



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS**

ACÁCIA LIMA SANTOS

**EXPRESSÃO ORAL EM LÍNGUA ESPANHOLA NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE: um estudo sobre os fatores positivos, negativos e
(des)motivacionais que implicam sua aprendizagem**

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2012

ACÁCIA LIMA SANTOS

**EXPRESSÃO ORAL EM LÍNGUA ESPANHOLA NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE: um estudo sobre os fatores positivos, negativos e
(des)motivacionais que implicam sua aprendizagem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Givaldo Melo de Santana

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Santos, Acácia Lima

S237e Expressão oral em língua espanhola na Universidade Federal de Sergipe : um estudo sobre os fatores positivos, negativos e (des)motivacionais que implicam sua aprendizagem / Acácia Lima Santos ; orientador Givaldo Melo de Santana. – São Cristóvão, 2012.

145 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2012.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Aprendizagem. 3. Aquisição da segunda língua. I. Santana, Givaldo Melo de, orient. II. Título.

CDU 811.134.2

ACÁCIA LIMA SANTOS

EXPRESSÃO ORAL EM LÍNGUA ESPANHOLA NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE: um estudo sobre os fatores positivos, negativos e
(des)motivacionais que implicam sua aprendizagem

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Givaldo Melo de Santana
DLES/Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Renilson Santos Oliveira
DLES/Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Dario Fred Pagel
DLES/Universidade Federal de Sergipe

*À minha mãe, pelo carinho e incentivo
em todas as horas.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela força de chegar aonde cheguei.

Em especial, ao Professor Doutor Givaldo Melo de Santana, por ter me orientado com tamanho profissionalismo e sapiência, por ter me encorajado a seguir em frente e, sobretudo, por ter tido muita paciência.

Aos Professores Doutores Dario Pagel e Luis Eduardo Meneses de Oliveira, pelas significativas sugestões para o aperfeiçoamento do meu trabalho durante a Qualificação.

À minha mãe, avós, tios, tias, primos, primas, irmão, enfim a toda minha família querida, pelo apoio incondicional.

Às amigas Fabiana, Michelle, Maísa, Dalene, Neila e Patrícia, que sempre me apoiaram e me incentivaram a concluir esta pesquisa.

Aos amigos Douglas, Fábio e Walderfranklin que, mesmo a distância, torceram por mim.

Aos professores Sandro Drumond e Doris Matos dos quais guardarei sempre os bons ensinamentos e orientações.

Aos amigos do Requiem, em especial a Ângelo Elizario, Amélia Francisco, Elcio Rosato, Fernando Perroni, Jeferson Freitas, Marcelo Baggio e Vitor Dillenburg, por todo o carinho e palavras de incentivo.

Aos companheiros da FISK-Aracaju, especialmente a Aline, Daniel, Jean, José Carlos e Telma, que acompanharam os percalços e as reclamações durante o processo, mas também compartilharam das alegrias.

A todos do colégio José Alves do Nascimento, em especial a Juciene Maria, a Patrícia Alves e a Rosana, pela compreensão e orgulho que sentiram de mim.

Aos colegas do Mestrado, especialmente a Jocilene Prado e a Franklin Lima, amigos de angústias e vitórias.

Enfim, obrigada a todos que, mesmo não aparecendo o nome aqui, de certa maneira contribuíram para mais uma conquista.

*Mucha gente pequeña,
en lugares pequeños,
haciendo cosas pequeñas,
puede cambiar el mundo.*

Eduardo Galeano

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo principal conhecer os fatores que propiciaram e/ou dificultaram a aprendizagem/aquisição da expressão oral de aprendizes da língua espanhola da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Para tanto, embasamo-nos principalmente nos estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas de Nunan (1989); nas teorias de aquisição e aprendizagem formulados originalmente por Krashen (1981, 1982); no trabalho sobre métodos e abordagens realizado por Sánchez Pérez (1997, 2004(a), 2004(b), 2009); nos textos sobre fatores (des)motivacionais de Madrid (1999), Williams & Burden (1999), Tragant & Muñoz (2000) e Jacob (2004). Com base na estrutura curricular vigente, esta pesquisa tem como *corpus* os prováveis concludentes dos cursos de Letras Espanhol e Letras Português/Espanhol da UFS no ano de 2012. Os dados para a investigação foram coletados através de questionários aplicados em duas turmas, uma de cada curso, os quais versam sobre o perfil socioeconômico e linguístico dos aprendizes, bem como sobre os fatores (des)motivacionais, positivos e negativos, e as atividades curriculares que contribuíram e/ou dificultaram a aprendizagem/aquisição da expressão oral da língua espanhola. Os resultados revelam que os informantes sentem-se motivados em relação à habilidade oral e às aulas na academia; e que a leitura, os filmes e o esforço pessoal agem como fatores positivos. Em contrapartida, concordam que a competição é desmotivadora e apontam como fatores negativos a timidez e a falta de recursos da instituição de ensino.

