas que seguem, apresentar-se-á um resumo das concepções teóricas de alguns métodos de ensino de línguas estrangeiras, assim como as práticas que propõem, com o intuito de verificar em que medida a

motivação dos alunos é valorizada no ambiente de aprendizagem. Merecerão uma análise mais detalhada o método áudio-oral e a abordagem comunicativa por serem bastante utilizados nos dias de hoje, tanto em centros de idiomas como em escolas regulares. Cabe ressaltar que mesmo que um método tenha sido consagrado em determinada época, muitos deles co-existiram (e ainda co-existem) no ensino de línguas estrangeiras.

4.4.1 O MÉTODO GRAMÁTICA E TRADUÇÃO

Conhecido também como método tradicional, foi bastante utilizado no ensino formal das línguas clássicas (Grego e Latim), tanto na Europa como no Brasil. Este método adota uma visão prescritiva e normativa da língua, cujo modelo ideal a ser atingido é baseado nos textos escritos de autores clássicos e não no uso efetivo que os falantes fazem da língua, nem na modalidade escrita, nem na modalidade oral. Procura desenvolver no aprendiz principalmente a habilidade da leitura e o conhecimento explícito da gramática normativa. Praticamente não se aborda a compreensão auditiva e a expressão oral, seja em classe, seja nos materiais didáticos que nele se apóiam. As aulas são ministradas na língua materna dos alunos e a interação entre eles é praticamente inexistente. O professor não precisa, necessariamente, ter fluência no idioma que está ensinando posto que, via de regra, a língua estrangeira em estudo não é o veículo de comunicação em sala de aula, mas deve possuir excelentes conhecimentos das regras gramaticais, em especial da língua escrita, norma culta, e de suas exceções.

As atividades mais comumente desenvolvidas nessa metodologia são:

- tradução e versão de textos clássicos;
- perguntas de compreensão leitora;
- conjugação de verbos;
- apresentação de regras gramaticais e sucessivos exercícios de aplicação;

- elaboração de frases ou pequenos textos, baseados em modelos predeterminados;
- memorização de listas de vocabulário traduzidas à língua materna dos estudantes.

Há que se considerar que o método possivelmente cumpria (e ainda cumpre) seus objetivos de capacitar o aluno a ler e a entender textos literários, principalmente se tivermos em conta que seu emprego, originalmente, vinculava-se ao ensino de línguas “mortas”. No entanto, parece-nos, à luz dos dias de hoje, que dificilmente os alunos se sentiam motivados durante as aulas (exceto aqueles cujos únicos objetivos eram o conhecimento gramatical e a leitura). A maior parte dos temas abordados não se relacionava diretamente à sua realidade, as atividades propostas eram repetitivas e muitas vezes mecânicas, os alunos não colocavam nada de si mesmos durante a realização dessas atividades e evitava-se ao máximo o erro, o que provavelmente gerava um ambiente de receio e ansiedade. Além disso, os alunos que possuíam uma capacidade analítica bastante desenvolvida ou que apreciavam as atividades que envolvessem análise, obtinham melhores resultados que os demais.

Quando o ensino das línguas modernas passou a co-existir com o das línguas clássicas, continuou-se a utilizar o Método Gramática e Tradução, talvez por não haver outro que o substituísse adequadamente ou, provavelmente, por comodismo dos docentes habituados a essa metodologia. Ao longo dos anos, no entanto, a eficiência do método foi colocada em dúvida, já que os objetivos de aprendizagem eram parciais e dificilmente um aluno que aprendesse uma língua estrangeira através desse método conseguiria expressar-se bem em situações reais de comunicação. Além disso, as novas tendências pedagógicas clamavam por mudanças que passassem a considerar o interesse do aluno como elemento importante no processo de aprendizagem. Para Chagas (1979, p. 49), o Método Gramática e Tradução já não mais atendia às exigências de um novo tempo:

... como ainda impingir a aridez de listas de palavras e regras de gramática a estudantes cujo **interesse** deveria ser a grande força motivadora de aprendizagem? Como considerar apenas o aspecto gráfico do idioma, numa época em que se visava principalmente à **educação integral**? [grifos do autor]

Paralelamente a essas mudanças de caráter pedagógico, a Psicologia e posteriormente a Psicolingüística, passaram a valorizar também o estudo minucioso da fonética das línguas, o que colaborou ainda mais para o declínio do Método Gramática e Tradução, já que a fala passava a ter total importância num curso de línguas estrangeiras. Esses fatores foram responsáveis pelo surgimento e fortalecimento de outras metodologias no campo da didática de línguas, cujos reflexos podem ser encontrados ainda hoje.

4.4.2 O MÉTODO DIRETO

As primeiras evidências do uso do Método Direto no ensino de línguas estrangeiras datam do século XVI, mas seu apogeu ocorreu apenas no século XX, de certa forma como contraposição ao Método Gramática e Tradução. O princípio básico dessa metodologia é que a língua estrangeira deve ser ensinada através dela mesma e não intermediada pela língua materna. Essa metodologia crê que o aprendizado de uma língua estrangeira ocorre da mesma forma que o aprendizado da língua materna. Tem como objetivo desenvolver no aluno as quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever, nessa ordem. A tradução deve ser evitada nas aulas e nos exercícios. O léxico novo deve ser aprendido através de contexto, imagens, gestos ou objetos e as regras gramaticais devem ser aprendidas através da indução. Passa-se a exigir mais do professor: este deve ser capaz de falar a língua estrangeira fluentemente durante as aulas, já que a língua estrangeira é, ao mesmo tempo, objeto de estudo e veículo de comunicação durante o curso, e de propiciar atividades variadas para a prática da língua.

Os exercícios mais comumente desenvolvidos são:

- escuta e elaboração de diálogos sobre a vida cotidiana;
- sistematização de regras gramaticais após exposição a mostras da língua;
- conversação;
- leitura de textos do dia-a-dia;
- elaboração de redações.

Percebe-se que, nessa metodologia, os conteúdos a serem ensinados aos alunos estão mais diretamente ligados à sua realidade, o que pode propiciar um maior envolvimento dos aprendizes. Como o aluno é solicitado a falar desde as primeiras aulas, este se anima ao perceber um progresso rápido no seu desenvolvimento lingüístico, ainda que nem sempre esse ocorra com correção. As atividades são mais diversificadas e o aluno consegue colocar nelas um pouco de si, isto é, deixa de ter um papel puramente de reprodutor de regras para passar a exercer uma função mais ativa, uma vez que os exercícios deixam de ser apenas mecânicos. No entanto, o método ainda não é capaz de despertar, em grande parte dos alunos, total interesse e curiosidade, já que os temas ainda lhe são impostos, muitas vezes arbitrariamente. Os alunos são pressionados a falar desde o início do curso, mesmo quando ainda não estão suficientemente preparados e seguros, o que pode prejudicar os mais retraídos ou os que têm medo de errar (o Filtro Afetivo tenderá a ser alto).

O equívoco principal deste método talvez resida no fato de igualar os processos de aquisição de LM e LE. Conforme já comentado anteriormente, as motivações que levam um indivíduo a aprender sua língua materna são muito intensas, já que disso pode depender a sua sobrevivência. Fatores tão fortes assim dificilmente estarão presentes numa sala de aula de LE.

4.4.3 O MÉTODO SILECIOSO

Diferentemente do Método Direto, o Método Silencioso permite ao aluno um tempo maior de exposição à modalidade oral da língua antes de que ele seja solicitado a produzir sentenças. O professor, que permanece calado a maior parte do tempo, utiliza-se de cartões ou bastões coloridos para criar situações de aprendizagem e provocar o raciocínio dos alunos. Busca-se que os alunos se sintam plenamente confiantes para que possam expressar-se bem no idioma que lhes está sendo ensinado.

As práticas mais comuns do método são:

- utilização de fichas coloridas relacionadas a sons ou vocábulos da língua;
- autocorreção;
- silêncio por parte do professor;
- utilização de recursos não verbais, como gestos e mímicas.

Embora seja benéfico permitir que o aluno tenha um tempo para começar a expressar-se no novo idioma, é muito difícil pensar atualmente em aulas baseadas nessa metodologia. Os alunos chegam aos cursos com o objetivo principal de falar a língua estrangeira e o silêncio, necessário talvez durante umas poucas aulas, tende a ser quebrado sem muita demora. Ao prolongar demais e propositalmente o período de silêncio dos alunos, estes podem se sentir ansiosos demais para elaborar sentenças na nova língua. A falta de diversificação das atividades em sala de aula e o silêncio freqüente do professor podem tornar o curso bastante monótono.

4.4.4 A SUGESTOPEDIA (ou Sugestologia de Lozanov)

Esta metodologia foi desenvolvida pelo neuropsiquiatra e psicoterapeuta búlgaro Georgi Kirilov Lozanov na década de 70. Embora anterior ao Modelo do Monitor de Krashen, está diretamente relacionada à

hipótese do Filtro Afetivo. Sua estratégia didática é tentar diminuir ao máximo as barreiras psicológicas do aluno, como ansiedade, medo, baixa auto-estima e inibição para que a aprendizagem ocorra mais rápida e eficientemente. O ambiente em sala de aula deve ser agradável, calmo, tranquilo e confortável; além disso, normalmente utiliza-se um fundo musical para apresentar os textos e os novos temas.

As práticas mais comumente desenvolvidas são:

- uso, por parte dos alunos, de pseudônimos e de novas identidades;
- escuta de diálogos e de textos com os olhos fechados ao som de músicas tranquilas;
- dramatização de diálogos nos quais os alunos expressem sentimentos através do riso, do choro, dos gestos;
- uso de pôsteres espalhados pela sala com explicações gramaticais;
- disposição das carteiras de maneira que todos os alunos possam interagir.

Conforme discutiremos a seguir, também com relação ao Método da Aprendizagem Comunitária, é importante criar um clima agradável em sala de aula, que permita ao aluno sentir-se à vontade e confiante em participar. No entanto, apenas essas práticas não garantirão um completo envolvimento do aluno.

4.4.5 O MÉTODO DA APRENDIZAGEM COMUNITÁRIA (*COMMUNITY LEARNING*)

A característica mais marcante desta metodologia é a importância dada ao desenvolvimento da auto-estima e da segurança dos alunos. Segundo Larsen-Freeman (1986, p. 89), o método pretende que os alunos sejam vistos como "pessoas por inteiro" e não apenas como intelectos a serem desenvolvidos. Busca-se um ótimo relacionamento entre os alunos e

principalmente entre o professor e os alunos. O professor não deve apresentar postura autoritária, mas propiciar um clima agradável e tranqüilo em sala de aula, de maneira que os alunos se sintam confiantes em participar das atividades propostas. Essas atividades são, na maioria das vezes, de cooperação entre os alunos e jamais devem envolver competição. É permitido o uso da língua materna em algumas ocasiões, principalmente no início do curso, quando os alunos ainda não se sentem seguros para produzir sentenças completas na língua estrangeira. Os alunos devem ter conhecimento dos objetivos e dos conteúdos do curso e podem opinar sobre as aulas. Os objetivos lingüísticos do curso são a comunicação e principalmente a expressão de idéias e sentimentos.

Segundo Larsen-Freeman (1986, p. 89), as principais atividades sugeridas pelo método são:

- gravação e transcrição da conversa dos alunos;
- uso de gravações para corrigir ou reforçar pronúncia, formulação de novas frases a partir de outras já gravadas;
- atividades em duplas ou em pequenos grupos;
- reflexão aberta sobre as atividades em sala.

Possivelmente, a Sugestopedia e o Método *Community Learning* tenham sido os primeiros métodos a preocupar-se efetivamente com os aspectos psicológicos da aprendizagem de línguas. A motivação do aluno, assim como uma baixa ansiedade, são as estratégias principais desses métodos para alcançar o aprendizado eficiente de uma língua estrangeira. A busca de interação entre os alunos e entre o professor e os alunos é bastante positiva para fortalecer a confiança e auto-estima dos discentes. No entanto, apenas um ambiente agradável e uma música de fundo não nos parecem fatores suficientes para que o aluno se sinta motivado. Os conteúdos abordados e os materiais utilizados em sala de aula não são preocupações desses métodos, que se atêm mais ao "como fazer" do que com "o quê fazer". Outro aspecto a considerar é a dificuldade de aplicação desses métodos em salas de aula com grande número de alunos.

4.4.6 O MÉTODO DA RESPOSTA FÍSICA TOTAL

Método desenvolvido por James Asher (1982), cujas idéias básicas são:

- a) a aquisição de habilidades lingüísticas ocorrerá mais facilmente se o professor for capaz de estimular o sistema sensorial de seus alunos;
- b) a compreensão e fixação do *input* ocorrerão de forma mais eficiente se o aluno executar movimentos corporais em resposta a uma série de comandos.

Embora o método objetive desenvolver no aluno as quatro habilidades, há ênfase na compreensão auditiva, por considerar que ao aprender a língua materna ficamos expostos a mostras da língua muito tempo antes de produzirmos sentenças. Há preocupação de que o aluno goste das aulas e se sinta motivado durante as atividades. Movimentos corporais são muito solicitados para verificação de compreensão de textos orais e ordens: “abaixe-se”, “pegue um giz verde e escreva uma palavra na lousa” etc. Apenas quando esses movimentos já foram excessivamente repetidos é que os alunos irão aprender a lê-los e a escrevê-los, para posteriormente expressá-los oralmente. A principal atividade desse método consiste em comandos dados pelo professor para que os alunos os realizem e vice-versa.

Ainda que as aulas pareçam muito animadas e interessantes no início de um curso, com o passar do tempo elas se tornam excessivamente cansativas, inclusive fisicamente. Nem sempre os alunos estão dispostos a mover-se durante toda a aula e em todas as aulas. Além disso, os alunos assumem durante quase todo o tempo uma postura passiva em relação a conteúdos e atividades e há poucos momentos de interação entre os aprendizes.

4.4.7 O MÉTODO ÁUDIO-VISUAL

Considerado por alguns (SÁNCHEZ PÉREZ, 1982; VAN PASSEL, 1983) não como método, mas como um conjunto de técnicas, o método áudio-visual tem como princípio básico a utilização de elementos visuais (diapositivos, figuras, ilustrações, desenhos) associados a seus equivalentes sonoros para facilitar a compreensão de sentenças na língua estrangeira, sem recorrer à língua materna como intermediária. Sua formulação teórica data de 1953, mas a utilização de recursos visuais no ensino de línguas é muito anterior, tendo sido observada já no século XVII, na obra ***Orbis Sensualium Pictus***, de Comenius.

De acordo com o método áudio-visual, as mostras de língua apresentadas aos alunos devem ser sempre contextualizadas e precisam manter relação direta com a vida prática (apresentações, compras, viagens etc.). Parte-se de sentenças para o posterior estudo da fonética e das estruturas da língua.

Parece-nos que um curso inteiro baseado em imagens torna-se fastidioso. No entanto, sabemos, como professores, que a utilização esporádica de recursos visuais em sala de aula é atrativa e estimula a atenção e o interesse dos alunos.

4.4.8 O MÉTODO ÁUDIO-ORAL (ou ÁUDIO-LINGUAL)

O Método Áudio-Oral, também chamado Áudio-Lingual, teve seu apogeu sobretudo nas décadas de 50 e 60 e assumiu papel importante no cenário da Segunda Guerra Mundial que exigia que um grande número de pessoas aprendesse a falar rapidamente uma língua estrangeira e com perfeição próxima à de um nativo. Esse método prioriza a produção oral e opõe-se, em certa medida, ao Método Gramática e Tradução, que valoriza a leitura e a escrita.

O surgimento do método áudio-oral tem suas raízes no desenvolvimento da lingüística estrutural (Saussure) e na teoria psicológica vigente na época, o comportamentalismo (Skinner), que marcam profundamente suas concepções de língua e de aprendizagem de línguas. Esta última consiste, no âmbito dessa metodologia, na formação de hábitos, adquiridos através de repetições e imitações. A língua é vista como um conjunto de estruturas, no qual o nível semântico tem menor relevância frente ao morfológico, fonológico e sintático. Supõe-se que o comportamento verbal não se diferencia do comportamento não verbal (RICHARDS; RODGERS, 1993, p. 51). A aprendizagem é vista como um processo que deve ocorrer subconscientemente e vale-se, para tanto, de práticas indutivas.

W. Moulton (1961⁴⁷, *apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1982, p. 46) reduz a cinco os princípios do método:

1. a língua é oral, não escrita;
2. a língua é resultado de um conjunto de hábitos;
3. é preciso ensinar a língua e não sobre a língua;
4. a língua é o que falam os falantes nativos da mesma, não o que alguém acha que deve ser;
5. as línguas são diferentes.

Examinaremos, a seguir, como esses cinco princípios podem chegar a interferir no nível de motivação dos alunos em sala de aula.

1) A LÍNGUA É ORAL, NÃO ESCRITA.

Conforme mencionado anteriormente, a ênfase do método está na compreensão auditiva e na produção oral. Tal premissa toma como base o princípio seguido pelos lingüistas da época, qual seja, o da comparação com a aquisição da língua materna, em que o oral sempre antecede o escrito.