Palavras-chave: Expressão oral. Espanhol como língua estrangeira. Aprendizagem/aquisição.

RESUMEN

Este trabajo tiene por objetivo principal conocer los factores que propiciaron y/o dificultaron el aprendizaje/adquisición de la expresión oral de aprendices de la lengua española de la Universidad Federal de Sergipe (UFS). Para tanto, nos basamos principalmente en los estudios sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas de Nunan (1989); en las teorías de adquisición y aprendizaje formulados originalmente por Krashen (1981,1982); en el trabajo sobre métodos y enfoques realizado por Sánchez Pérez (1997, 2004(a), 2004(b), 2009); en los textos sobre factores (des)motivacionales de Madrid (1999), Williams & Burden (1999), Tragant & Muñoz (2000) y Jacob (2004). Con base en la estructura curricular vigente, esta investigación tiene como *corpus* los probables concluyentes de los cursos de Letras Español y Letras Portugués/Español de la UFS en el año de 2012. Los datos para la investigación fueron recogidos a través de cuestionarios aplicados en dos grupos, uno de cada curso, los cuales versan sobre el perfil socioeconómico y lingüístico de los aprendices, así como sobre los factores (des)motivacionales, positivos y negativos, y las actividades curriculares que contribuyeron y/o dificultaron el aprendizaje/adquisición de la expresión oral de la lengua española. Los resultados revelan que los informantes se sienten motivados en relación a la habilidad oral y a las clases en la universidad, y que la lectura, las películas y el esfuerzo personal actúan como factores positivos. En cambio, conviene que la competencia es desmotivadora y señalan como factores negativos la timidez y la falta de recurso de la institución de enseñanza.

Palabras clave: Expresión oral. Español como lengua extranjera. Aprendizaje/adquisición.

ABSTRACT

This research is aimed at discovering the factors that contributed to making the learning / acquisition of the oral Spanish language to students at UFS easier or more difficult. Having said that, we have used, as basis for our research, Nunan's (1989) studies on the teaching-learning process of foreign languages, Krashen's (1981,1982) originally formulated theories on language learning and acquisition, Sánchez Pérez's (1997, 2004(a), 2004(b), 2009) paper on teaching methods and approaches, essays about (de)motivational factors from Madrid (1999), and the authors Williams & Burden (1999), Tragant & Muñoz (2000) and Jacob (2004). Based on the curricular structures currently being used, this research has chosen to use as objects of study the probable graduates of the Spanish course at UFS in 2012. The data used for investigation was collected through the application of questionnaires to students in two separate classes, and contain information on the social-economical profile of the learners, as well as the (de)motivational aspects, whether positive or negative, and the extra-curricular activities that made the students learning / acquisition of the Spanish language easier or harder. The results show that the learners feel motivated in regards to their speaking skills, and that the classes along with the reading done and movies watched and their own personal efforts have proven to be very positive. On the other hand, they agree that the competition and the lack of resources in the teaching institution are quite demotivating.

Keywords: Oral expression (speaking skill). Spanish as a foreign language. Learning Language/acquisition.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE – língua estrangeira

E/LE – espanhol como língua estrangeira

LM – língua materna

L1 – primeira língua

L2 – segunda língua

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

OCEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DLE – Departamento de Letras

UFS – Universidade Federal de Sergipe

CONEP – Conselho do Ensino e da Pesquisa da UFS

CONSU – Conselho Universitário da UFS

CONEPE – Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão da UFS

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Quadro comparativo sobre a prática em sala de aula e a comunicação fora dela, de Pattinson (1987, *apud* NUNAN, 1989) 43

Quadro 02: resumo da Resolução N° 38/99 69

Quadro 03: Comparação entre as estruturas curriculares de 2000 e 2008 71

Quadro 04: Comparação dos dados estatísticos dos cursos de Letras Espanhol e Letras Português/Espanhol 73

LISTA DE GRÁFICOS DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

Gráfico 01: Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação ao sexo...	81
Gráfico 02: Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação à faixa etária	82
Gráfico 03: Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação ao estado civil	82
Gráfico 04: Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação à situação profissional	83
Gráfico 05: Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação ao local de nascimento	84
Gráfico 06: Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação ao local onde residem	85
Gráfico 07: Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação à trajetória como estudante antes da UFS	87
Gráfico 08: Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação ao(s) motivo(s) pela escolha do curso de Letras	88
Gráfico 09: Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação ao conhecimento da língua espanhola antes da UFS	89
Gráfico 10: Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação ao domínio da língua espanhola antes da UFS	90
Gráfico 11: Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação ao tempo que dedica à expressão oral	91
Gráfico 12: Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação ao(s) aspecto(s) da expressão oral de maior domínio	92
Gráfico 13: Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação ao domínio da expressão oral no final do curso	93

LISTA DE GRÁFICOS DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA

Gráfico 14 - Percentuais de concordância do Questionário 3 do curso de dupla habilitação na ordem decrescente	100
Gráfico 15 - Percentuais de concordância do Questionário 4 do curso de dupla habilitação na ordem decrescente	104
Gráfico 16 - Percentuais de concordância do Questionário 5 do curso de dupla habilitação na ordem decrescente	108
Gráfico 17 - Percentuais de concordância do Questionário 6 do curso de dupla habilitação na ordem decrescente	111
Gráfico 18 - Percentuais de concordância do Questionário 3 do curso de única habilitação na ordem decrescente	114
Gráfico 19 - Percentuais de concordância do Questionário 4 do curso de única habilitação na ordem decrescente	118
Gráfico 20 - Percentuais de concordância do Questionário 5 do curso de única habilitação na ordem decrescente	120
Gráfico 21 - Percentuais de concordância do Questionário 6 do curso de única habilitação na ordem decrescente	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. A EXPRESSÃO ORAL: O ESTADO DA QUESTÃO	20
1.1 Breve panorama histórico da oralidade	22
1.1.1 A oralidade e a escrita: uma relação antiga e complexa	24
1.1.2 Elementos envolvidos na arte de falar	26
1.2 A expressão oral: teoria de aquisição e fatores (des) motivacionais	28
1.2.1 A expressão oral e as teorias de aquisição da linguagem	28
1.2.2 Expressão oral e fatores (des) motivacionais	33
1.2.2.1 Fatores (des) motivacionais	34
1.2.2.2 Teorias motivacionais de ordem psicológica	36
1.2.2.3 Teorias motivacionais da aprendizagem de segundas línguas	38
1.3 A expressão oral no processo de ensino e aprendizagem de línguas	42
1.3.1 A expressão oral no marco da metodologia de ensino de línguas	48
1.3.1.1 Gramática e tradução	50
1.3.1.2 Método direto	52
1.3.1.3 Método de leitura	53
1.3.1.4 Método audiolingual	54
1.3.1.5 Método audiovisual	55
1.3.1.6 Abordagem comunicativa	56
1.3.2 A expressão oral e as atividades	62
1.3.2.1 Atividades curriculares	62
1.3.2.2 Atividades extracurriculares	63
2. CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA	65
2.1 Contexto da Pesquisa	65
2.1.1 Breve panorama do ensino de língua espanhola no Brasil	65
2.1.2 O ensino de língua espanhola na UFS	66
2.1.2.1 O curso de Letras Espanhol	68
2.1.2.2 O curso de Letras Português/Espanhol	73
2.2 Metodologia	75
2.2.1 Natureza da pesquisa	75
2.2.2 Instrumentos e procedimentos da coleta de dados	76
2.2.3 Seleção do <i>corpus</i>	78
2.2.3.1 Perfil socioeconômico dos informantes	81
2.2.3.2 Perfil linguístico	87
2.2.4 Categorias de análise	94
3. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS	99
3.1 Dos questionários aplicados aos alunos da licenciatura em Português/Espanhol ..	99
3.1.1 Identificação e análise dos tipos e presença de fatores (des) motivacionais	99
3.1.2 Descrição e análise dos fatores positivos	104
3.1.3 Descrição e análise dos fatores negativos	107

3.1.4 Identificação e análise das atividades curriculares	110
3.2 Dos questionários aplicados aos alunos da licenciatura em Espanhol.....	114
3.2.1 Identificação e análise dos tipos e presença de fatores (des) motivacionais	114
3.2.2 Descrição e análise dos fatores positivos	117
3.2.3 Descrição e análise dos fatores negativos	120
3.2.4 Identificação e análise das atividades curriculares	123
3.3 Relação entre os dados obtidos em ambas as licenciaturas: Português/Espanhol e Espanhol	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE	141

INTRODUÇÃO

Ter domínio sobre um idioma além do materno não é mais sinônimo de prestígio ou de conhecimento privilegiado no currículo como foi outrora. No cenário atual, ao contrário, não sabê-lo implica dispor de menos oportunidades em vários setores: profissional, social, cultural, entre outros.

Quando o assunto é o ensino de uma língua estrangeira no Brasil, textos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as mais recentes Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) falam em desenvolver nos alunos as quatro habilidades — oral, escrita, leitora e auditiva —, além de formá-los cidadãos.

No entanto, não basta haver diretrizes a serem seguidas. Há uma série de aspectos que podem contribuir para que haja um aprendizado eficiente e significativo de uma língua estrangeira, entre eles: recursos materiais e tecnológicos, quantidade adequada de alunos por turma, realidade em que alunos estão inseridos, metodologia empregada pelo professor e sua formação acadêmica.