⁴⁷ MOULTON, W. **Trends in European and American Linguistics, 1930-1960**. Utrecht, Spectrum Pub., pp. 86-89, 1961.

Nas situações de ensino em que este é o método de base, é comum que muitas aulas iniciais sejam apenas orais, sem que o aluno veja o seu correspondente na escrita, isso devido ao receio de que um eventual foco na forma poderia prejudicar o desempenho oral do aprendiz. Além disso, havia uma preocupação de que ao ler, sem ter ouvido e produzido oralmente antes a palavra ou estrutura, o aprendiz a reproduziria de acordo com o sistema fonético-fonológico da sua LM. Essa ênfase quase total na oralidade pode trazer ao aluno motivação e desmotivação ao mesmo tempo. Por um lado, o aluno que busca um curso de línguas na grande maioria das vezes deseja “falar” na língua estrangeira. Quando se dá conta de que já produz oralmente sentenças completas, que pronuncia adequadamente os fonemas da língua meta, sente-se motivado a continuar e percebe que é capaz de aprendê-la. Ou seja, seu autoconceito lingüístico cresce. Por outro lado, em nossa cultura a escrita é muito valorizada, sobretudo nos meios escolares. O aluno normalmente deseja “olhar” o que está pronunciando, quer visualizar aquilo que aprende, sobretudo se o seu estilo de aprendizagem for o visual⁴⁸. Ao ser impedido, pode tomar três caminhos:

- a) desmotiva-se completamente, se a necessidade da escrita for alta, impedindo-o de avançar;
- b) desmotiva-se parcialmente, mas força-se a continuar;
- c) desmotiva-se e faz sorrateiramente suas próprias anotações, nem sempre adequadas, o que provavelmente poderá levá-lo a cometer erros ortográficos, por exemplo.

Como já dito, cada indivíduo reage de maneira diferente às diversas situações e metodologias de ensino às quais está exposto. Por mais que o professor procure adequar o curso às necessidades dos alunos, motivar a todos pode ser uma tarefa utópica já que, como vimos, há outros contextos (além do contexto da aula) que vão interferir no nível motivacional dos

⁴⁸ Para Felder e Soloman (1999) os estilos de aprendizagem caracterizam-se por uma preferência própria e dominante na forma como as pessoas recebem e processam informações e consideram os estilos como habilidades a serem desenvolvidas. São definidas quatro dimensões de estilos de aprendizagem: ativo e reflexivo; racional e intuitivo; visual e verbal; seqüencial e global. Os aprendizes visuais são aqueles que se recordam com mais facilidade das coisas que conseguiram visualizar: figuras, diagramas, filmes etc.

alunos. Entretanto, ao dar-se ênfase apenas para a língua oral, deixa-se de fora uma variedade imensa de manifestações da língua meta que poderiam, inclusive, servir como subsídios para produções espontâneas dos alunos (uma aula de conversação, por exemplo). Isso reduz consideravelmente o universo lingüístico dentro da sala de aula. A motivação está intimamente ligada à busca de desafios, ao conhecimento do novo, à ampliação de conhecimento, à autonomia, fatores pouco presentes nas aulas e atividades do Método Áudio-Oral.

2) A LÍNGUA É RESULTADO DE UM CONJUNTO DE HÁBITOS.

Imagina-se que aprender a falar uma língua é semelhante a aprender a andar de bicicleta, por exemplo. Através de estímulos, respostas e *feedback* chegar-se-á à perfeição. Com isso, a quase totalidade de exercícios e práticas em sala de aula é feita por repetições e automatismos, nos quais o aluno pouco põe de si mesmo ou pouco reflete sobre o funcionamento da língua-alvo. As aulas por vezes se tornam cansativas, mental e fisicamente. Dá-se destaque maior às manifestações externas do indivíduo que às manifestações internas. Somente em estágios muito superiores é que os alunos começam a formular frases criativas. Isso pode desmotivá-los, na medida em que não se sentem como responsáveis diretos pelo processo de aprendizagem.

3) É PRECISO ENSINAR A LÍNGUA E NÃO SOBRE A LÍNGUA.

Em oposição principalmente ao Método Gramática e Tradução, o Método Áudio-Oral condena as explicações gramaticais explícitas. Vale-se de uma metodologia indutiva na qual, através apenas da exposição à língua, o aluno deverá inferir a regra. De fato, a gramática descritiva, prescritiva e proscritiva, como um fim em si mesma, explicada exaustivamente, com suas regras e infindáveis exceções, além das nomenclaturas, nem sempre de fácil compreensão para os estudantes, desmotiva o aluno que não esteja particularmente interessado pelo aspecto formal da língua. Entretanto, alguns alunos têm a necessidade de

conhecimento explícito de algumas regras, tornando-se mais seguros para aplicá-las, uma vez que as conhecem. Os extremos, portanto, parecem ser sempre prejudiciais.

4) A LÍNGUA É O QUE FALAM OS FALANTES NATIVOS DA MESMA, NÃO O QUE ALGUÉM ACHA QUE DEVA SER.

Novamente em oposição ao Método Gramática e Tradução, que se valia sobretudo de textos literários e obras clássicas, o Método Áudio-oral propõe que deva ser ensinada a fala dos nativos da língua meta, em seus diferentes registros. Isso significa utilizar em sala de aula diálogos autênticos, ainda que muitas vezes contenham expressões não aceitas pela norma culta. Para o aluno isso é extremamente interessante já que ele pode identificar-se com esses diálogos e perceber sua utilidade prática, incentivando-o a avançar.

5) AS LÍNGUAS SÃO DIFERENTES.

Deve-se colocar a atenção nas diferenças com a língua materna, entretanto, esta deve ser evitada em sala de aula. Os exercícios orais devem focar justamente o que a língua materna e a língua estrangeira têm de diferente.

De acordo com as visões apresentadas acima, o professor assume um papel de protagonista da aula. É necessário que seja altamente fluente na língua que ensina ou então que se valha de muitos materiais auditivos que reproduzam a fala de nativos. Não tem muitas opções com relação à variedade de materiais, sendo que, na grande maioria das vezes, vale-se apenas do livro e de fitas cassetes. O professor deve introduzir e praticar os temas pré-definidos e trabalhá-los com os alunos à exaustão.

O aluno assume, neste método, uma postura altamente passiva. Praticamente não há interação com os colegas. A grande maioria dos exercícios é de imitação e/ou repetição, o que não o faz refletir, nem criar suas próprias frases. Criatividade e imaginação são pouco exigidas. Os

objetivos e as atividades do curso já foram pré-definidos. Não há, no método, espaço para erros, que são rapidamente corrigidos. Os alunos devem, a todo custo, evitar o uso da língua materna.

O método utiliza basicamente exercícios orais de repetições, transposições, transformações, substituições, escuta de diálogos, memorização de diálogos, exercícios de aperfeiçoamento da pronúncia e da sintaxe. Os exercícios seguem a seguinte ordem: escuta, fala, leitura e escrita. As atividades em grupos são praticamente inexistentes.

Com o Método Áudio-Oral, torna-se, do nosso ponto de vista, muito difícil manter acesa a motivação dos alunos, já que estes se assemelham a papagaios durante as aulas. Não colocam nada de si, não criam, não inventam, não imaginam: imitam, repetem, memorizam. Aprendem, ou melhor, gravam frases em blocos, muitas vezes descontextualizadas, que dificilmente serão aplicadas em contextos fora da sala de aula. A ansiedade é alta, já que os alunos devem estar muito atentos o tempo todo e não devem cometer falhas. Há, portanto, uma pressão constante, que na maioria das vezes gera preocupação, medo e insegurança. A integração com os colegas é rara, o que torna o ambiente ainda menos propício à aprendizagem.

4.4.9 A ABORDAGEM COMUNICATIVA

O surgimento da abordagem comunicativa marcou uma mudança de paradigma no ensino de línguas. Algumas metodologias anteriores, oriundas de uma visão estruturalista da linguagem, já não respondiam mais às necessidades de quem ensinava/aprendia línguas estrangeiras. O comportamentalismo estava em declínio e o cognitivismo se havia propagado. Além disso, na lingüística, desenvolviam-se novas concepções de língua através da Pragmática. A língua não era mais vista como um conglomerado de estruturas, mas como um conjunto de significações que propiciam a comunicação interpessoal.

A abordagem comunicativa toma como pressuposto que língua é comunicação. Conseqüentemente, aprender línguas significa ser capaz de desenvolver o que Hymes (1995) denomina "competência comunicativa", que não se restringe ao conhecimento das estruturas lingüísticas, mas também inclui o conhecimento sociolingüístico, discursivo e estratégico. A linguagem agora somente pode ser entendida como parte de um contexto. Também para Krashen (1985), a aquisição de uma LE é facilitada quando esta é usada em situações comunicativas.

Para Almeida Filho (1998, p. 36),

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidades do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Tais mudanças relacionadas à concepção de língua e linguagem contribuíram para o surgimento da metodologia comunicativa. Alguns pontos foram muito positivos no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras e podem favorecer a maior participação e motivação dos discentes:

- 1) A aprendizagem não é mais considerada um processo passivo e externo ao indivíduo, mas algo que se processa em seu interior, de acordo com seu conhecimento prévio. Tenta-se relacionar os conteúdos vistos em sala de aula à realidade dos alunos, para que estes se envolvam e se interessem em participar. As repetições e memorizações dão lugar a falas criativas e contextualizadas.
- 2) As necessidades comunicativas do aprendiz passam a ser consideradas, tanto pela metodologia como também pelos autores de materiais didáticos e pelos professores. O aluno poderá reconhecer a adequação de uso e a utilidade dos conteúdos que está aprendendo.

- 3) Valoriza-se a interação como elemento essencial do processo comunicativo. As atividades exigem grande participação e cooperação entre pelo menos dois alunos e envolvem normalmente pequenos grupos.
- 4) Não havendo foco na forma, o erro é tratado como parte do aprendizado, sendo relativamente tolerado, desde que não chegue a impedir a comunicação. Diminuem no aluno, portanto, a tensão, a ansiedade e o medo da desaprovação.
- 5) Dado que as situações comunicativas são muito amplas, as atividades são variadas, aumentando a chance de os alunos se identificarem com algumas delas. Já não há (ou não deveria haver) o estudo exaustivo dos elementos formais da língua, como único fim do processo ensino-aprendizagem, cansativos à maioria dos alunos nos enfoques anteriores.
- 6) Os materiais são diversos e atraentes: fitas de áudio e vídeo (heranças das metodologias áudio-orais e áudio-visuais), revistas, jornais, folhetos etc., propiciando um leque de recursos e, conseqüentemente, de estratégias de trabalho diferentes ao professor.

Entretanto, a ponte entre a teoria e a sala de aula nem sempre é bem sucedida. Assim, a utilização da metodologia comunicativa em sala de aula apresenta algumas ressalvas, não relacionadas diretamente aos princípios da metodologia, mas à sua aplicabilidade:

- a) O mercado editorial rapidamente produziu inúmeras obras para adequar-se ao novo enfoque. A maioria delas, entretanto, ainda estava (e está) atrelada às metodologias anteriores. Embora os prefácios e as orientações ao professor afirmem que o material está baseado numa perspectiva de comunicação, parte dos textos, diálogos e exercícios propostos não apresenta nenhuma característica comunicativa. Resumiremos a seguir, algumas

características de uma atividade comunicativa, segundo Sánchez Pérez (1993, p. 82):

- a atividade deve transmitir informações do emissor ao receptor e vice-versa;
- a informação recebida deve interessar a ambas as partes;
- uma das partes deve carecer da informação que recebe/solicita;
- a atividade decorre de uma função comunicativa;
- a atividade centra-se no conteúdo e não na forma.

A título de exemplificação, apresentaremos a seguir uma atividade proposta por um livro didático de ensino de Espanhol para estrangeiros, editado no Brasil em 2001⁴⁹, para alunos falantes do português, que se define de cunho comunicativo, mas que, como veremos, não o é de fato, ao menos não em todas as propostas de atividades:

Ordena las palabras.

soy / llamo / ¡Hola! / Me / española. / Paloma,

.....

soy / Gabriel, / ¡Hola! / Soy / argentino.

.....

Nitidamente é possível perceber que:

- não há emissor/receptor, portanto não há mensagem nem comunicação;
- não há um vazio de informação, a informação obtida não interessa a ninguém;

⁴⁹ Trata-se da obra *Estudiantes, libro 1*, de María Ángeles Palomino, editado por Edelsa (2001), p. 88.

- a atividade se centra fundamentalmente na sintaxe da língua e não no conteúdo da informação.

- a ênfase da atividade está na fixação da estrutura, herança dos métodos áudio-orais.

- b) O professor passa a ter trabalho redobrado: depende dele agora criar as condições necessárias para que se estimulem de fato as situações comunicativas. Embora exista o livro didático, este não lhe traz mais todas as indicações de como proceder e não deve ser tomado como o único material de trabalho. O professor deverá providenciar vários materiais de apoio e diversificar as atividades. Deverá favorecer a interação dos alunos para que as situações comunicativas possam se concretizar.
- c) Segundo a abordagem comunicativa, o estudo da gramática, e/ou o estudo metalingüístico, não deve ser o foco principal da aprendizagem, mas sim estar subordinado às necessidades de comunicação. No entanto, alunos e professores, acostumados a listas de verbos e a exercícios estruturais, resistem a esse novo tipo de ensino. O professor, por um lado, não sabe exatamente em que momento abordar aspectos gramaticais e nem como. Os alunos sentem necessidade de esquemas e de visualização das estruturas. Com isso, é grande a freqüência de exercícios de repetição, substituição, preenchimento de lacunas, que, na maioria das vezes, não apresentam nenhuma característica comunicativa (conforme visto anteriormente).
- d) Os conteúdos continuam sendo impostos aos alunos. Não obrigatoriamente as necessidades comunicativas são as mesmas para todos os alunos, para todas as turmas, para todos os cursos, em todos os locais. Entretanto, os livros didáticos mantêm os mesmos tópicos e objetivos indiscriminadamente. Talvez determinados alunos não precisem nunca descrever como estão vestidos ou pedir beterrabas na feira. Isso pode

desmotivá-los, uma vez que se sentem distantes das realidades apresentadas.

- e) O método propõe que as situações vivenciadas em sala de aula sejam as mais comunicativas e autênticas possíveis. Sem entrar na discussão da relevância de se usar materiais autênticos em aula, pode-se afirmar que o ambiente de sala de aula apresenta características e espaços próprios, nem sempre compatíveis a toda e qualquer situação comunicativa. Para Franzoni (1992, p. 55):

Tomando partido pela autenticidade ou pela não autenticidade está se apagando o fato de **a sala de aula constituir um espaço socialmente definido** e conseqüentemente, o fato de a **situação de ensino/aprendizagem ter sua própria especificidade enquanto prática social**'. (grifos da autora)

Na tentativa de envolver o aluno em um "ambiente de comunicação autêntica", parte-se então para a simulação de determinadas situações que às vezes se tornam tão artificiais que podem levar ao total desinteresse.

Alguns comentários

Por questões de delimitação, estudamos a motivação do aluno dentro da sala de aula e mais precisamente em que medida alguns métodos de ensino de línguas estrangeiras desenvolvem essa motivação, a partir de seu conceito de língua, suas teorias de aprendizagem, o papel dado ao professor e ao aluno e às atividades propostas. Ativemo-nos mais detalhadamente no Método Áudio-Oral e na Abordagem Comunicativa e verificamos que o primeiro, baseado na teoria comportamentalista, vê o aluno como depositário de conteúdos e não como agente do processo de aprendizagem. Esta é interpretada como um conjunto de habilidades a serem

desenvolvidas através de repetições, imitações e memorizações. Se, por um lado, num primeiro momento os alunos se sentem motivados porque já conseguem pronunciar algumas frases na língua meta, por outro, com o passar do tempo as aulas se tornam cansativas e estressantes. Além disso, a interação com os demais, tanto com o professor como com os colegas, é praticamente inexistente, dificultando a existência de um clima agradável. O erro é totalmente coibido, o que gera grande ansiedade.

Já a abordagem comunicativa, desde uma perspectiva cognitivista, propõe que o aluno se torne responsável e autônomo em sala de aula, que interaja com os colegas e que vivencie situações comunicativas, o que facilita, ainda segundo Krashen (1985), a aquisição da língua. O erro é tratado de uma maneira diferente, como parte do aprendizado e o aluno sente-se mais tranqüilo para produzir textos.

Entre as duas metodologias vê-se claramente uma mudança de paradigma, uma mudança nas concepções lingüísticas e também pedagógicas. Pode-se dizer que em sua base os métodos são em grande medida diferentes, entretanto, na prática docente eles muitas vezes se mesclam. O professor, muitas vezes desconhecedor de teorias, lança mão em seus cursos de atividades de um e de outro método, sem se questionar sobre a validade dessa prática ou mesmo quanto ao fato de que, por vezes, elas são antagônicas. Reside aqui um dos grandes problemas no ensino de idiomas: adotar e utilizar teorias sem as conhecer adequadamente, valendo-se de práticas muitas vezes contraditórias. O próprio método comunicativo é utilizado de várias maneiras, nem sempre condizentes com suas propostas. Muitas vezes diz-se estar utilizando-o e na verdade o foco da aula está na forma, na gramática, não chegando nem mesmo a ocorrer uma situação comunicativa.