Nesse sentido, acreditamos que, antes de verificar como esse processo de ensino e aprendizagem é construído nos níveis fundamental e médio, precisamos entender como são formados os professores que atuarão em tais modalidades de ensino, visto ser esse aspecto um dos elementos que contribuem diretamente para promover uma educação eficaz, tal como é prevista nos textos supracitados.

Assim, inserido na grande área de Estudos Linguísticos, mais precisamente na linha de pesquisa Ensino de Línguas e Literaturas, este trabalho tem como tema **A aprendizagem/aquisição da expressão oral de aprendizes de língua espanhola da Universidade Federal de Sergipe.**

Nossa investigação teve como *corpus* os prováveis concludentes dos cursos de Letras Espanhol (turno noturno) e Letras Português/Espanhol (turno vespertino) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) no ano de 2012. Essa seleção deu-se principalmente pelo fato de que tais turmas formar-se-ão de acordo com a estrutura curricular vigente.

Além disso, procuramos limitar a pesquisa a duas dimensões: uma socioeconômica, para que possamos conhecer em que condições estão inseridos os aprendizes, ainda que esse não seja efetivamente um objetivo deste trabalho; e outra linguística, que, por sua vez, devido

à amplitude dessa habilidade e para melhor ajustar o objeto ao tempo que se tem, limita-se à expressão oral de língua espanhola como língua estrangeira (E/LE)¹.

Escolhemos a expressão oral para ser objeto de estudo desta pesquisa porque, apesar de ser considerada de grande relevância na comunicação, como veremos nos capítulos seguintes, constatamos que essa é a habilidade que menos se pratica nos níveis de ensino fundamental e médio. Dificilmente temos conhecimento de alunos que consigam ter domínio razoável de uma língua estrangeira apenas com as aulas destinadas a esse objetivo nos referidos níveis de ensino. É comum que o próprio professor de língua estrangeira se exima do uso desta ao ministrar suas aulas, apesar da importância dessa estratégia de ensino, que possibilita maior contato do aluno com a língua alvo.

Além do motivo apresentado, há outro ainda mais significativo: nossa percepção, a partir de observações feitas nas interações em sala de aula — ainda como concludentes do curso de graduação em Letras Espanhol da UFS, no ano de 2010 —, de algumas discrepâncias quanto ao domínio da expressão oral em língua espanhola entre os colegas de turma. Enquanto alguns se expressavam muito bem, outros tinham nítidas dificuldades de comunicar-se na língua alvo. Tais observações levantaram questionamentos sobre os motivos dessa discrepância no domínio da expressão oral do E/LE, considerando que todos faziam parte do mesmo grupo acadêmico.

De tal reflexão, surgiram algumas hipóteses:

1. Diferentes motivações e desmotivações propiciam e dificultam, respectivamente, a aprendizagem/aquisição da expressão oral da língua espanhola pelos graduandos da UFS.
2. Entre os aprendizes de língua espanhola, é grande a presença de determinados bloqueios, como timidez, medo de falar em público, medo de errar e medo de ser avaliado.
3. As atividades extracurriculares (ouvir música, ver filmes, conviver com hispanofalantes, por exemplo) e curriculares atuam como fatores positivos no domínio da expressão oral da língua espanhola dos aprendizes.
4. Os alunos do curso de dupla habilitação (Letras Português/Espanhol) aparentam maior domínio que os de habilitação única (Letras Espanhol).

¹ Entende-se por espanhol como língua estrangeira (E/LE) aquela em que o aluno está em uma situação de não-imersão (sala de aula).

A quarta hipótese surgiu quando, durante o processo de eleição do *corpus* e observações feitas em sala de aula, deparamo-nos com novas informações. Notamos que havia diferenças no domínio da expressão oral entre os alunos do curso de dupla habilitação e os de habilitação única na língua alvo.

É um dos objetivos gerais do Curso de Letras com Habilitação em Espanhol e Português/Espanhol da UFS “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”². Dessa forma, ao investigar os motivos que permitem que haja certa divergência de resultados, nosso trabalho torna-se relevante especialmente devido à contribuição para as pesquisas linguísticas, contemplando conhecimentos científicos bastante relevantes na contemporaneidade.

Essa pesquisa é de relevância científica, pois, além de ser inédita no meio acadêmico da UFS, ela ainda contribuirá para promover o entendimento de fatores responsáveis por parte da formação de seus graduandos dos referidos cursos. Por consequência, em posse desses dados, a academia poderá verificar se alguns dos problemas que dificultam o domínio da expressão oral de seus alunos são de sua responsabilidade, o que pode gerar novas atitudes com vistas a sanar os problemas apresentados.

Com base nas hipóteses e na justificativa supracitadas, nosso objetivo principal foi conhecer os fatores que propiciaram e/ou dificultaram a aprendizagem/aquisição da expressão oral de aprendizes da língua espanhola da Universidade Federal de Sergipe. Para tanto, propusemo-nos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar os tipos e o grau de motivação dos aprendizes durante o tempo de graduação que contribuíram para o domínio da expressão oral, conforme opinião destes.
2. Descrever fatores positivos e negativos que mais propiciaram e dificultaram respectivamente o domínio da expressão oral de língua espanhola pelos informantes.
3. Elencar as atividades que estiveram presentes no processo de aprendizagem/aquisição da expressão oral dentro do ambiente formal de ensino dos indivíduos participantes da amostra.

² O objetivo geral consta do Art. 2º, inciso I, da Resolução nº 62/2006/CONEP que aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Habilitação Português/Espanhol, modalidade licenciatura, da UFS.

4. Verificar se há diferença de resultados em relação ao domínio da expressão oral de língua espanhola entre os discentes do curso Letras Espanhol e os do curso de Letras Português/Espanhol.

Nosso trabalho teve como base os estudos de aquisição e aprendizagem formulados originalmente por Krashen (1981, 1982), que considera a aquisição como sendo um processo do subconsciente, ou seja, algo que se dá de modo natural e espontâneo. Já a aprendizagem seria justamente o contrário, um processo consciente, baseado na questão gramatical. (HENRIQUES, 2005; ALMEIDA FILHO, 1993, entre outros). Quanto aos fatores (des)motivacionais, nossa pesquisa foi fundamentada pelos estudos de Madrid (1999), Williams e Burden (1999), Tragant e Muñoz (2000) e Jacob (2004). No que concerne à expressão oral no processo de ensino e aprendizagem de línguas, nossa pesquisa teve como fundamentação teórica os estudos de Nunan (1989). Já a respeito de métodos e abordagens, levamos em consideração principalmente os estudos realizados por Sánchez Pérez (1997, 2004(a), 2004(b) e 2009).

O primeiro obstáculo desta pesquisa foi reunir trabalhos de autores brasileiros que tratassem do tema em debate, no sentido de entender como a aprendizagem/aquisição da expressão oral da língua espanhola vem sendo tratada no Brasil, e como esses estudos dialogam. A pesquisa bibliográfica em livros e *sites* especializados (como banco de trabalhos acadêmicos de várias universidades) nos fez perceber que, tanto no Brasil como no mundo, muito se escreveu sobre a aquisição e aprendizagem de uma segunda língua. No entanto, pouco foi encontrado a respeito desse processo em relação à expressão oral de língua espanhola. Assim sendo, preferimos aqui, embora existam alguns trabalhos internacionais sobre a aprendizagem/aquisição da expressão oral, citar algumas obras que de certa maneira contextualizam a realidade brasileira em relação ao tema, mesmo que de modo fragmentado.

Quando se trata da aprendizagem/aquisição do espanhol por brasileiros, consideramos a tese de doutorado de Neide González (1994) — “Cadê o pronome? - O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos” — um dos trabalhos de maior importância. No Capítulo I, a autora discorre sobre a busca de um modelo teórico de aprendizagem/aquisição de segundas línguas. No entanto, esse processo é analisado sob uma perspectiva linguística centrada em aspectos gramaticais — neste caso, mais precisamente na escolha de pronomes feita por brasileiros ao falar espanhol —, e segundo a corrente gerativista. Ou seja, a primeira dificuldade encontrada para nossa pesquisa é mantida,

tendo em vista que esse trabalho, apesar de sua reconhecida relevância teórica, não contempla especificidades necessárias para construir nossa investigação.

Outra pesquisa significativa é a tese de doutorado de Yokota (2007) — “O que eu falo não se escreve. E o que eu escrevo alguém fala?: A variabilidade no uso do objeto direto anafórico na produção oral e escrita de aprendizes brasileiros de espanhol” —, na qual apresenta um estudo sobre o uso do objeto direto anafórico na produção escrita e oral de universitários brasileiros de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Apesar de enfatizar a questão sintática, a autora faz importantes abordagens acerca da aprendizagem/aquisição da língua espanhola no primeiro capítulo de sua tese. Sua fundamentação teórica se baseia principalmente nos estudos de Liceras (1996).

Uma terceira obra que merece destaque é a dissertação de mestrado de Zeulli (2007). Sob o título “Apresentação oral nas aulas de língua espanhola — desempenho lingüístico, fatores afetivos e avaliação da atividade”, a autora apresenta uma pesquisa-ação em que investiga a apresentação oral de cinco alunas de uma faculdade particular de Letras do interior de São Paulo, bem como a atuação delas na plateia.

Nossa pesquisa dialoga com a de Zeulli (2007) no sentido que as duas trabalham com a oralidade nas aulas de espanhol de ensino superior. Porém, em sua dissertação, a autora não trabalha como se deu o processo de aprendizagem/aquisição da expressão oral das alunas, limita-se apenas a investigar aquele momento determinado.