Na abordagem comunicativa o contexto da situação ocupa papel importante, assim como o desenvolvimento de habilidades não somente gramaticais, mas também discursivas, diferentemente do que ocorre no

método áudio-oral. Isso faz com que, no primeiro, o aluno se situe como sujeito de ações pontuais e não apenas como mero espectador.

É preciso esclarecer, ainda, que todos os métodos apresentam pontos fortes e pontos débeis em seu conjunto. No entanto, com relação à motivação dos alunos especificamente, o enfoque comunicativo é o que se mostra mais atento aos interesses do estudante e, conseqüentemente, dá a ele maior autonomia e participação na construção do próprio conhecimento. O método sempre desempenhará função importante na busca da motivação dos alunos mas não será suficiente se o professor não conhecer claramente as suas propostas e não as adequar às características de seus alunos.

CAPÍTULO 5

A PESQUISA EMPÍRICA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os capítulos precedentes tiveram como objetivo principal discutir algumas questões teóricas referentes ao ensino de línguas no país e ao ensino de Espanhol no contexto formal do Ensino Médio. Além disso, partindo de modelos teóricos que tratam da motivação relacionada à aprendizagem em geral e à aprendizagem de línguas estrangeiras em particular, analisamos a importância da motivação dos alunos que estudam um idioma não materno, sobretudo em situações formais de aprendizagem.

Consideramos importante que o trabalho tivesse também uma parte empírica, na qual fossem ouvidas e analisadas as opiniões de alunos e professores de Espanhol com relação à motivação em sala de aula, para que tivéssemos uma idéia de como o fator motivação é valorizado (ou não valorizado) por aprendizes e docentes. Os professores geralmente dizem-se preocupados com a motivação de seus alunos, mas gostaríamos de conhecer e precisar, de forma mais detalhada, através de seus relatos, o que cada professor entende por motivação e de que forma atua em sala de aula para promover o interesse e a motivação dos alunos.

Além disso, objetivamos verificar em que medida os relatos de alunos e professores confirmam as seguintes hipóteses:

- a) alunos e professores consideram a motivação como fator importante no processo de aprendizagem de Espanhol;

- b) a maioria dos alunos não se sente motivada durante as aulas de Espanhol e acredita que para ter domínio do idioma é necessário estudá-lo também fora da escola regular;
- c) nem sempre professores e alunos estão de acordo com relação às atividades que motivam/desmotivam o aluno em sala de aula.

Este quinto capítulo está dividido em três seções. A primeira trata da caracterização dos sujeitos da pesquisa e dos critérios para sua escolha. A segunda seção aborda a metodologia aplicada na coleta de dados. Por fim, o capítulo apresenta, na terceira seção, os dados coletados e uma análise dos resultados obtidos.

5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Ao querer analisar o papel da motivação na aprendizagem de idiomas, deparamo-nos com a difícil tarefa de delimitar o nosso campo de estudo. Embora várias questões teóricas discutidas ao longo do trabalho pudessem se relacionar ao ensino de línguas estrangeiras de forma ampla, não seria possível abordar aspectos referentes à motivação no ensino de todas as línguas estrangeiras, em todos os seus contextos de aprendizagem.

Conforme apresentado na introdução do trabalho, a escolha do ensino de Espanhol como objeto de estudo deveu-se a duas causas principais:

- ao interesse pessoal e profissional, uma vez que trabalhamos há alguns anos na docência desse idioma;
- ao forte aumento do interesse, por parte de alunos brasileiros, pela aprendizagem da língua espanhola na última década.

Ao escolher o idioma com o qual trabalharíamos, passamos a definir em qual contexto de aprendizagem os dados seriam coletados. Consideramos que os diferentes ambientes formais nos quais um aluno pode estudar uma língua estrangeira (em uma escola regular, em um centro de idiomas, com um professor particular, na empresa onde trabalha etc.) traz consigo características próprias que podem influir na motivação durante o processo de aprendizagem. Numa tentativa de diminuir as variáveis que pudessem interferir nos resultados da pesquisa, decidimos delimitá-la ao âmbito da escola regular, especificamente ao Ensino Médio de algumas escolas da rede particular de ensino da cidade de São Paulo. Essa escolha fez-se com base nos seguintes critérios:

- conforme visto no capítulo 2, poucas são as escolas públicas que incluem o ensino de Espanhol em seus currículos;

- muitas escolas particulares que ofereciam a seus alunos o ensino de apenas uma língua estrangeira (normalmente o Inglês) passaram, nos últimos anos, a oferecer também o ensino de Espanhol em sua grade curricular;
- os alunos que estudam a língua espanhola como disciplina obrigatória no ensino regular não necessariamente desejavam fazê-lo. Isso nos parece bastante relevante de ser considerado num trabalho de pesquisa, uma vez que pode favorecer respostas menos uniformizadas e atribui, de certa forma, maior responsabilidade ao papel do professor na construção e manutenção da motivação dos estudantes.

Embora muitas das escolas que oferecem o curso de Espanhol em seu currículo o façam durante o Ensino Fundamental, optamos por conhecer as opiniões de alunos e professores do Ensino Médio por duas razões principais:

- a faixa etária dos alunos (entre 14 e 18 anos) supõe respostas mais coerentes e fundamentadas, uma vez que a essa idade os alunos já são capazes de definir com maior clareza seus desejos, preferências e objetivos;
- trata-se do universo de trabalho da pesquisadora. Os resultados da pesquisa poderão subsidiar, portanto, modificações e ajustes em sua prática docente.

Em alguns estabelecimentos de ensino, a oferta de aulas de Espanhol dá-se ao longo dos três anos de duração do Ensino Médio. Entretanto, há escolas que restringem tais cursos a um ou dois anos apenas, por razões bastante diversificadas como, por exemplo, ajustes na grade curricular, maior ênfase nas disciplinas mais valorizadas nos exames vestibulares etc. Dessa forma, optamos pela pesquisa com alunos do segundo ano já que, conforme dados apresentados no capítulo 2, é a série mais contemplada com o ensino de Espanhol.

Isso posto, tratamos de escolher as escolas e os professores que participariam da pesquisa. Para tanto, levamos em consideração a autorização para a realização da pesquisa com a direção do estabelecimento de ensino e, principalmente, o aval dos professores envolvidos. Foram escolhidos três colégios localizados nas zonas norte, sul e oeste da cidade de São Paulo, um total de três professores, dez turmas e duzentos e quarenta e quatro alunos. Todos os estudantes cursavam a segunda série do Ensino Médio e já haviam estudado Espanhol durante a primeira série.

5.2 A METODOLOGIA APLICADA

Dado que o nosso interesse não era investigar a correlação entre motivação e aprendizagem, mas sim, conhecer as diferentes visões que alunos e professores de idiomas têm sobre a motivação em sala de aula, era necessário utilizar, portanto, um instrumento de coleta de dados que permitisse a alunos e professores exporem suas opiniões sobre a motivação. Partimos do pressuposto de que um questionário seria um instrumento adequado para conhecer tais opiniões. Assim, foram elaborados dois tipos de questionário, um para os professores e outro para os alunos. Após a sua elaboração, procedemos à realização de um teste-piloto, a fim de verificar a adequação das questões formuladas, tanto em termos de clareza quanto em termos de abrangência.

O questionário preliminar direcionado aos docentes foi aplicado, em 2002, a alunos-estagiários de Espanhol que cursavam na Licenciatura a disciplina Metodologia de Ensino de Espanhol na Faculdade de Educação da USP e que já exerciam a profissão em estabelecimentos de ensino da rede particular. O questionário preliminar direcionado aos alunos foi aplicado a alunos da pesquisadora, que cursavam a segunda série do Ensino Médio. Em ambos os questionários foram feitas pequenas adequações. Os dois modelos de questionário, já com as alterações, encontram-se no Anexo 1 deste trabalho.

Os questionários – tanto os destinados aos professores quanto os dirigidos aos alunos – foram entregues pessoalmente pela pesquisadora a dois professores e via portador ao terceiro professor. O tempo médio de retorno dos questionários já respondidos foi de duas semanas. A participação na pesquisa era voluntária, portanto, nem todos os alunos chegaram a respondê-la. Cada professor encarregou-se da aplicação dos questionários a seus alunos, feita durante o período de aula, não havendo qualquer intervenção por parte da pesquisadora. De um total de duzentos e setenta questionários distribuídos aos estudantes, obtivemos retorno de duzentos e quarenta e quatro (90%) formulários respondidos.

A pesquisa empírica objetivava responder as seguintes questões:

- a) O que os professores entendem por motivação?
- b) Os professores de Espanhol se preocupam com a motivação dos alunos?
- c) Se sim, quais são as estratégias que utilizam para motivá-los?
- d) Os alunos que obrigatoriamente estudam Espanhol no Ensino Médio sentem-se motivados durante as aulas? Quando precisamente?

Classificamos a pesquisa realizada como do tipo descritiva, uma vez que registramos opiniões sem manipular variáveis, numa tentativa apenas de diagnosticar a realidade, descrevendo e interpretando os dados recebidos.

Apresentaremos, a seguir, as informações coletadas e as análises realizadas sobre cada um dos pontos que julgamos mais pertinentes em conformidade com os objetivos por nós propostos.

5.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Questionário aplicado aos alunos

Após a coleta dos dados, procedemos à sua tabulação. O resultado encontrado mostra-se a seguir.

Total de alunos envolvidos: 244

Dados pessoais

Sexo:

feminino: 166 (68%)

masculino: 78 (32%)

Idade:

14 anos: 2 (0,7%)

15 anos: 46 (19%)

16 anos: 177 (73%)

17 anos: 18 (7%)

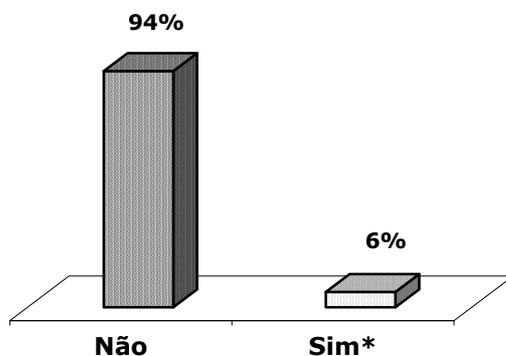
sem resposta: 1 (0,3%)

Estudos anteriores e/ou atuais de uma Língua Estrangeira

Estuda ou estudou Espanhol em escolas de idiomas?

Não: 229

Sim: 15



*Tempo médio de estudo: 1,5 ano.

Gráfico 5 – Percentual de alunos quanto ao estudo de Espanhol em escolas de idiomas.

Estuda ou estudou outra língua estrangeira em escolas de idiomas ?

Sim: 175

Não: 69

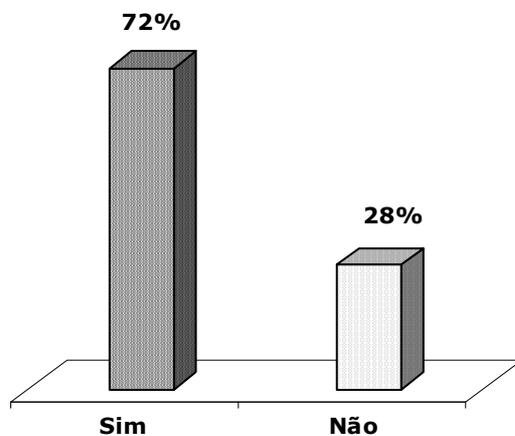


Gráfico 6 – Percentual de alunos quanto ao estudo de outras línguas em escolas de idiomas.

Qual?

Inglês: 172

Inglês e japonês: 1

Inglês, japonês e alemão: 1

Inglês e italiano: 1

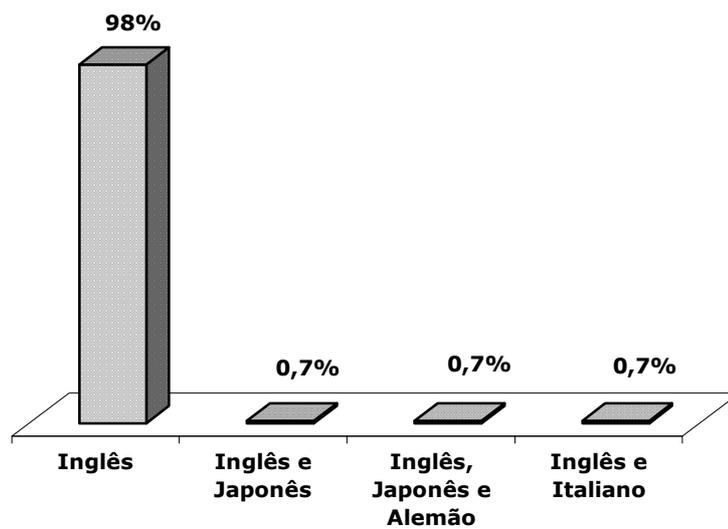


Gráfico 7 – Percentual referente às línguas estudadas em escolas de idiomas.

É possível perceber, de acordo com os dados apresentados nos gráficos anteriores, que é grande o número de alunos da escola particular que frequenta ou que já frequentou um curso livre de idiomas (72%). Isso se deve, possivelmente, à imagem de ineficiência que pais e alunos têm com relação ao curso de línguas estrangeiras na escola regular. Os pais que financeiramente têm condições de oferecer aos filhos mais uma oportunidade de aprendizagem geralmente não hesitam em fazê-lo. A idade em que os alunos começam a frequentar um curso livre de idiomas não foi pesquisada, mas estima-se que isso ocorra cada vez mais cedo. A cada ano surgem novas escolas de idiomas, inclusive destinadas a crianças de pouca idade, e a procura é sempre elevada.

Outro dado importante a ressaltar é a maciça liderança da língua inglesa (98%) nos cursos livres escolhidos pelos sujeitos pesquisados frente às outras línguas. O Inglês se destaca como língua de grande prestígio social, econômico e cultural. As aulas de Inglês da escola regular parecem de fato insuficientes para aqueles que desejam dominar o idioma e utilizá-lo futuramente em viagens ou no mercado de trabalho, ou até mesmo no vestibular. No caso específico do Espanhol, embora a oferta seja grande por parte de muitos centros de idiomas, é ainda incipiente o número de alunos que se propõe a estudá-lo fora do ensino regular (6%). As causas dessa baixa procura podem residir:

- na crença de que todo brasileiro já nasce falando um pouco de Espanhol, ou seja, por tratar-se de uma língua relativamente próxima ao Português, muitos ainda crêem que não há necessidade de estudá-la formalmente;
- na idéia de que os custos com aulas livres de Espanhol não serão proporcionais aos benefícios que o conhecimento do idioma pode oferecer futuramente.

Crença sobre a eficácia das aulas de LE na escola regular

Você acha que para ter um bom grau de domínio do Espanhol:

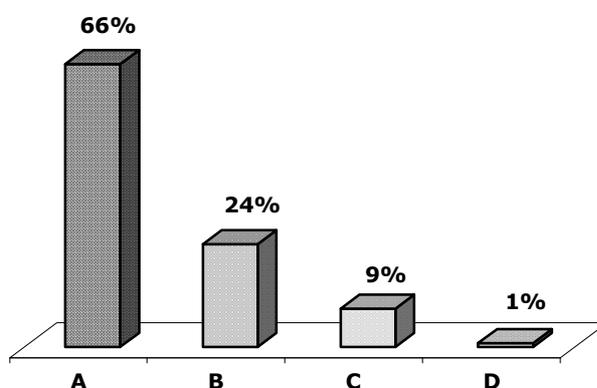


Gráfico 8 – Crença sobre a eficácia das aulas de LE na escola regular.

Legenda:

A = Além das aulas na escola regular é necessário também um curso em escola de idiomas (162)⁵⁰.

B = Apenas numa escola de idiomas é possível aprender bem (57).

C = É suficiente o curso na escola regular (23).

D = Apenas com um professor particular é possível aprender bem (2).

Conforme apontado anteriormente, é muito grande o número de alunos que não acredita que a escola regular possa, sozinha, fornecer-lhe subsídios que lhe permitam comunicar-se adequadamente em uma língua estrangeira (90%). Apenas 9% dos alunos pesquisados acreditam que as aulas da escola regular são suficientes para a aprendizagem de um novo idioma. No entanto, é grande o número de alunos (66%) que atribui tanto à escola regular quanto aos centros de idiomas o papel de ensino de LE, o que confere à primeira uma grande parcela de responsabilidade. É, portanto, expressiva a parcela de alunos que não desacredita totalmente do ensino regular de qualidade, embora este não lhe pareça suficiente.

⁵⁰ Os números entre parênteses referem-se à quantidade de ocorrências, em valores absolutos.