Merece destaque também a dissertação de Marques Laia (2010) — “Expressão oral em Francês Língua Estrangeira: concepção e análise de instrumentos de avaliação” — sobre a expressão oral do francês como língua estrangeira (concepções e instrumentos avaliativos). Embora essa investigação não seja sobre a língua espanhola e esteja mais focada na questão dos instrumentos de avaliação, a autora tece importantes considerações a respeito das correntes metodológicas e fornece maiores dados da perspectiva orientada para ação — segundo ela, um prolongamento da abordagem comunicativa.

Contemplando, finalmente, uma das hipóteses que norteará nossa pesquisa — diferentes (des)motivações propiciam e dificultam a aprendizagem/aquisição da expressão oral da língua espanhola pelos aprendizes da UFS —, os trabalhos que mais dialogam com o nosso são os de Callegari (2004, 2008), cujo conteúdo trata a motivação do E/LE.

Em seu trabalho de mestrado, Callegari (2004) estuda o papel da motivação em aulas de língua estrangeira a partir do modelo do monitor de Krashen (1981) e do Modelo socioeducacional de Gardner e Lambert (1972), principalmente. Apesar de o *corpus* ter sido proveniente do ensino médio, a autora descobre, por exemplo, que, no ambiente da pesquisa

— três escolas da cidade de São Paulo —, a atividade mais desmotivadora entre os alunos aprendizes de espanhol que cursavam a segunda série é justamente a prova oral. Por mais que a causa da desmotivação possa ter sido o fato de ser uma avaliação (a autora declara que nem os próprios informantes puderam explicar o motivo para esse elemento ser o mais desmotivador), o resultado do trabalho de Callegari (2004) demonstra a importância de mais investigações a respeito da expressão oral.

Posteriormente em sua tese de doutorado, Callegari (2008) deu continuidade a seus estudos sobre motivação. Nesse momento, além de conhecer o grau de motivação de alunos e professores, ela também estabeleceu estratégias didáticas objetivando a motivação dos aprendizes. Além do embasamento teórico e dos resultados obtidos, tal pesquisa foi de grande valia na confecção do questionário do presente trabalho em relação às questões sobre motivação, sendo reformulado apenas para que se adequasse ao ensino superior.

Apesar da contribuição das obras citadas, são insuficientes os estudos sobre a expressão oral de língua espanhola no Brasil e, mais especificamente, no ensino superior, visto que a maior parte de teses, dissertações, monografias, artigos e ensaios encontrados e lidos por nós são sobre o ensino do espanhol nos níveis fundamental e médio, e nos cursos livres de idiomas.

Quanto à estrutura, este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro deles, discorreremos sobre alguns conceitos e teorias dos principais estudos a respeito do tema, bem como buscamos entender o processo pelo qual passaram métodos e enfoques/abordagens, abordando como eles vêm tratando a expressão oral, ao longo da história do ensino e da aprendizagem de idiomas, com ênfase em E/LE.

No segundo, apresentamos um recente panorama do ensino de língua espanhola no Brasil e um breve histórico do curso de Letras Espanhol da UFS, desde a sua instituição, em 2000, atravessando a criação do curso de Letras Português/Espanhol e as alterações causadas na estrutura curricular até os dias atuais, com destaque para as disciplinas que trataram de aprimorar a expressão oral. Em um segundo momento, ainda nesse capítulo, apresentamos a natureza da pesquisa, a seleção do seu *corpus*, bem como os instrumentos e procedimentos metodológicos da coleta de dados e o perfil socioeconômico dos informantes.

Por fim, o terceiro capítulo trata da análise de dados, à luz do embasamento teórico pesquisado. Está dividido segundo a análise dos questionários aplicados aos alunos das duas licenciaturas separadamente e, finalmente, apresenta uma comparação dos resultados das duas análises.

1 A EXPRESSÃO ORAL: O ESTADO DA QUESTÃO

Antes de falarmos da expressão oral propriamente dita, faremos algumas considerações a respeito dos termos que julgamos oportunos na elaboração deste trabalho. Esclareceremos a terminologia adotada para nos referirmos à expressão oral, à questão da aprendizagem/aquisição, bem como à língua materna (LM), à língua estrangeira (LE) e suas variantes, pois entendemos que, embora com muitas diferenças, os processos de aquisição das citadas línguas estão relacionados.

Atualmente fala-se não só em expressão oral, mas também em interação oral (NUNAN, 1989; MORENO FERNÁNDEZ, 2002; BRIZ GÓMEZ, 2004), aquela que se refere ao uso da fala dentro de um contexto, ou seja, ao seu uso pragmático e sociolinguístico. Moreno Fernández (2002) ainda usa o termo “produção oral” para referir-se aos mecanismos psicolinguísticos e sensitivo-motores que fazem possível tal produção, e utiliza “expressão oral” para as questões linguísticas deste processo, bem como sua didática.