A motivação em sala de aula

Quando você soube que teria que estudar Espanhol no Ensino Médio, você se sentiu:

Muito motivado: 91

Pouco motivado: 47

Indiferente: 99

Desmotivado: 7

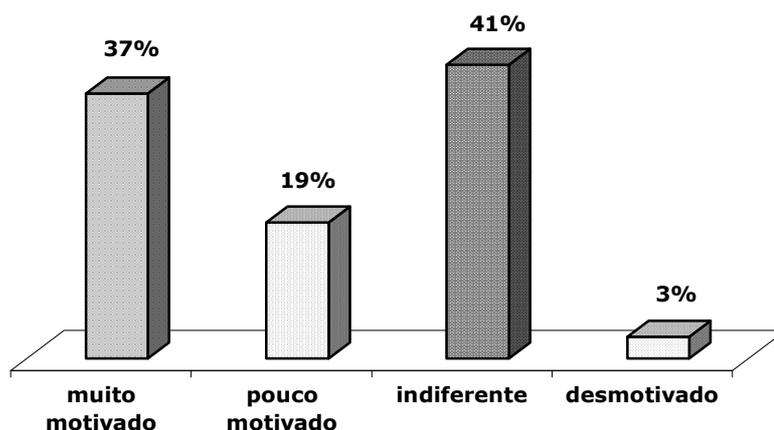


Gráfico 9 – Motivação para as aulas de Espanhol no início do curso

O que mais nos surpreendeu nessa fase do questionário foi o número de alunos que se disse indiferente com relação à motivação para a aprendizagem do Espanhol no início do curso (41%). Era de se supor que o caráter novo de uma disciplina despertasse no aluno um interesse considerável, ainda mais com relação a uma disciplina que lhe poderia trazer benefícios profissionais, independentemente da carreira escolhida. Nota-se aqui, de certa forma, a apatia que encontramos em muitos de nossos alunos durante as aulas. O interesse pela aprendizagem parece ter sido sufocado pela cobrança por notas, o que pode, aparentemente, justificar a indiferença frente a “mais uma disciplina” a ser estudada. A indiferença manifestada pelos alunos pode estar relacionada, também, ao fato de já possuírem uma imagem pré-determinada do que é uma aula de língua estrangeira na escola regular. O seu conhecimento prévio referente às aulas de Inglês pode tê-los impedido de entusiasmar-se com a nova disciplina.

Embora imaginássemos que o número de alunos muito motivados no início do curso seria maior, não podemos considerá-lo irrisório (37%). Felizmente, é muito pequeno o percentual de alunos que se considerou desmotivado ao saber que teria que estudar a língua espanhola (4%) no Ensino Médio.

Você acha que estar motivado durante as aulas de Espanhol auxilia a sua aprendizagem?

Sim, muito: 173

Sim, um pouco: 61

É indiferente: 7

Não, nada: 3

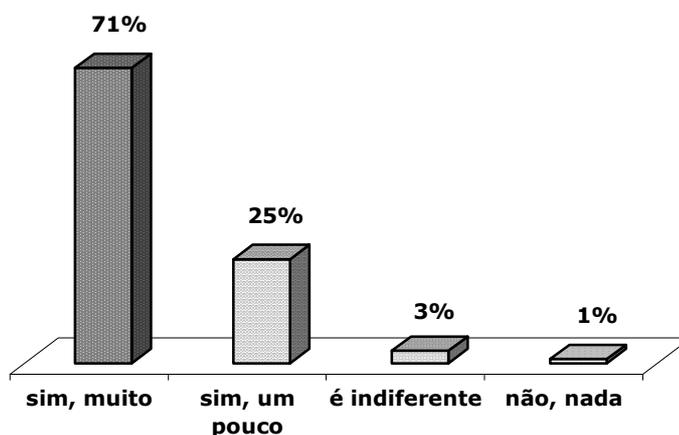


Gráfico 10 – A importância da motivação na aprendizagem de Espanhol – visão dos alunos.

Conforme previsto numa das hipóteses do trabalho, quase a totalidade dos alunos (96%) considera a motivação um fator importante no processo de aprendizagem, sendo que 71% dos alunos a consideram um fator muito importante. Parece estar claro, também aos alunos, que o fato de estar motivados facilita, auxilia, favorece a aprendizagem. No entanto, uma parcela desses alunos (25%) reconhece que a motivação é importante mas ela, por si só, não é suficiente para que a aprendizagem se processe com êxito. É possível que outros fatores, não mencionados nesta parte da pesquisa, tenham sido considerados pelos alunos como co-responsáveis por uma aprendizagem de qualidade: esforço pessoal, inteligência e aptidão, por exemplo.

Como você classificaria a sua motivação durante as aulas de Espanhol na sua escola?

Muito motivado: 83

Pouco motivado: 78

Indiferente: 63

Desmotivado: 20

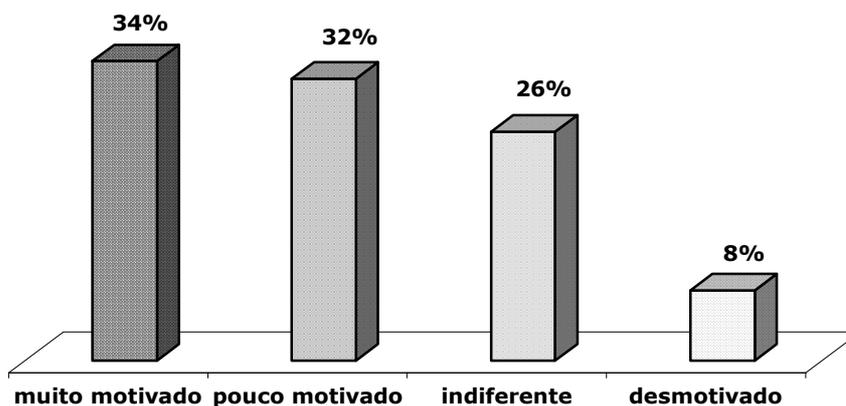


Gráfico 11 – Motivação dos alunos durante as aulas de Espanhol

A partir dos dados acima é importante notar que, se no início do curso 41% dos alunos se sentiam indiferentes com relação à aprendizagem de Espanhol, após aproximadamente um ano e meio de estudo essa porcentagem caiu para 26%. Igualmente, chama a atenção o fato de que a motivação aumentou no decorrer do curso, passando de 56% para 66% o número de alunos que se considera motivado durante as aulas. As causas desse aumento significativo não foram explicitadas, mas é possível supor que, se após o início das aulas a motivação dos alunos aumentou, é porque estas foram conduzidas com sucesso pelo professor, de modo a favorecer a motivação em grande parte dos alunos.

Cresceu, também, embora de maneira menos expressiva, o percentual de alunos que se considerou desmotivado (de 3% no início do curso para 8% ao longo das aulas). Esses números reafirmam a idéia de que é praticamente impossível ao professor estabelecer estratégias que motivem igualmente todos os alunos. Cada estudante traz em si características próprias e idiossincráticas, que o fazem reagir de maneira

muito pessoal aos estímulos externos. É tarefa do professor tentar atingir de maneira satisfatória o maior número de alunos possível, ciente de que não existem receitas mágicas que se apliquem e que favoreçam resultados igualmente positivos para todos.

*A quais fatores você atribui esse nível de motivação?*⁵¹

OS ALUNOS COM MUITA OU ALGUMA MOTIVAÇÃO (161 ALUNOS, EQUIVALENTE A 66% DAS RESPOSTAS) ATRIBUEM O SEU NÍVEL DE MOTIVAÇÃO:

- A) ao professor: 27 (17%)
- B) ao método de ensino: 26 (16%)
- C) ao gosto pela da língua: 20 (13%)
- D) aos conteúdos e atividades: 12 (8%)
- E) ao próprio interesse/esforço: 12 (8%)
- F) à utilidade futura do idioma no mercado de trabalho: 11 (7%)
- G) ao fato de aprender uma língua diferente: 8 (5%)
- H) à importância do idioma: 7 (4%)
- I) à participação de todos os alunos em sala de aula: 4 (3%)
- J) à possibilidade de adquirir mais conhecimentos: 4 (3%)
- K) à maior facilidade do idioma se comparado à língua inglesa: 3 (2%)
- L) às poucas aulas semanais: 3 (2%)
- M) ao fato de "ir bem" nas avaliações: 3 (2%)
- N) à cultura dos países hispânicos: 2 (1%)
- O) à semelhança com o português: 2 (1%)
- P) ao fato de ter ascendência hispânica: 2 (1%)
- Q) ao fato de não gostar da língua inglesa e querer aprender uma língua estrangeira: 2 (1%)
- R) à necessidade de obter nota: 2 (1%)

⁵¹ Para esta questão não foram oferecidas aos alunos alternativas de respostas. Os números abaixo referem-se à quantidade de ocorrências das respostas, já que um mesmo aluno pode ter relatado mais de um motivo.

- s) ao fato de já ter estudado Espanhol anteriormente: 1 (0,5%)
- t) ao uso que faz no trabalho: 1 (0,5%)
- u) à empatia com as matérias da área de Ciências Humanas: 1 (0,5%)
- v) ao desejo de comunicar-se em outros países: 1 (0,5%)
- w) ao fato de aprender algo novo: 1 (0,5%)
- x) ao fato de já ter viajado para a Espanha: 1 (0,5%)
- y) ao número de alunos na sala: 1 (0,5%)
- z) ao material didático: 1 (0,5%)
- AA) ao nível de conhecimento do professor: 1 (0,5%)
- AB) ao fato de não ser um idioma "tão fácil": 1 (0,5%)

Através das respostas fornecidas pelos alunos observamos que o seu nível de motivação é relacionado, em grande parte, a fatores extrínsecos. Quase a metade (45%) das causas apontadas como responsáveis por um alto nível motivacional refere-se ao professor, ao tipo de aula ministrada (metodologia, atividades) e até mesmo aos colegas (itens A, B, D, I, Y, Z e AA). Por outro lado, causas diretamente relacionadas ao aluno são apontadas em apenas 30% das respostas (itens C, E, J, M, P, Q, S, U, V e W). Vê-se nos alunos, portanto, uma tendência em atribuir ao outro as causas de sua motivação. O estudante não se percebe como o principal responsável pelo seu envolvimento em sala de aula. A interação com o meio (seja esse entendido como os colegas, o professor ou até mesmo a situação de aula) é o fator-chave atribuído pelos alunos como desencadeante de sua motivação.

Dessa forma, o professor e o método de ensino aparecem como as principais fontes motivacionais para o aluno. Entretanto, não é possível afirmar com precisão a que se referem os aprendizes quando mencionam a expressão "método de ensino". Esse conceito pode supor:

- a forma como o professor se relaciona com os alunos;
- os tipos de atividades que o professor oferece em sala de aula;

- a metodologia ou a abordagem adotada pelo professor como orientadora do processo de aprendizagem;

- o livro didático adotado.

Qualquer que tenha sido a intenção dos alunos ao referir-se à palavra “método”, podemos afirmar que todas as possíveis associações referem-se a fatores não relacionados ao próprio aluno, mas direta ou indiretamente ao professor.

Conforme veremos a seguir, o gosto (ou a aversão) pelo idioma é apontado como um importante fator responsável pela motivação dos alunos. Ter empatia com a língua parece ser fundamental quando se quer aprendê-la. A simpatia por um idioma pode se dar por razões bastante diversas: sonoridade da língua, admiração pelos países onde se fala o idioma e por seus falantes, convívio com familiares e amigos que falam essa língua, entre outros. Muitas vezes, também, gostar da língua pode estar relacionado ao grau de facilidade/dificuldade que alguém crê que tem para aprender o idioma. Bons resultados em cursos anteriores podem melhorar a imagem do idioma e favorecer a sua aprendizagem.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que apenas dois alunos mencionaram a nota como elemento motivador. Esse fato mostra-nos que os alunos têm bem clara para si a diferença entre motivação e obrigação. Embora sejam constantemente compelidos a estudar para que as notas sejam satisfatórias, os aprendizes não as reconhecem como fonte de motivação. Como veremos a seguir, as provas (tanto escritas quanto orais) são comumente apontadas como atividades desmotivadoras. Portanto, o tradicional discurso: “prestem atenção porque cai na prova” não leva o aluno a aumentar efetivamente o seu interesse pelo conteúdo que está estudando.

A utilização da língua espanhola no mercado de trabalho é vista como um fator de motivação por uma parcela pouco significativa dos alunos (7%). Talvez pelo fato de ainda não terem definido com clareza que carreira

seguir após o Ensino Médio, os estudantes não apontem esse elemento como propulsor de sua motivação. Entretanto, conforme exposto a seguir, quando solicitados a responder por que é importante aprender Espanhol nos dias de hoje, o uso da língua no mercado de trabalho é assinalado por 56% dos alunos. Ou seja, ainda que considerem o conhecimento da língua espanhola importante para sua trajetória futura no mercado de trabalho, os alunos não relacionam diretamente o aspecto profissional à motivação.

ALUNOS QUE SE CONSIDERAM INDIFERENTES OU DESMOTIVADOS (83 ALUNOS, EQUIVALENTE A 34% DAS RESPOSTAS) ATRIBUEM O FATO:

- A) às aulas monótonas/não interessantes: 35 (42%)
- B) ao fato de não gostar da língua: 31 (37%)
- C) a sono/cansaço: 12 (14%)
- D) à falta de interesse geral da sala: 11 (13%)
- E) ao método de ensino: 8 (10%)
- F) ao professor: 7 (8%)
- G) a não ter interesse em aprender Espanhol: 6 (7%)
- H) sem resposta: 5 (6%)
- I) a nenhum fator: 3 (4%)
- J) ao fato de ter vergonha durante as atividades orais: 3 (4%)
- K) ao fato de não se aprender muito durante as aulas: 3 (4%)
- L) à dificuldade que tem com a disciplina: 2 (2%)
- M) às notas: 2 (2%)
- N) à vontade de conversar: 2 (2%)
- O) ao desprestígio da disciplina: 2 (2%)
- P) ao fato de ser uma língua fácil: 2 (2%)
- Q) ao fato de não gostar de estudar: 2 (2%)
- R) ao fato de não gostar de estudar línguas estrangeiras: 2 (2%)
- S) à gramática: 2 (2%)

- T) à pouca ênfase na conversação: 2 (2%)
- U) ao fato de ser "uma matéria como qualquer outra": 2 (2%)
- V) às más condições físicas da sala: 1 (1%)
- W) à matéria ser menos interessante que as outras: 1 (1%)
- X) ao fato de ser indiferente a tudo: 1 (1%)
- Y) ao fato de ter aula de Física/Química logo após a aula de Espanhol: 1 (1%)
- Z) ao fato de não pretender usar no mercado de trabalho: 1 (1%)
- AA) à ascendência Argentina e não ver utilidade no que aprende: 1 (1%)
- AB) ao gosto pela área de Ciências Exatas: 1 (1%)
- AC) à obrigatoriedade da disciplina: 1 (1%)
- AD) à insegurança em aprender coisas novas: 1 (1%)
- AE) a aulas descontraídas demais/sem conteúdo: 1 (1%)
- AF) à falta de contato com a língua fora do colégio: 1 (1%)

No caso da desmotivação em sala de aula, a porcentagem de respostas que atribui a sua causa a fatores externos ao aluno é ainda maior (50%). O professor, o tipo de aula e os colegas são novamente apontados pelos alunos como os principais responsáveis pelo seu nível de (des)motivação (itens A, D, E, F, M, O, P, S, T, U, V, W, Y, AC e AE).

O principal fator apontado pelos alunos como fonte de desmotivação foram as aulas monótonas, não interessantes (42% das respostas). Mas o que se entende por uma aula monótona? Segundo o dicionário Aurélio (1986, p. 1156), monotonia diz respeito à falta de variedade; sensaboria; uniformidade fastidiosa; insipidez. Uma aula monótona seria, portanto, uma aula cansativa, repetitiva, sem sabor. Esse tipo de aula está muito distante do que o aluno deseja vivenciar quando vai à escola. Conforme apontado no capítulo precedente, o professor deve esforçar-se para oferecer a seus alunos aulas diversificadas, com atividades e materiais variados que possam atrair o interesse do aluno durante o maior tempo possível. Encontrar atividades e assuntos que estejam diretamente relacionados à realidade do aluno é outra prática que também não deve ser deixada de lado.

Não gostar da língua espanhola foi apontado como a segunda maior causa de desmotivação por parte dos alunos (37% das respostas). Trata-se de um dado bastante expressivo, já que não imaginávamos, no início da pesquisa, que o índice de rejeição ao idioma fosse tão alto. Mas o que leva alguém a não gostar de uma língua? Um dos fatores que possivelmente pode ter contribuído para esse resultado é a imagem estereotipada que grande parte dos brasileiros tem com relação a alguns povos latino-americanos. Ao estar diretamente relacionado a países de pouco prestígio econômico internacional, o Espanhol é visto por muitos como uma língua de pouca importância.

Um dado que merece destaque é o fato de que a semelhança entre o Espanhol e o Português foi apontada por poucos alunos como fator de motivação ou como fator de desmotivação durante as aulas (apenas dois alunos em cada caso). É importante perceber que, no caso da mostra em questão, o fato de ser o Espanhol uma língua relativamente próxima à língua materna dos alunos interfere muito pouco no interesse que os alunos têm em aprendê-lo.

De acordo com os dados coletados, a postura dos colegas em sala de aula interfere nos níveis de motivação de cada aluno, ou seja, o coletivo pode influenciar o individual. Isso se mostra com maior intensidade quando os alunos sentem que há uma falta de interesse geral dos colegas pela aula (responsável por 11% das causas de desmotivação), ao passo que a boa participação dos companheiros de sala é responsável apenas por 3% das causas de motivação. Como se observa, aparentemente há uma contradição na influência do meio: como elemento desmotivador, a atitude dos colegas representa um fator que não pode ser ignorado, ao passo que na condição de elemento motivador sua importância é mínima.

O papel do professor

Você acha que o professor pode influenciar o nível da sua motivação durante as aulas?

Sim: 232

Não: 12

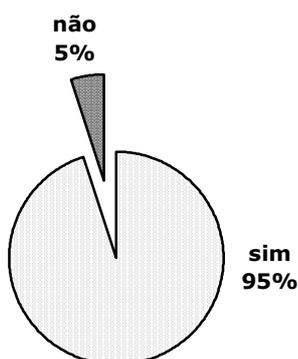


Gráfico 12 – A influência do professor na motivação dos alunos

É muito expressivo o número de alunos que considera o professor como fator-chave para a sua motivação (95%), o que já pôde ser notado no item anterior. Por um lado, esse dado reforça a idéia de que há uma tendência por parte dos alunos em atribuir a fatores externos – e principalmente ao outro – as causas de sua motivação. Por outro lado, confere ao professor enorme responsabilidade ao preparar e executar suas aulas, já que dele pode depender, em grande parte, o nível de motivação que atingirá seus alunos. No caso da mostra em questão, a visão que o aluno possui é a de que o professor é o responsável-mor pela sua motivação.

As atividades

Que atividades em sala de aula mais motivam você? Assinale as 4 (quatro) principais:

- ✓ músicas: 214
- ✓ jogos / brincadeiras: 199
- ✓ debates / aulas de conversação: 141

- ✓ dramatização: 105
- ✓ exercícios orais: 61
- ✓ exercícios escritos: 48
- ✓ prova escrita: 39
- ✓ leitura de jornais / revistas: 34
- ✓ explicações gramaticais: 33
- ✓ memorização de diálogos: 27
- ✓ redação: 24
- ✓ chamada oral / prova oral: 24
- ✓ leitura de livros extra-classe: 15
- ✓ outras-vídeos: 5

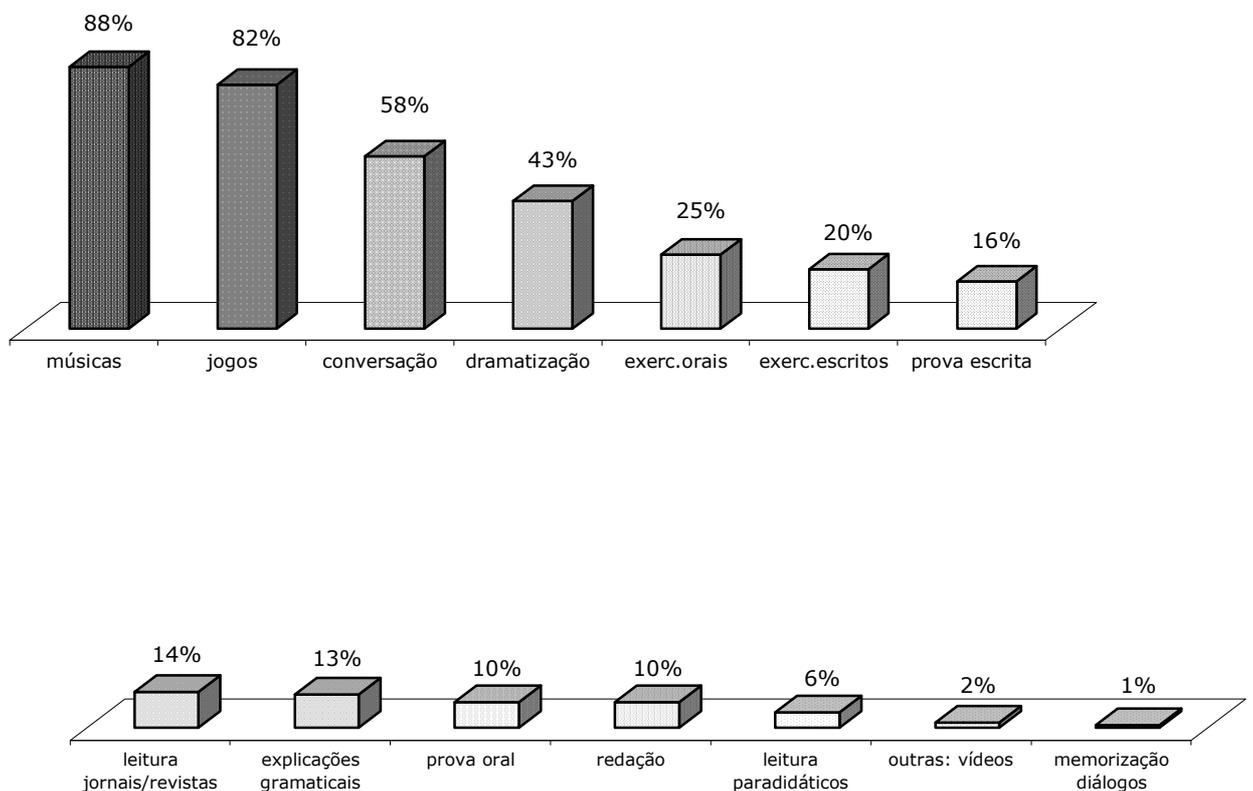


Gráfico 13 – As atividades mais motivadoras na opinião dos alunos.

Merece destaque observar como as atividades lúdicas exercem um papel importante na motivação dos alunos. Os resultados apontados acima estão de acordo com o que observamos freqüentemente em sala de aula: músicas e jogos despertam no aluno grande interesse e suscitam um forte

envolvimento durante a realização da atividade. É comum, inclusive, que professores considerem tanto os jogos quanto as músicas importantes estratégias didáticas para aumentar o interesse dos alunos.

Ainda que não seja intenção deste trabalho fazer uma análise exaustiva do papel das atividades lúdicas em aulas de línguas estrangeiras, teceremos sobre elas algumas breves considerações, já que foram apontadas pelos alunos como uma grande fonte de motivação.

Segundo Moreno García (1998⁵², p. 190-191, *apud* Moreno García, 2003, p. 16),

O espírito lúdico é uma atitude geral que deve estar presente e impregnar as atividades da aula, já que serve para criar um clima de cumplicidade, no qual o erro é um elemento a mais que não limita e por isso o aluno se sente desinibido para expressar-se e para dar asas à sua capacidade criativa, sem perder de vista o fato de que pode tornar-se mais consciente da regra que está praticando ou do vocabulário que necessita para expressar-se.⁵³

Através de nossa experiência pessoal em sala de aula, temos percebido que tanto os jogos quanto as músicas atraem a atenção do aluno e despertam o seu interesse. Durante essas atividades, o ambiente em sala de aula parece tornar-se mais agradável e leve, os alunos se descontraem, apresentam uma postura mais ativa e retêm com mais facilidade os conteúdos abordados. Isso se explica, talvez, à luz da hipótese do filtro afetivo de Krashen: uma vez que o aluno se sente confiante e interessado em participar, diminuem-se os bloqueios e a aprendizagem ocorre com maior eficácia.

Atividades lúdicas, principalmente os chamados “jogos didáticos”, são utilizados pelo professor de idiomas que objetiva alcançar, além dos objetivos lingüísticos, um maior envolvimento do aluno. Tomaremos de Huizinga (2001, p. 33), a definição de jogo:

⁵² MORENO GARCÍA, C. La letra jugando entra. **Actes du colloque tenu sur Perspectives futures de la lengua española ante el siglo XXI**. Montreal, p. 189-220.

⁵³ Original: *El espíritu lúdico es una actitud general que debe estar presente e impregnar las actividades de la clase, ya que sirve para crear un clima de cumplicidad, en el que el error es un elemento más que no coarta y por ello el alumno se siente desinhibido para expresarse y para dar rienda suelta a su capacidad creativa, sin perder de vista que puede hacerse más consciente de la regla que está practicando o del vocabulario que necesita para expresarse.*

... o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana".

Embora em sala de aula a participação em um jogo nem sempre seja voluntária, constatamos que ele exerce uma fascinação sobre os alunos justamente pelo fato de suspender, ainda que por pouco tempo, a realidade a que estão acostumados. Segundo o autor (2001, p. 13), o jogo "introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada [...] e lança sobre nós um feitiço".

Esse encantamento faz com que os alunos solicitem, com muita freqüência, atividades lúdicas em sala. Entretanto, é importante comentar que tais atividades podem ser também uma arma perigosa na aula de LE, e portanto, deve se ter cautela ao prepará-las e executá-las em classe. Inicialmente é necessário entender que o lúdico não pode ser visto apenas como um "tapa-buracos" durante as aulas. Ele cumpre sua função pedagógica ao ser elaborado com objetivos claros e sérios, que devem estar bem definidos tanto para o professor quanto para os alunos. Além disso, como apontado no capítulo 4, as atividades que envolvem competição podem gerar altos níveis de ansiedade e frustração se não forem bem dosadas e se não permitirem certa rotatividade dos vencedores.

No tocante à utilização da música em aulas de LE, ainda são incipientes os trabalhos de pesquisa que procuram investigar a sua eficácia e a sua correlação com a aprendizagem. Não temos conhecimento, tampouco, de materiais didáticos específicos sobre a utilização da música em sala de aula. As editoras que publicam os livros didáticos, por sua vez, têm dificuldades em conseguir autorização para reprodução das canções mais conhecidas pelos jovens. Além disso, existe o fator "atualidade": uma música que hoje desperta o interesse dos alunos e que, portanto, poderia justificar o interesse em incluí-la num livro didático, muito provavelmente estará fora de moda dentro de dois anos. Isso levaria a que o referido

material perdesse o caráter atual num curto espaço de tempo, fato que é considerado negativo por muitos docentes e pelas próprias editoras. Dessa forma, cabe ao professor, na maioria das vezes, selecionar as músicas a serem incluídas no curso e elaborar as atividades que decorrerão delas.

Sabemos que além de favorecer a prática de estruturas lingüísticas do idioma estudado (fonéticas, sintáticas, lexicais), as músicas são importantes veículos culturais. Nos últimos anos houve um aumento significativo no número de artistas hispânicos que divulgaram suas canções em nosso território, aumentando o interesse dos jovens pela música em língua castelhana. Essa talvez seja uma das razões pelas quais os alunos pesquisados apontaram o uso das músicas como uma das principais estratégias motivadoras.

Os debates e as aulas de conversação obtiveram o terceiro lugar na preferência dos sujeitos pesquisados (58%). Embora alguns alunos tenham explicitado que não se sentem à vontade quando precisam falar em público, muitos opinam que as aulas de conversação favorecem a aprendizagem efetiva do idioma que estão estudando, ou seja, ao observar seu progresso lingüístico oral, o aluno tem a percepção que está avançando lingüisticamente. O professor deve, portanto, ter sempre presente a necessidade de dosar adequadamente atividades que explorem a modalidade escrita da língua, assim como atividades que propiciem a expressão oral dos alunos.

Que atividades em sala de aula mais desmotivam você? Assinale as 4 (quatro) principais:

- ✓ chamada oral / prova oral: 161
- ✓ redação: 122
- ✓ prova escrita: 119
- ✓ leitura de livros extra-classe: 109
- ✓ exercícios escritos: 100
- ✓ explicações gramaticais: 94
- ✓ memorização de diálogos: 68
- ✓ exercícios orais: 55

- ✓ dramatização: 38
- ✓ leitura de jornais / revistas: 35
- ✓ debates / aulas de conversação: 17
- ✓ jogos / brincadeiras: 13
- ✓ músicas: 8
- ✓ outras – vídeos: 5
- ✓ outras - repetição oral: 1

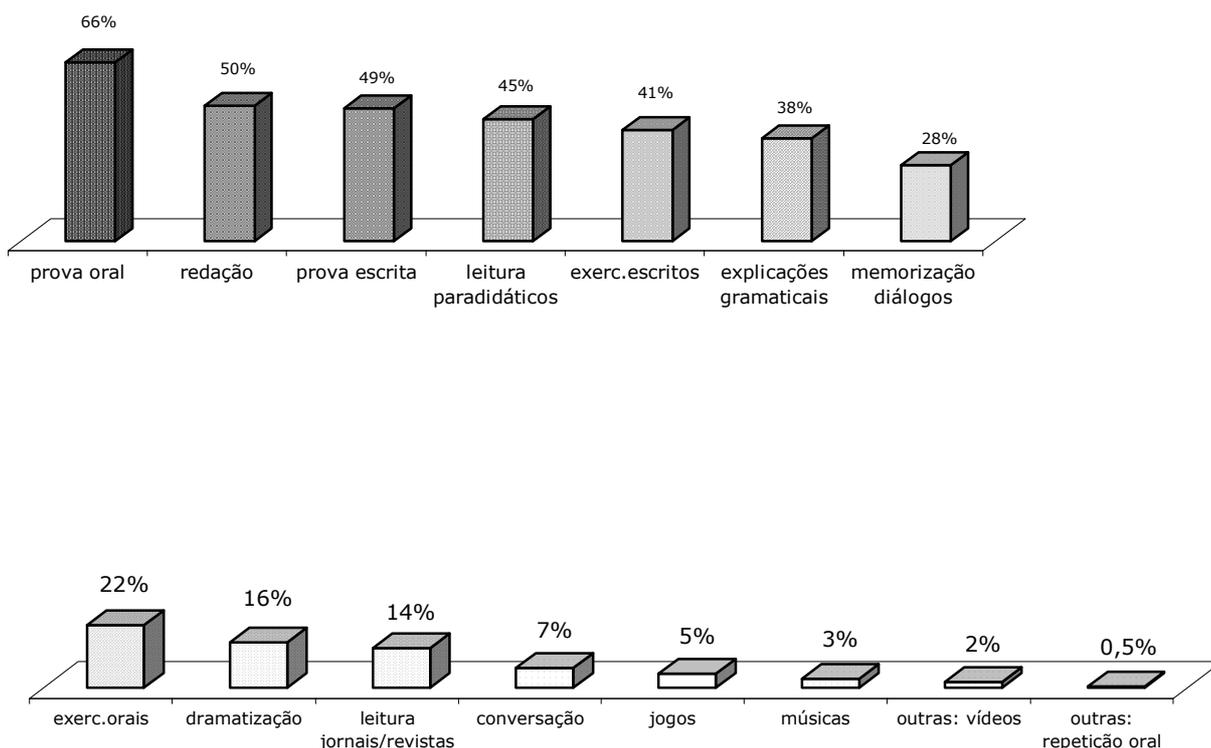


Gráfico 14 – As atividades mais desmotivadoras na opinião dos alunos.

No que tange às atividades que mais desmotivam o aluno, houve uma maior diluição nas respostas, sendo que prova oral, redação e prova escrita foram considerados os exercícios mais desmotivadores. Em alguns questionários os alunos diziam-se envergonhados quando tinham que se expressar oralmente em sala de aula. Existe, ainda hoje, uma valorização – talvez exagerada, na medida em que é priorizada ou privilegiada – da modalidade escrita da língua, seja ela materna ou estrangeira. As disciplinas, em geral, não se preocupam em elaborar atividades que possam desenvolver e aperfeiçoar nos alunos o discurso oral, o que faz com que, quando solicitados, eles se sintam inseguros. É curioso notar, entretanto,

que o item “dramatização” não gera tanto desprazer aos alunos, embora também envolva expressão oral (esta foi apontada como a quarta atividade que mais os motiva). Possivelmente isso decorre do fato de que se trata de uma atividade e não de uma avaliação, o que gera menos ansiedade. Além disso, envolve também o aspecto lúdico, uma vez que os alunos adotam novas personalidades e “jogam” durante determinado período de tempo. Outro aspecto que também precisa ser considerado diz respeito à preparação da exposição que este tipo de atividade permite. Em ocasiões, os estudantes dispõem do texto escrito e podem realizar ensaios antes de apresentá-lo ao professor e aos colegas. Com isso, a margem deixada à improvisação é mínima e, ao terem o apoio de um texto previamente elaborado e estudado, a segurança dos aprendizes é maior.

É importante observar que entre as três atividades mais desmotivadoras, na opinião dos alunos, duas referem-se à avaliação (prova oral e prova escrita). As provas são vistas pelos estudantes não como um instrumento que diagnostica o seu progresso lingüístico ao longo do tempo e permite revisões, tanto do processo de ensino quanto do processo de aprendizagem, mas como um carrasco que lhes aponta as falhas e os pune por isso. O sistema educacional vigente e o próprio professor são, em grande medida, responsáveis por essa visão. As notas e, por conseqüência, as provas, são ainda as principais “armas” que muitos professores possuem para garantir a atenção dos alunos durante as aulas. As conseqüências desse hábito já institucionalizado são desastrosas: os alunos fazem as provas cada vez mais desmotivados, temerosos e inseguros. Dessa forma, o resultado obtido através das avaliações dificilmente conseguirá refletir o real estágio lingüístico no qual se encontra o aluno.