Expandindo esse termo, Pinilla Gómez (2004, p. 879) assim define expressão oral: “es una de las actividades de comunicación que se pueden desarrollar durante un acto comunicativo y mediante la misma procesamos, transmitimos, intercambiamos y negociamos información con uno o varios interlocutores.” Dessa forma, está claro que se expressar oralmente em uma língua estrangeira não supõe apenas decodificar e transmitir uma mensagem, mas também, e principalmente, presume uma interação efetiva.

Neste trabalho, resolvemos usar o termo “expressão oral” por concordarmos com a definição apresentada por Pinilla Gómez (2004), que engloba o produto e a recepção, como também a interação e a negociação das informações durante o ato comunicativo. No entanto, não nos privaremos das demais terminologias quando necessário.

Quanto aos conceitos de aquisição e aprendizagem, Krashen (1981) explica que a aquisição de uma segunda língua faz parte de um processo do subconsciente, ou seja, é algo que se dá de modo natural e espontâneo. Por outro lado, a aprendizagem faz parte de um processo consciente, baseado na **questão gramatical** e em regras. Esses conceitos são retomados por diversos estudiosos como Henriques (2005), Baralo (2004), González (1994), Almeida Filho (1993), entre outros.

Quando alguém aprende ou adquire uma nova língua, ela pode se chamar *língua estrangeira* (LE), pois se aprende algo que é de fora; *segunda língua* (L2), pois se considera a ordem cronológica de aquisição; e ainda *língua não nativa* ou *secundária*³. Entretanto o conceito de segunda língua requer atenção especial, posto que, a depender do contexto em que está sendo utilizada, ela pode se referir tanto a uma situação de bilinguismo natural — caso de sociedades que possuem duas línguas nativas —, como também à situação de um estrangeiro em um país cuja língua oficial é diferente da sua materna. Nesse caso, teríamos uma situação de aquisição através da imersão natural.

Henriques (2005) reforça essa ideia quando afirma que o aprendiz exposto à língua alvo no seu país de origem (situação de não-imersão) primeiramente aprende, para mais tarde adquirir. O inverso com o aprendiz estrangeiro (situação de imersão), que, ao ser exposto por muito mais tempo à língua alvo, adquire antes de aprender. Desse modo, a autora define LE como “*aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira em situação de não-imersão*”, e L2 como “*aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira em situação de imersão*”.

Adotamos o termo *aprendizagem/aquisição*, assim como Henriques (2005), entendendo que, mesmo em sala de aula (ambiente formal de aprendizagem), o aprendiz também adquire conhecimento. Por exemplo, no momento em que este entra em contato com a língua através do professor ou de um colega que fala na língua alvo, desencadeia-se um processo de aquisição. Além disso, como essa pesquisa se propõe também a descrever tarefas extracurriculares que auxiliaram os alunos a desenvolver sua expressão oral, faz-se necessário não desmerecer o termo *aquisição*.

Quanto à primeira língua adquirida pelo aprendiz, entendemos ser sua língua materna (LM) — alguns estudiosos usam a sigla L1 para representá-la. Segundo Almeida Filho (2007, p. 64), a LM “constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural da pessoa”, uma vez que alude ao entorno familiar e monolíngue do aprendiz. Griffin (2005) refere-se ainda à língua nativa ou língua primária, em oposição à não nativa e secundária, já citadas. Atualmente os termos LM e L1 são os mais utilizados pelos especialistas, sendo que este último é considerado mais acadêmico, pois representa a ordem cronológica da aquisição.

Quando se trata de referir-se à língua que está sendo estudada, ou seja, a que se quer aprender, fala-se em *língua alvo* ou *língua meta*. Alguns estudiosos usam a sigla LM para referir-se à língua meta e não à materna, conforme colocado anteriormente. Logo, vale ficar

³ Os termos “não-nativa” e “secundária” aparecem na obra de Griffin (2005).

atento aos termos usados pelos diferentes especialistas, a fim de não confundir os pressupostos teóricos.

Neste trabalho, preferimos usar L1 ou LM para língua materna, indiferentemente. Já para uma nova língua, usaremos L2 e LE, sendo esta para a aprendizagem em contexto institucional (sala de aula), e aquela, a adquirida em situação de imersão e no contexto de bilinguismo natural, em que o aprendiz é exposto por muito mais tempo à língua alvo e às situações pragmáticas.

Dada essa explicação terminológica, passemos então ao nosso objeto de estudo: a expressão oral. Trataremos primeiramente da oralidade em seu marco histórico, sua relação com a escrita, em seguida discutiremos os elementos característicos da fala, as teorias de aquisição, os fatores motivacionais e, finalmente, as questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem em língua estrangeira, neste caso, a espanhola.

1.1 Breve panorama histórico da oralidade

Segundo Piscitelli (1993), por muito tempo, o homem ensinou, expressou-se, conquistou e defendeu-se apenas com a força da língua falada. A fala não era apenas um meio de comunicação diário, ela era capaz de transmitir sabedoria, costumes e história de uma sociedade de geração em geração. Esse tipo de testemunho conhece-se por tradição oral⁴, cujo *corpus* é a memória coletiva de um povo e faz parte da história de todas as comunidades.