As redações, por sua vez, exigem um preparo atento e minucioso, que envolve consultas a outros materiais (como o dicionário) e levam tempo para que o resultado seja satisfatório, fatores que talvez expliquem porque não são atividades agradáveis aos alunos. Além disso, outras questões estão presentes, como a falta de preparo para a escrita (atividades de preparação da redação, como leituras, debates acerca do tema em pauta, entre outras), pouca clareza sobre as razões para escrever ou sobre o

destinatário do texto, temas pouco relacionados à realidade dos estudantes etc.

A leitura de livros extra-classe também não foi uma proposta bem avaliada pelos alunos. Em geral, atividades que requerem concentração e trabalho fora do horário regular das aulas costumam gerar desânimo nos estudantes. Além disso, criar o gosto pela leitura tem sido tarefa árdua para a maioria dos professores, independentemente da disciplina. Se o professor não escolher cuidadosamente o livro a ser lido, se não fizer um ótimo trabalho de pré-leitura, com informações sobre o livro a ser lido, o contexto em que foi escrito, sobre o autor e quais os objetivos da atividade, possivelmente os alunos não executarão a tarefa devidamente motivados.

Os exercícios escritos e as explicações gramaticais são atividades desmotivadoras para 79% dos alunos pesquisados, percentual bastante expressivo. Isso nos leva a questionar, novamente, a validade de metodologias voltadas apenas para o conhecimento gramatical da língua, que privilegiam nomenclaturas e exercícios mecânicos ou com o foco exclusivamente na forma. Os alunos com os quais trabalhamos hoje não se contentam com essas práticas e inclusive se enfadam com elas. O professor que insistir nessa postura possivelmente não atingirá um resultado satisfatório pois, mesmo que os aprendizes realizem tais atividades, pouco proveito prático resultará delas, no sentido de que a comunicação efetiva não será devidamente contemplada. Evidentemente, não defendemos, aqui, a exclusão das explicações gramaticais ou das atividades com foco na forma lingüística. O que desejamos salientar é que tais práticas devem sempre estar a serviço do uso real da língua e não serem utilizadas, apenas, como atividades para consolidação de formas desprovidas de significado.

Cabe ressaltar, também, que o exame vestibular não foi mencionado por nenhum dos alunos pesquisados, nem como fator motivador nem desmotivador na aprendizagem do Espanhol. O fato de algumas das principais universidades do país ainda não oferecerem o idioma em suas provas de acesso não parece ser um elemento que iniba o interesse dos alunos por aprendê-lo. Por outro lado, embora muitas universidades já

possuam essa opção, nenhum aluno mencionou esse fator como causa de sua motivação.

A valorização do idioma

Você acha importante estudar Espanhol?

Sim: 234

Não: 10



Gráfico 15 – A importância de se estudar Espanhol na opinião dos alunos

*Por quê?*⁵⁴

(respostas afirmativas)

- ✓ mercado de trabalho: 132 (49%)
- ✓ aumentar o conhecimento lingüístico e cultural: 57 (21%)
- ✓ é uma língua muito falada no mundo/no nosso continente: 40 (15%)
- ✓ viagens/intercambio: 14 (5%)
- ✓ é mais uma forma de comunicação: 12 (4,5%)
- ✓ é uma língua importante: 10 (3,5%)
- ✓ é uma língua semelhante ao português: 2 (0,8%)
- ✓ vestibular: 1 (0,4%)

⁵⁴ Para esta questão não foram oferecidas aos alunos alternativas de respostas. Os números abaixo referem-se à quantidade de ocorrências das respostas, já que um mesmo aluno pode ter dado mais de uma justificativa.

- ✓ é uma língua interessante: 1 (0,4%)
- ✓ conversar com familiares: 1 (0,4%)

(respostas negativas)

- ✓ nunca vou usá-lo: 6 (60%)
- ✓ não é pedido no vestibular: 2 (20%)
- ✓ é muito parecido com o português: 1 (10%)
- ✓ sem resposta: 1 (10%)

Os alunos parecem reconhecer claramente a relevância da aprendizagem de um novo idioma além da língua inglesa. É muito expressiva a parcela de alunos que consideram importante estudar Espanhol (96%). Essa importância está relacionada, em grande parte, a questões profissionais (56%). Conforme comentado anteriormente, o fato de algumas universidades já apresentarem a opção "língua espanhola" em seus exames de língua estrangeira parece não ser preponderante para a motivação dos alunos.

A possibilidade de utilizar o idioma em viagens foi apontada por poucos alunos (apenas 5%) como justificativa para aprendê-lo, o que demonstra uma falta de conhecimento com relação à importância turística do Espanhol. Devido ao expressivo número de falantes do idioma em questão, em várias partes do mundo é possível comunicar-se na língua de Cervantes. Talvez razões de ordem econômica expliquem a baixa valorização dada a este item: se não há a perspectiva de utilizá-lo para esse fim, os sujeitos da pesquisa não o consideram relevante.

O confronto com as aulas de Inglês

Em comparação com as aulas de Inglês, as aulas de Espanhol são, na sua opinião:

mais motivadoras: 103
igualmente motivadoras: 66
menos motivadoras: 24
igualmente desmotivadoras: 49

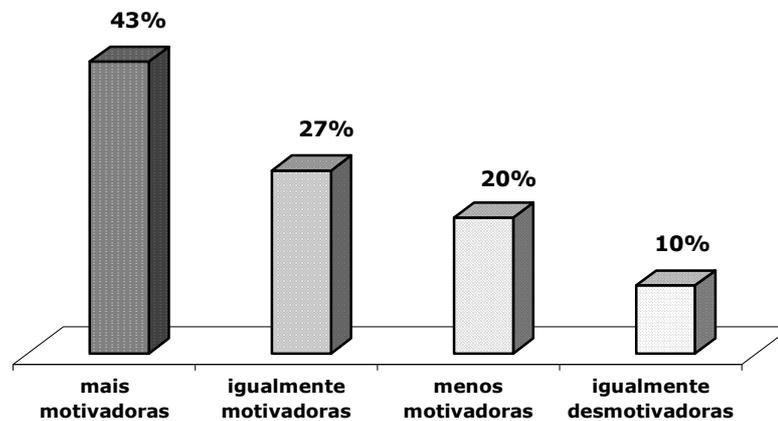


Gráfico 16 – A motivação dos alunos na aula de Espanhol, em comparação com as aulas de Inglês.

Os dados acima apresentados são significativos por dois motivos:

- apenas 10% dos alunos consideram as aulas das duas línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol) desmotivadoras, o que sugere que, atualmente, conta-se com melhor qualidade de ensino e maior preocupação no que se refere à motivação dos alunos em sala de aula;
- 43% dos alunos consideram a aula de língua espanhola mais motivadora que as aulas de língua inglesa. Embora recente, o ensino de Espanhol nas escolas regulares tem conseguido atrair a atenção dos alunos, motivando-os durante as aulas.

Questionário aplicado aos professores

Dados pessoais

	Professor A	Professor B	Professor C
sexo	masculino	feminino	feminino
idade	41 anos	36 anos	37 anos
tempo de magistério	3,5 anos	3 anos	7 anos
formação	Licenciado em Ciências Sociais	Pós-graduada em Língua Espanhola	Licenciada em Letras (Port/Esp.); mestranda em Educação

Quadro 1 – Dados dos professores envolvidos na pesquisa

Você acha que a motivação dos seus alunos é importante para o processo de aprendizagem?

(As opções de resposta eram: a) Sim, muito. b) Sim, relativamente. c) É indiferente. d) Não, nada.)

Prof. A: *Sim, muito.*

Prof. B: *Sim, muito.*

Prof. C: *Sim, muito.*

O que você entende por motivação?

Prof. A: *Que os alunos tenham prazer em aprender alguma coisa nova, no caso uma língua, o Espanhol.*

Prof. B: *Na relação professor-aluno, motivação é tudo aquilo que desperte no aluno o desejo de aprender.*

Prof. C: *Querer fazer e empenhar-se no fazer.*

Conforme esperado, é unânime a opinião dos professores com relação à importância da motivação na aprendizagem de seus alunos, embora as definições apresentadas por eles para esse conceito não sejam idênticas. Na definição dada pelo professor A, merecem atenção especial duas palavras: “prazer” e “nova”. Elas trazem consigo significados diretamente ligados à motivação; o prazer, o deleite, o encanto em aprender e em participar das atividades tornam o aluno potencialmente mais motivado. Não nos envolvemos com intensidade em atividades que não nos dão satisfação. A palavra “nova”, por sua vez, remete-nos ao caráter de novidade que cada aula, cada atividade, cada conteúdo deve possuir para manter o interesse dos alunos. Entretanto, o uso desse adjetivo traz a idéia de que não é possível sentir-se motivado ao realizar atividades já conhecidas, o que, como se sabe, não pode ser aceito como verdade universal.

Já na definição dada pelo professor B, vemos de grande importância as palavras “desperte” e “desejo”. Realmente, após todo o estudo realizado, vemos que a motivação está intimamente ligada à provocação de um desejo, ao despertar de uma vontade, de um anseio. Sem esse vazio, sem essa lacuna que devemos criar nos estudantes, dificilmente chegaremos a ter alunos motivados. Contudo, também é possível inferir, da definição apresentada por este professor, que o despertar de um interesse ou o surgimento de um desejo dependem apenas de fatores externos o que, como vimos no capítulo 4, não é totalmente verdadeiro.

O professor C apresenta em sua definição o caráter de ação que apresenta a motivação. “Querer fazer e empenhar-se no fazer” remete-nos à noção de movimento, mobilização, deslocamento de um estado de inércia – ou semi-inércia – inicial para a consecução de objetivos. Neste caso, temos que as razões que determinam o movimento podem dever-se tanto a fatores intrínsecos quanto a fatores extrínsecos, ou seja, as razões que impelem alguém a “fazer” algo podem ser geradas tanto pelo próprio aluno quanto sugeridas pelo professor. Assim, o aluno é visto como um agente co-participativo e ativo do seu processo motivacional: não se trata mais de apenas atribuir ao outro – professor ou colegas, por exemplo – a

responsabilidade pelo seu grau de (des)motivação mas, sim, de incluir-se efetivamente como agente desse processo.

Dessa forma, parece-nos que, embora os professores envolvidos na pesquisa possivelmente não tenham se debruçado sobre o estudo minucioso da motivação, o seu conhecimento sobre o assunto, fruto de sua experiência docente (e por que não, discente) é adequado e engloba questões chaves para o seu entendimento.

Você se preocupa com a motivação dos alunos na hora de preparar as suas aulas? Por quê?

Prof. A: *Sim, porque gosto de voltar para minha casa com a sensação de ter feito minha missão de levar aos alunos novos informes culturais.*

Prof. B: *Sim, porque me preocupo com o próprio conteúdo, pesquisas. O aluno é naturalmente motivado para tudo aquilo que esteja ligado ao momento de vida pelo qual está passando.*

Prof. C: *Sim, porque motivados eles terão mais chances de aprender.*

Observamos que, pelas respostas anteriores, apenas o professor C se preocupa com a motivação de seus alunos por relacioná-la à aprendizagem. Quanto à resposta dada pelo professor A, não é possível saber com precisão a quem se refere quando menciona a expressão "informes culturais". É de se supor que sua preocupação com a motivação dos seus alunos esteja relacionada à ampliação do universo cultural dos mesmos. No entanto, tem-se a impressão que, na verdade, motivar os seus alunos é importante porque lhe traz a sensação de dever cumprido ("*gosto de voltar para minha casa com a sensação de ter feito minha missão...*") e não porque isso favorecerá uma aprendizagem mais sólida e mais prazerosa aos alunos.

O professor B, de acordo com seu relato, preocupa-se com a escolha dos conteúdos para que estes sejam significativos aos alunos. Ao selecionar conteúdos que fazem parte do universo do aprendiz o professor estará, de fato, colaborando com a motivação dos mesmos.

Que estratégias normalmente você usa para motivar seus alunos?

Prof. A: *Uso música, imagens, fotos, trabalhos curtos com atividades como palavras cruzadas, caça-palavras, ordenar frases... eu acho que não há atividade ruim, depende da turma.*

Prof. B: *Mostro como o conteúdo pode ser aplicado na vida real, sempre que possível ofereço opções de atividades, utilizo recursos visuais, como desenhos, fotos, gráficos, objetos.*

Prof. C: *Trabalhamos com atividades lúdicas, quando possível, dramatização, algumas músicas e atividades em duplas para que haja interação entre eles e a comunicação se torne real.*

É possível observar que as estratégias utilizadas pelos três professores são bastante semelhantes. Atividades lúdicas, músicas e recursos audiovisuais destacam-se como as principais ferramentas de que se valem os professores para envolver os alunos durante as aulas. Neste sentido, a opinião dos três docentes pesquisados vai ao encontro daquilo que foi manifestado pelos estudantes, ou seja, há concordância entre docentes e discentes quanto ao tipo de atividade que é motivadora (veja-se o item seguinte). No entanto, vemos que se trata de uma postura bastante simplista e restrita à questão das atividades. Não foi possível perceber, através dos relatos, uma preocupação com aspectos mais amplos como o desenvolvimento de auto-estima e autoconceito lingüístico positivos e a criação de um ambiente agradável e participativo, que diminua a ansiedade durante as atividades. Além disso, vale ressaltar que os três professores

não distinguem (com base nas respostas dadas) estratégias de atividades⁵⁵ (ver o item seguinte).

Que atividades você acha que mais motivam os alunos?⁵⁶

Prof. A: *conversação, exercícios escritos, jogos/brincadeiras e músicas.*

Prof. B: *dramatização, exercícios orais, jogos/brincadeiras e músicas.*

Prof. C: *dramatização, leitura de jornais/revistas, jogos/brincadeiras e músicas.*

Em ordem decrescente:

- ✓ jogos e brincadeiras: 3 (100%)
- ✓ músicas: 3 (100%)
- ✓ dramatização: 2 (67%)
- ✓ conversação: 1 (33%)
- ✓ exercícios orais: 1 (33%)
- ✓ exercícios escritos: 1 (33%)
- ✓ leitura de jornais / revistas: 1 (33%)

Excluindo-se “jogos e brincadeiras” e “música”, não houve consenso entre os professores pesquisados sobre as atividades que mais motivam os alunos. Salvo “dramatização”, eleita por dois professores, o restante das respostas apareceu de forma bastante diluída.

⁵⁵ Entendemos como estratégias todos os recursos de que se deve valer o professor em busca de uma aprendizagem sólida e motivadora, a saber: a forma de interação entre os alunos e entre o professor e os alunos, a diversidade de materiais utilizados em aula, a criação de um ambiente participativo e amigável, os tipos de atividades propostas, entre outros. As atividades são, portanto, apenas uma das estratégias dentre tantas que o professor pode utilizar para favorecer a motivação dos alunos.

⁵⁶ Foram oferecidas aos professores as mesmas opções dadas aos alunos e pedido também que assinalassem as quatro principais.

No entanto, as respostas dos professores são bastante semelhantes às preferências dos alunos. Numa comparação entre ambas as opiniões temos:

	ALUNOS		PROFESSORES
1.	músicas	1.	músicas
2.	jogos / brincadeiras		jogos e brincadeiras
3.	conversação	2.	dramatização
4.	dramatização	3.	conversação
5.	exercícios orais		exercícios orais
6.	exercícios escritos		exercícios escritos
			leitura de jornais / revistas

Quadro 2 – Comparativo de atividades motivadoras – alunos e professores

Dessa forma, é possível afirmar que:

- professores e alunos estão totalmente de acordo com as duas principais atividades motivadoras. “Jogos e brincadeiras” e “músicas” lideram ambas as pesquisas;
- há uma pequena inversão entre as opiniões de alunos e professores no que se refere às atividades de conversação e dramatização. A maioria dos alunos considera a primeira mais motivadora que a segunda. Já na opinião de dois professores a dramatização propiciaria maior interesse nos alunos.
- exercícios orais e exercícios escritos vêm logo a seguir, tanto nos relatos dos professores quanto na opinião dos alunos.

Que atividades você acha que menos os motivam?⁵⁷

Prof. A: *explicações gramaticais, leitura de jornais/revistas, leitura de livros extra-classe, redação.*

Prof. B: *prova oral, exercícios escritos, leitura de jornais/revistas, prova escrita.*

Prof. C: *prova oral, exercícios escritos, explicações gramaticais, memorização de diálogos.*

Em ordem decrescente:

- ✓ prova oral: 2 (67%)
- ✓ explicações gramaticais: 2 (67%)
- ✓ leitura de jornais/revistas: 2 (67%)
- ✓ exercícios escritos: 2 (67%)
- ✓ leituras de livro extra-classe: 1 (33%)
- ✓ redação: 1 (33%)
- ✓ prova escrita: 1 (33%)
- ✓ memorização de diálogos: 1 (33%)

No que se relaciona às atividades que menos motivam os alunos, as respostas dos professores apareceram de forma menos concentrada. No houve uma única atividade que fosse mencionada por todos os professores. Se, por um lado, houve concordância entre os professores e entre estes e os alunos sobre as duas atividades mais motivadoras, o mesmo não ocorreu com as atividades consideradas menos estimulantes.

Numa comparação entre ambas as opiniões temos:

⁵⁷ Foram oferecidas aos professores as mesmas opções dadas aos alunos e pedido também que assinalassem as quatro principais.

	ALUNOS		PROFESSORES
1.	prova oral	1.	prova oral
2.	redação		explicações gramaticais
3.	prova escrita		leitura de jornais/revistas
4.	leitura de livros extra-classe		exercícios escritos
5.	exercícios escritos	2.	leituras de livro extra-classe
6.	explicações gramaticais		redação
7.	memorização de diálogos		prova escrita
8.	exercícios orais		memorização de diálogos

Quadro 3 – Comparativo de atividades desmotivadoras – alunos e professores

É importante ressaltar que das oito atividades apontadas pelos alunos como menos motivadoras, sete foram mencionadas também pelos professores, embora não necessariamente na mesma ordem. Se observarmos as quatro primeiras atividades das duas colunas, apenas “prova oral” aparece em ambas. Os professores parecem reconhecer que essa atividade não é prazerosa aos alunos e, ainda assim, possivelmente a utilizam em sala de aula. Por um lado, propor uma avaliação oral é uma atitude coerente com um curso de línguas que se proponha a desenvolver no aluno tanto a habilidade escrita como a oral em sala de aula. Por outro lado, fazer dessa avaliação um momento de tensão e ansiedade para o aluno não traz bons resultados. Não é interessante que os professores abandonem esse tipo de avaliação, mas faz-se necessário que encontrem formas menos atemorizantes de realizá-la, de preferência em um clima agradável, não ameaçador, no qual o aluno consiga perceber a atividade como um diagnóstico de seu desenvolvimento lingüístico e não como uma punição.

Embora apenas um professor tenha mencionado “redação” como atividade desmotivadora, ela aparece em segundo lugar na opinião dos

alunos. Algo semelhante ocorre com a “prova escrita”, mencionada apenas por um dos professores e eleita a terceira atividade mais desmotivadora pelos alunos.

Por outro lado, “explicações gramaticais” foram citadas por dois professores e aparecem apenas em sexto lugar na opinião dos alunos. Isso provavelmente se deve ao fato de que muitos alunos ainda associam a língua estrangeira apenas à gramática. Estes se sentem mais seguros com as explicações gramaticais dadas pelo professor. Os docentes, por sua vez, influenciados por metodologias que pregam o abandono da gramática normativa, sentem-se culpados em ter que sistematizar os conteúdos gramaticais durante suas aulas, muitas vezes a pedido dos próprios alunos. É necessário que os professores mostrem aos alunos que o conhecimento gramatical é válido desde que esteja a serviço da comunicação e que, portanto, não deve ser supervalorizado.

Embora no geral as visões de professores e alunos não tenham sido discrepantes, ao relacionarmos diretamente os professores às suas turmas, deparamo-nos com algumas discordâncias:

- para o professor C, por exemplo, “leitura de jornais e revistas” é uma das atividades que mais motivam seus alunos. No entanto, ela é apenas a sétima na preferência deles;
- para o professor A, “exercícios escritos” estão entre os preferidos de seus alunos, mas aparecem apenas em sexto lugar na opinião desses;
- tanto o professor A quanto o professor B acreditam que “leitura de jornais e revistas” é uma grande fonte de desmotivação para os seus alunos. No entanto, essa atividade aparece apenas como a décima mais desestimulante na opinião de suas turmas.
- o professor C acredita que memorizar diálogos seja uma atividade pouco interessante aos seus alunos. No entanto, ela aparece apenas em décimo lugar na relação de atividades

desmotivadoras apontadas por eles e é a sexta em sua ordem de preferências.

As observações anteriores nos remetem à conclusão de que os professores, em geral, estão cientes das atividades nas quais seus alunos se sentem mais ou menos motivados, à exceção de alguns casos mais pontuais. No entanto, como veremos a seguir, os professores não parecem pedir constantemente retorno de seus alunos com relação às atividades que propõem em sala de aula. Suas impressões decorrem, em grande medida, de sua observação durante as aulas e, por que não dizer, de idéias pré-concebidas sobre a eficácia das atividades.

Você pede algum tipo de feedback aos alunos, sobre sua aula, sobre você? Por quê?

Prof. A: *Sim, peço trabalhos escritos (formulários como o presente), se bem que agora é muito cedo pra mim (sou novo no colégio).*

Prof. B: *Sim, para identificar os alunos desmotivados porque acredito que não existe aluno sem solução. De um jeito ou de outro se descobre algo de que ele goste.*

Prof. C: *Não, infelizmente o cronograma apertado impede que essa prática se estabeleça como rotina.*

De forma geral, percebemos que nenhum dos professores envolvidos na pesquisa considera, com freqüência, a opinião de seus alunos sobre o desenvolvimento das aulas.

Ao analisar cada uma das respostas separadamente observamos que o professor A, embora afirme que pede um retorno a seus alunos sobre a sua aula, não responde por que o faz. O fato de lecionar há pouco tempo no colégio não nos parece impedimento para que ele peça aos alunos sua

opinião sobre as aulas. Muito pelo contrário, ao estar em contato há pouco tempo com esses alunos, o professor ainda não conhece suficientemente suas características pessoais e suas preferências, fazendo-se ainda mais necessário um *feedback* sobre o andamento do curso.

Na verdade, não é necessário que o professor elabore um questionário exaustivo para conhecer as opiniões de seus alunos, bastaria uma simples pergunta ao final de determinadas atividades. Por exemplo:

- ✓ *Vocês gostaram dessa atividade? Por quê?*
- ✓ *Vocês se sentiram motivados durante a execução dessa atividade?*
- ✓ *Vocês têm alguma sugestão de como poderíamos trabalhar de forma mais interessante esse conteúdo?*
- ✓ *De tudo o que fizemos hoje/esta semana/este mês durante as aulas, o que lhes pareceu mais desafiador/mais motivador?*

Consideramos a resposta dada pelo professor B de grande interesse. Embora ele afirme que tem o hábito de pedir um retorno aos alunos sobre suas aulas, não o faz como uma reavaliação do próprio trabalho docente, mas para detectar possíveis alunos desmotivados. Dessa forma, se a opinião do aluno é crítica em relação às aulas, se ele aponta problemas, é porque está desmotivado, desinteressado e não porque o professor poderia ter encaminhado a aula de outra forma. É claro que através de um *feedback* dos alunos podemos detectar quais deles não estão muito envolvidos nas aulas, mas isso não necessariamente significa que o problema está nos alunos. Há uma postura bastante comum de certos professores em não reavaliar o seu trabalho ao longo dos anos; acreditam que estão fazendo o melhor sempre, independentemente da opinião dos alunos. Não queremos aqui afirmar que os alunos tenham sempre razão em seus comentários e críticas, mas desconsiderá-los totalmente também não nos parece um caminho adequado. Além disso, a resposta dada pelo professor pesquisado também remete – a exemplo do que já pudemos constatar em outro

momento nas respostas dos alunos – que a responsabilidade pelos problemas, pela (des)motivação, sempre é atribuída ao outro. Dificilmente o próprio sujeito se implica em tais questões.

Já o professor C atribui ao “cronograma apertado” a não solicitação de retorno dos alunos com relação às suas aulas. As escolas - e em geral também os professores - ainda parecem estar mais preocupadas com a quantidade de conteúdos oferecidos aos alunos do que com a qualidade da aprendizagem. Ao citar o cronograma como fator de impedimento, o professor demonstra não dar importância à visão de seus alunos, embora tenha afirmado anteriormente que a sua motivação é fator essencial para a aprendizagem. É de supor que dito cronograma seja apenas um pretexto para que o professor não tenha que reavaliar o seu próprio trabalho. Em outras palavras, talvez esteja implícito o receio que muitos docentes têm de serem avaliados. Como já dissemos, se para o aluno a avaliação formal está imbuída de um caráter negativo, no caso da avaliação docente isso não parece ser diferente.

Você se sente motivado pelo seu trabalho? Por quê?

Prof. A: *Sim, eu gosto de dar aula, o ambiente do colégio e sobretudo a relação com o diretor é muito motivante.*

Prof. B: *Sim, acredito que cada jovem traz em si características muito diferentes. Por isso é complicado criar um clima de aprendizagem (sic!). É fundamental mostrar que estudar é divertido.*

Prof. C: *Às vezes não, pela falta de respeito dos alunos para com o professor e pelo baixo salário. Às vezes me sinto motivada, principalmente quando noto que pelo menos um aluno aprendeu e gostou de aprender.*

Anteriormente (capítulo 4) havíamos comentado que a motivação dos alunos está intimamente relacionada à motivação de seus professores e que, portanto, apenas um professor motivado será capaz de promover a motivação em seus alunos. Nos relatos dos professores envolvidos na pesquisa observamos que:

- o professor A considera-se motivado e relaciona a sua motivação a três causas principais:

- a) ao gosto pela profissão que escolheu;
- b) ao ambiente de trabalho (supostamente a boa relação com os outros professores e a estrutura que possui para trabalhar) e
- c) à relação com o diretor do colégio.

De fato, sua resposta englobou três aspectos que interferem profundamente na motivação do professor. Gostar do que se faz, ter prazer no exercício da profissão escolhida, é, seguramente, o passo primordial para qualquer profissional de sucesso. No caso de professores, essa característica é ainda mais fundamental, já que a sua conduta, o seu humor, a sua postura, interferirão de maneira incisiva no desempenho de seus "colegas de trabalho", no caso, os alunos. Ter um bom relacionamento com os demais professores é também bastante importante posto que cada vez mais se busca, na área da educação, o trabalho em equipe e o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares. Ter uma relação de parceria com a direção da escola é também de crucial importância, pois favorece a autonomia do professor e o motiva a propor mudanças, ajustes, numa tentativa de aperfeiçoar cada vez mais o seu trabalho.

- o professor B parece novamente esquivar-se ao ser questionado sobre a sua motivação. A sua resposta tem como foco, uma vez mais, o aluno e não o professor. Embora as suas palavras sejam um pouco confusas, inferimos que a sua motivação está relacionada ao desafio de tornar a aprendizagem algo divertido e prazeroso aos alunos, ainda que eles apresentem características muito particulares.

- o professor C considera-se parcialmente motivado. O baixo salário e a falta de respeito dos alunos são apontados como as principais causas de sua desmotivação. De fato, sabemos que a árdua e complexa tarefa do professor não tem sido financeiramente recompensada ao longo dos anos em nosso país. Os professores geralmente se sobrecarregam de trabalho, não raramente durante três jornadas ao longo do dia e, conseqüentemente, não conseguem se dedicar ao seu ofício como gostariam. Não ver o seu trabalho valorizado gera, por conseguinte, certo desânimo e apatia em grande parte dos professores, embora isso não impeça outros de estarem altamente motivados pelo que fazem. O educador deve ter sempre em mente que, ao entrar para o magistério, estava ciente da baixa remuneração e dos percalços do caminho. A docência não deve ser apenas um meio de sobrevivência, mas uma opção de vida.

Outro ponto levantado pelo professor C é a falta de respeito de alguns alunos para consigo. Muitas vezes o professor dedica várias horas à preparação de uma atividade, por exemplo, e a postura adotada por certos alunos impede que ela seja um sucesso, o que pouco a pouco vai desestimulando o professor na sua função. É provável que a falta de respeito a que se refere o professor esteja relacionada a questões mais amplas, como questionamentos que os alunos têm a respeito da validade dos estudos, por exemplo. Não podemos nos esquecer que o público-alvo pesquisado estava formado por adolescentes, etapa da vida em que as inquietações sobre muitas das regras impostas e/ou defendidas pelas instituições mais consagradas – família e escola – aparecem, não raro, sob a forma de rebeldia e/ou revelia.

Como você identifica um aluno motivado?

Prof. A: *Pelas notas, pelo comportamento em sala, pela falta ou não em aula, pela participação.*

Prof. B: *Faço o possível para valorizar o estudante quando ele participa e, assim consigo trazê-lo para o grupo.*

Prof. C: *É aquele que sempre quer mais do que você dá.*

Como você identifica um aluno desmotivado?

Prof. A: *Pelas notas, pelo comportamento em sala, pela falta ou não em aula, pela participação.*

Prof. B: *Falta de interesse constante, apatia e indisciplina excessiva.*

Prof. C: *É aquele que não faz questão de participar da aula.*

Analisando as respostas dadas pelo professor A, notamos que a primeira correlação que ele estabelece é entre motivação e notas. Conforme abordado no capítulo anterior, não se pode atrelar esses dois fatores. É possível que um aluno que tira sempre notas baixas se desmotive mas esse fato pode também ocasionar um aumento na sua motivação, ou seja, o fato de não se sair bem nas avaliações formais pode constituir-se num desafio a ser superado. Além disso, não nos parece clara a relação de causa e efeito entre motivação e desempenho. O aluno tira notas baixas porque está desmotivado ou está desmotivado porque tira notas baixas? Não é possível responder inequivocamente a essa questão sem observar detalhadamente outros aspectos como comportamento, participação em aula e frequência, fatores também apontados por esse professor como indicadores de (des)motivação.

Já o professor B parece não haver entendido a pergunta que lhe foi formulada. Sua resposta à pergunta "*Como você identifica um aluno motivado?*" estaria mais de acordo com a pergunta: "*O que você faz para motivar um aluno desmotivado?*" No que se refere à identificação de um aluno desmotivado, este professor aponta a falta de interesse constante,

apatia e indisciplina excessiva como possíveis indicadores. Na verdade, tais fatores estão muito mais relacionados ao comportamento do aluno do que ao seu desempenho, o que nos parece bastante válido.

O professor C acredita que alunos motivados são aqueles ávidos por aprender e que freqüentemente querem mais do que o professor oferece. Realmente, esse tipo de aluno parece estar bastante empenhado e motivado durante as aulas. Já os alunos desmotivados, na sua visão, seriam aqueles que não participam da aula. No entanto, esta postura admite ressalvas, já que um aluno calado, normalmente considerado pouco participativo, pode também estar altamente motivado, sem conseguir demonstrá-lo.

Saber identificar alunos (des)motivados é realmente uma tarefa complexa. Primeiramente, porque, conforme já discutido, a motivação é um estágio passageiro e, portanto, muito suscetível a variações. Além disso, nem comportamento, nem desempenho podem, isoladamente, definir o nível de motivação presente no aluno. Dessa forma, ressaltamos a importância de se considerar o aluno um ser global, complexo, que não pode ser nunca analisado desde uma única perspectiva.

De acordo com os resultados obtidos na pesquisa realizada com alunos e professores e relacionando-os a algumas das hipóteses levantadas ao longo deste trabalho, somos levados a concluir que tanto os alunos quanto os professores consideram a motivação um importante fator no processo de aprendizagem de Espanhol. É também possível afirmar que a maioria dos alunos sente-se motivada durante as aulas de Espanhol na escola regular, mas acredita que para ter domínio do idioma é necessário estudá-lo também em escolas de idiomas.

No que tange especificamente às atividades em sala de aula, os professores e os alunos estão totalmente de acordo com relação às duas práticas que mais motivam, embora haja leves discrepâncias com relação às demais. Com grande diferença para as outras atividades, jogos/brincadeiras e músicas são apontadas como as mais motivadoras, tanto na opinião dos

estudantes quanto na opinião dos professores. Assim, parece-nos essencial que os docentes utilizem essas atividades como importantes ferramentas para a aprendizagem e não apenas como um momento de descanso durante a aula. Ao serem consideradas pelos alunos atividades altamente motivadoras, elas podem facilitar a apreensão de conteúdos que seriam considerados complexos se fossem apresentados de forma fastidiosa.

Quanto às atividades pouco motivadoras, os professores e os alunos reconhecem na prova oral a atividade mais desmotivadora em sala de aula, mas não têm exatamente a mesma opinião no que se refere às outras atividades, embora as diferenças sejam discretas.

Ainda que o discurso dos professores envolvidos na pesquisa revele que existe uma preocupação em propiciar aos alunos momentos nos quais eles se sintam motivados para aprender, não constatamos em nenhuma das respostas o hábito de pedir um *feedback* aos estudantes sobre o andamento das aulas. Consideramos imprescindível que o trabalho do professor passe por constantes reavaliações, para que também o processo de ensino-aprendizagem possa ser reorientado e aperfeiçoado.

CONCLUSÃO

Ao tomarmos como objeto de estudo a motivação estávamos cientes da sua complexidade. Analisar o papel dos fatores psicológicos na aprendizagem nunca foi tarefa fácil. No entanto, movidos pelo desejo de adentrar ao tema e desvendá-lo, traçamos alguns caminhos de pesquisa, certos de que havia muitos outros possíveis. Primeiramente, consideramos necessário realizar uma revisão bibliográfica que nos permitisse entrar em contato com os trabalhos mais pertinentes na área da motivação relacionada à aprendizagem em geral e, mais precisamente, à aprendizagem de línguas estrangeiras. A seguir, tendo em vista que o nosso objetivo principal era de ordem pedagógica, julgamos oportuno realizar também uma pesquisa de campo que pudesse nos fornecer dados acerca da visão que alunos e professores têm sobre a motivação em sala de aula.

Partimos do pressuposto de que a motivação, embora inerente ao sujeito, é despertada e influenciada pela interação com o meio que o rodeia. Dessa forma, ao querer estudar a importância da motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras, fomos levados a observar também outros contextos, alheios à sala de aula, mas que direta ou indiretamente podem afetar a motivação dos alunos.

Vimos que a importância dada a uma língua estrangeira está relacionada a fatores culturais, sociais, econômicos e profissionais. Ao longo dos séculos alternaram-se certos valores e, conseqüentemente, a preferência pelo estudo de um ou de outro idioma. Tendo como base a realidade brasileira, observamos que desde o surgimento dos primeiros colégios até os dias atuais, a disciplina Língua Estrangeira oscilou consideravelmente em prestígio e número de aulas obrigatórias oferecidas pelos estabelecimentos de ensino. Atualmente, a disciplina, no Ensino Médio de escolas particulares, é pouco valorizada por grande parte dos alunos, conta com um número reduzido de horas dedicadas ao seu estudo e enfrenta ainda outros tipos de dificuldades, como falta de professores

devidamente capacitados, grande número de alunos por sala, falta de recursos didáticos disponíveis, entre outras.

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (lei 9394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1999, trouxe novas orientações (positivas, do nosso ponto de vista) ao ensino de línguas no país, objetivando torná-lo mais eficiente e significativo para o aluno.

Na mesma década de 90, pudemos observar um crescimento significativo da procura por cursos de Espanhol no Brasil devido, sobretudo, à criação do Mercosul, em 1991. Com o aumento da demanda, muitos cursos de língua castelhana foram criados e posteriormente incorporados ao currículo obrigatório de algumas escolas particulares do país.

Por reconhecer que nem sempre o ensino de Inglês nas escolas regulares se dá de maneira satisfatória e não representa, via de regra, fonte de motivação para uma parcela representativa dos estudantes, propusemo-nos a analisar se os alunos que atualmente estudam Espanhol obrigatoriamente no Ensino Médio sentem-se motivados durante as aulas.

Antes, porém, de realizar a coleta de dados, fizemos um levantamento teórico para verificar a existência de estudos que se ocupassem do tema motivação relacionando-a à aprendizagem em geral e, mais precisamente, à aprendizagem de línguas estrangeiras. Vimos que são ainda incipientes os trabalhos sobre o assunto relacionados ao ensino de idiomas. Debruçamo-nos mais atentamente sobre dois modelos de aquisição de segundas línguas: o Modelo do Monitor, de Stephen Krashen (1985) e o modelo sócio-educacional de Gardner e Lambert (1972) e Gardner (2001). Ambos os modelos contemplam em suas premissas a idéia de que o aprendizado de uma língua estrangeira será facilitado e otimizado se o aluno estiver motivado para aprendê-la.

No entanto, as duas teorias analisadas seguem caminhos um pouco distintos. O Modelo do Monitor, em sua quinta hipótese, considera que

todos os indivíduos possuem um filtro afetivo que, se estiver elevado, funciona como um bloqueio na assimilação da língua estrangeira que está sendo adquirida. Esse filtro apresenta-se alto quando o aluno está desmotivado, com baixa autoconfiança ou muito ansioso. Dessa forma, a desmotivação é vista como um obstáculo para a aquisição. Tomando como base alguns de seus principais críticos, notamos que o modelo apresenta ainda algumas falhas: não há, dentro da teoria, nenhuma explicação sobre o funcionamento do Filtro Afetivo; é muito difícil que se consiga comprovar a existência de tal filtro empiricamente; não há uma definição clara de todos os conceitos que afetariam diretamente o filtro e, nos termos em que está formulada, a hipótese equipara alta motivação com indiferença, ao afirmar que o filtro tem apenas caráter restritivo.

Já o modelo sócio-educacional apresentado por Gardner e Lambert (1972) e posteriormente por Gardner (2001) tem como premissa básica a idéia de que a motivação dos alunos que aprendem uma língua estrangeira está intimamente ligada à identificação que têm com a língua meta e seus falantes. Esse modelo considera de menor importância o interesse instrumental para aprender um idioma, os estímulos dados pelo professor em sala de aula e outros fatores afetivos como a autoconfiança e a ansiedade. Dessa forma, as contribuições pedagógicas dessa teoria apresentam-se bastante restritas.

Após entrar em contato com a visão de alguns teóricos sobre a motivação, interessamo-nos em conhecer também as opiniões de alunos e professores de Espanhol do Ensino Médio a respeito do tema. Através da aplicação de um questionário (um para os professores e outro para os alunos, ambos incluídos nos Anexos) buscamos obter alguns dados com relação à motivação dos alunos no início e durante o curso, às causas desses níveis motivacionais, às atividades que mais/menos motivam os alunos (na opinião desses e dos professores), à importância do estudo do idioma, à motivação dos professores, entre outras. Após a análise das informações obtidas, retomamos as perguntas que nortearam todo o nosso trabalho, a fim de verificar se havia sido possível respondê-las:

- Os alunos que obrigatoriamente estudam Espanhol no ensino regular sentem-se motivados durante as aulas? Quando precisamente?

De acordo com os dados da mostra em questão, podemos afirmar que a maioria dos alunos de Espanhol no Ensino Médio sente-se motivada durante as aulas e que sua motivação apresentou um crescimento desde o início do curso (um ano e meio antes da pesquisa). Os alunos apontam que as atividades nas quais se sentem mais motivados são as práticas que envolvem músicas e jogos didáticos.

- Os professores de Espanhol que lecionam na escola regular preocupam-se com a motivação dos alunos?

Ao serem questionados sobre a importância da motivação em sala de aula, todos os professores mostraram-se preocupados em despertá-la nos alunos, embora nem sempre conheçam com exatidão em que situações estes se sentem mais/menos motivados. Percebemos que não existe, por parte dos professores envolvidos, a prática constante de solicitar um retorno aos alunos que possa reorientar o processo de ensino.

- O que esses professores entendem por motivação?

Em suas respostas sobre a definição desse conceito, os professores referem-se a vários aspectos importantes para sua compreensão: a motivação está ligada ao prazer de aprender, ao despertar de um desejo, à ação e ao empenho do indivíduo. As três respostas obtidas pareceram-nos satisfatórias mas, de certa forma, simplistas e muito gerais. Conforme veremos a seguir, os professores relacionam a motivação dos alunos sobretudo às atividades desenvolvidas em aula, o que representa, ao nosso ver, apenas um dos componentes que devem ser cuidadosamente elaborados pelo professor para que se possa chegar a um real interesse dos alunos pela aprendizagem.

- Que estratégias são usadas por esses professores para motivar os seus alunos?

Como pôde ser observado ainda no capítulo 5, os professores envolvidos na pesquisa não parecem distinguir estratégias de atividades. Restringem-se à utilização de músicas, jogos e recursos audiovisuais no intuito de motivar os alunos. No entanto, esquecem-se de uma série de elementos também importantes que não podem ser ignorados: a forma de interação entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos, a construção de um clima de confiança e baixa ansiedade em sala de aula, a importância da contextualização dos conteúdos abordados, a preocupação em desenvolver a motivação intrínseca pela aprendizagem e em aguçar a curiosidade e o interesse dos alunos pelo que estão aprendendo, entre outros. Talvez o problema resida no fato de a motivação ser entendida por muitos como um estado pontual no comportamento do indivíduo e não como um processo amplo e complexo que é construído a muitas mãos ao longo do tempo.

Confirmamos também a hipótese de que os alunos, ao estudar um idioma na escola regular, não acreditam que os resultados de sua aprendizagem possam ser satisfatórios e eficazes, o que somente ocorrerá se freqüentarem paralelamente um curso de línguas em um instituto especializado. Acreditamos que esse fator afeta de maneira incisiva a motivação dos alunos em aula.

Outro dado muito significativo revelado pela pesquisa foi a tendência, tanto por parte dos professores como dos alunos, em atribuir ao outro as causas de sua (des)motivação. Os dados obtidos mostram que poucos se identificam como agentes de sua aprendizagem e até mesmo de sua própria conduta. Ao conferir ao outro a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, o indivíduo perde a sua identidade e exime-se de qualquer repreensão.

Com base no referencial teórico analisado e em nossa prática como docente de línguas estrangeiras esboçamos, no capítulo 4, a título de contribuição, algumas sugestões para o professor de idiomas que deseja incentivar a motivação de seus alunos de forma integral, e não apenas como um recurso pontual. Muitos dos livros que tratam do tema motivação relacionada à aprendizagem propõem fórmulas que supostamente garantiriam o interesse dos alunos em sala de aula. No entanto, como vimos, estar motivado para aprender um novo idioma é resultado de uma série de fatores que passam por questões pessoais, familiares, sociais, institucionais e econômicas e não é, portanto, algo que possa ser obtido num passe de mágica ou a partir de princípios e atitudes imutáveis.

Reiteramos que no campo da Lingüística Aplicada há ainda uma enorme lacuna quando o assunto é a motivação. Os poucos estudos existentes sobre o tema não são capazes de esclarecer de que forma a motivação afeta a aprendizagem de uma língua estrangeira e quais seriam os melhores caminhos para a sua obtenção e permanência. Acreditamos que futuros trabalhos desenvolvidos nessa área são não apenas desejáveis, mas necessários para que o ensino de línguas estrangeiras em nosso país aconteça de forma plena e que seus resultados sejam, de fato, eficazes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: _____. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas, Pontes, 1997.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, Pontes, 1998.

ALONSO TAPIA, J. **Motivación y aprendizaje en el aula: como enseñar a pensar**. Madrid, Santillana, 1991.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 10520**: Informação e documentação – Citações em documentos - Apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

AU, S. Y. A critical appraisal of Gardner's Social-Psychological Theory of Second-Language (L2) Learning. **Language Learning**, 38, p. 75-100, 1988.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid, Arco/Libros, 1999.

BARROS, H. H. D. **Língua espanhola – estudo**. Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 2001. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/diretoria/conleg/estudos/009349.pdf>>. Consultado em: 24 jun. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Levantamento preliminar sobre o ensino de espanhol nas escolas brasileiras**. Brasília, MEC, 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, MEC, 1999b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

BUARQUE DE HOLANDA, A. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

CANO, A. La autoestima: su importancia en la enseñanza de segundas lenguas. **Frecuencia - Revista de didáctica - Español como lengua extranjera**, Madrid, Edinumen, nº 2, 1996.

CANTOS GÓMEZ, P. La motivación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de idiomas: un enfoque desligado de los postulados de Gardner y Lambert. **Estudios de lingüística aplicada y literatura**. Murcia, Servicio de Publicaciones, 1997.

CARRIEL, A L. M. L. **Embuste? Ficção? Utopia? O ensino de língua inglesa na escola pública: mistérios que o complicam, caminhos que o viabilizam**. São Paulo, FEUSP, 2002. 252 f. Dissertação de Mestrado.

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1979.

COSTA, D. N. M. **Por que ensinar Língua Estrangeira na escola de 1º grau**. São Paulo, EPU/EDUC, 1987.

CROOKES, G.; SCHMIDT, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. **Language Learning**, 41, p. 469-512.

DREW, W. et alii. **Como motivar os alunos de hoje**. São Paulo, Saraiva, 1990.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford, Oxford University Press, 1985.

ENDO, A. M. et alii. **A motivação no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (espanhol e francês)**. São Paulo, 1992. Monografia (Disciplina Prática de Ensino de Espanhol) apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. **Clases de español creativas y motivadoras: ¿Es factible esa junción?** Mini-curso apresentado durante o I ENBRAPE - Encontro Brasileiro de Profissionais de Educação. Belo Horizonte, 1997.

_____. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. In: **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**. Suplemento "El hispanismo en Brasil", Madrid, Consejería de Educación y Ciencia, 2000, p. 59-80. Disponível em: <<http://www.sgci.mec.es/br/2000.htm>>. Acesso em: 05 ago. 2003.

FELDER, R.; SOLOMAN, B. A. **Index of Learning Styles**. 1999. Disponível em: <<http://www.ncsu.edu/felder-public/ILSdir/styles.htm>>. Acesso em: 22 dez. 2003.

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejería de Educación. **El vestibular en las universidades brasileñas**, 2002. Disponível em: <<http://www.sgci.mec.es/br>>. Acesso em: 24 jun. 2003.

FERRO, G. D. M. **A formação do professor de inglês: trajetórias da prática de ensino de inglês na Universidade de São Paulo**. São Paulo, FEUSP, 1998. 2 v. Tese de doutorado.

FRANZONI, P. H. **Nos bastidores da comunicação autêntica**. Campinas, Ed. UNICAMP, 1992.

FUERTES, C.; GUEVARA, C.; SÁNCHEZ, S. **El enfoque comunicativo en la escuela – una nueva orientación para la enseñanza del inglés**. Madrid, Edi 6, 1983.

MORENO GARCÍA, C. Creatividad y espíritu lúdico: una actitud global en el aula. In: X Seminario de Dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: El componente lúdico en la clase de E/LE, São Paulo, 2002. **Actas...** Brasília, Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación, Ministério de Educación, Cultura y Deporte de España, 2003. p. 13-18.

GARDNER, R. C. Integrative motivation and Second language acquisition. In: DÖRNYEI, Z., SCHMIDT, R. (ed.) **Motivation and second language acquisition**. Honolulu, University of Hawai'i Press, 2001.

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

GONÇALVES, S. **Motivação**. São Paulo, 199? Monografia (Disciplina Prática de Ensino de Espanhol) apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

GONZÁLEZ, N. T. M. Las teorías del lenguaje implícitas en las metodologías. **Revista Panorama Hispánico**, Belo Horizonte, 1999.

HAMACHEK, E. **La motivación en la enseñanza y el aprendizaje**. Buenos Aires, Librería del Colegio, 1970.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. et alii. **Competencia Comunicativa**. Documentos Básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid, Edelsa, p. 27-46.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O Jogo como Elemento da Cultura**. 4 ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo, Perspectiva, 1996.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: issues and implications**. 4. ed. New York, Longman, 1985.

KUETHE, J. L. A motivação em sala de aula. In: _____. **O processo ensino-aprendizagem**. Tradução Leonel Vallandro. Porto Alegre, Globo, 1978.

LANCHEC, J. Y. Motivação e ensino. In: _____. **Psicolinguística e Pedagogia das Línguas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.

LARSEN-FREEMAN, D. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Versão espanhola de Isabel Molina Martos e Pedro Benítez Pérez. Madrid, Gredos, 1994.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis, UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 06 nov. 03.

LIEURY, A.; FENOUILLET, F. **Motivação e aproveitamento escolar**. Tradução Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo, Loyola, 2000.

LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa**. Madrid, Edelsa, 1995.

MADSEN, K. B. **Teorías de la motivación; un estudio comparativo de las teorías modernas de la motivación**. Buenos Aires, Paidós, 1966.

MILLER, F.; FERREIRA, M. L. Motivação da aprendizagem. **Cadernos de Educação**, nº 2, Belo Horizonte, MEC/INEP, 1967.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **El español en Brasil**. Anuario del Instituto Cervantes, 2000. Disponível em: <<http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario00/moreno/p04.htm>>. Acesso em: 11 mar. 2001.

PALOMINO, M. A. **Estudiantes**. Libro 1, Madrid, Edelsa, 2001.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau**. São Paulo, Ática, 1993.

PRESTON, D.; YOUNG, R. **Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social**. Madrid, Arco/Libros, 2000.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge, C.U.P., 1993.

RICHARDS, J. C. **The Context of Language Teaching**. 3rd. printing. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

RIVERS, W. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. Tradução Hermínia Marchi. São Paulo, Pioneira, 1975.

RODRIGUES, M. O processo da aprendizagem. In: _____. **Psicologia Educacional: uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo, McGrawHill do Brasil, 1976.

ROMEO, K. **Krashen and Terrell's "Natural Approach"**. Disponível em: <http://www.stanford.edu/~hakuta/LAU/ICLangLit/NaturalApproach.htm>. Acesso em: 14 out. 2003.

RONCEL, V. M. El autoconcepto en el aprendizaje de una L2. **Frecuencia - Revista de didáctica - Español como lengua extranjera**. Madrid, Edinumen, [s/d].

SÁNCHEZ PÉREZ, A. **Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas**. Madrid, SGEL, 1993.

_____. **Los métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid, SGEL, 1997.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (Federal)**. São Paulo, 1980, p. 170-172.

_____. **Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (Federal)**. São Paulo, 1985, p.185-186.

SCHÜTZ, R. **Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition**, 2002. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>. Acesso em: 14 out. 2003.

SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas, Mercado de Letras, 1998.

SKEHAN, P. Motivation. In: _____. **Individual differences in Second-Language Learning**. London, Edward Arnold, 1989.

STRANG, R.; CROW, L. D. et alii. **Motivación y diferencias individuales en la escuela**. Buenos Aires, Paidós, 1966.

VAN PASSEL, F. **Ensino de línguas para adultos**. Tradução de Hermínia Marchi. São Paulo, Pioneira, 1983.

WASNA, M. **Motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje**. Buenos Aires, Kapelusz, 1972.