Conforme García Naranjo (2000), para falar do surgimento da oralidade, deveríamos recorrer ao que diz o livro do Gênesis quando afirma que Deus ia criando o mundo no momento em que ia pronunciando os nomes das coisas. Esse é o primeiro registro de oralidade que se tem conhecimento.

A partir daí, poderíamos citar vários pensadores e líderes religiosos que passaram seus ensinamentos sem haver escrito sequer uma letra, apenas a partir de suas palavras proferidas oralmente, dentre os quais destacamos Buda, **Siddharta Gautama** (563 a.C. - 483 a.C), nascido no Nepal, professor, filósofo, líder espiritual e fundador do budismo⁵; e **Sócrates** (469 a.C. – 399 a.C), um dos grandes filósofos da tradição ocidental, cujos pensamentos

⁴ Não nos aprofundaremos nos conceitos de tradição oral por nos determos aqui apenas em situar o valor da oralidade para as sociedades na história.

⁵ Fonte de pesquisa: kadampa.org/PT/reference/sobre-buda (Acessado em 17/05/2012).

chegaram até nós por meio dos diálogos de Platão e de Xenofonte (seus discípulos) e, ainda, das peças satíricas de Aristófanes (dramaturgo grego, maior representante da comédia Antiga)⁶.

Para Piscitelli (1993), as literaturas de tradição oral e sua valiosa contribuição fazem parte de uma antiga arte de narrar fatos reais ou fictícios através de música, poesias e contos, não apenas como meio de educar e passar valores morais, mas também, como meio de entreter, informar e preservar a cultura e os costumes de uma sociedade.

Os tipos de literatura oral são normalmente divididos em fábulas, parábolas, lendas, mitos, contos infantis, populares e maravilhosos. Dentre eles, destacamos as **fábulas** de Esopo⁷ (620 a.C. – 560 a.C.), que não deixou nada escrito, mas teve suas histórias recolhidas da tradição oral pela primeira vez por Demétrio por volta de 325 a.C.; os **contos infantis**⁸ recolhidos e compilados por Perrault, Christian Andersen e pelos famosos irmãos Grimm — que já foram escritos, publicados em mídias visuais, gravados em áudio, conhecidos por uma infinidade de pessoas ao redor do mundo; e as **lendas** do folclore brasileiro⁹, também contadas de geração em geração, como: o saci-pererê, o curupira, a mula sem cabeça, o boto-rosa e tantas outras.

Na região Nordeste, a literatura de tradição oral é ainda representada pelos repentistas, cuja inspiração é a literatura de cordel¹⁰, que, por sua vez, nasce do imaginário do povo em contar fatos. A arte de falar dos repentistas está ligada diretamente à arte da improvisação, característica fundamental da fala em relação à escrita.

Com os avanços tecnológicos, apesar do claro domínio da escrita e da linguagem iconográfica, percebemos que muitas vezes a oralidade tenta se sobrepor, como é o caso dos programas de conversação como *Skype*, *Teamspeak*, *Google Talk*, entre outros, que competem com *chats* de bate-papo escrito.

⁶ Fonte de pesquisa: www.mundodosfilosofos.com.br/socrates.htm (Acessado em 17/05/2012).

⁷ Fonte de pesquisa: www.recantodasletras.com.br/biografias/621597 (Acessado em 18/05/2012).

⁸ Fonte de pesquisa: www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=826 (Acessado em 18/05/2012).

⁹ Fonte de pesquisa: www.suapesquisa.com/folclorebrasileiro/folclore.htm (Acessado em 18/05/2012).

¹⁰ Fonte de pesquisa: www.suapesquisa.com/cordel/ (Acessado em 18/05/2012).

1.1.1 A oralidade e a escrita: uma relação antiga e complexa

Conforme foi trazido no tópico anterior, muitos dos ensinamentos de filósofos e líderes religiosos da Antiguidade só puderam ser conhecidos por conta dos textos escritos. García Naranjo (2000) afirma que durante a Idade Média, a escrita continuou ganhando espaço, isso porque a Igreja fundamentou seu poder na capacidade de transmissão do saber através dos textos copiados pelos monges.

Ainda para a autora supracitada, com a invenção da imprensa, em meados do século XV, o livro tornou-se um instrumento mais acessível, porém o povo seguiu praticando sua oralidade. Ao longo do século XIX, determinados avanços tecnológicos trouxeram de volta a importância da oralidade, como foi o caso da invenção do telefone no final do referido século. Mais tarde, apareceram o rádio e a televisão, que conferiram também um grande valor à oralidade.

Vemos então que a volta da oralidade deu-se principalmente porque o homem como ser social sente a necessidade de comunicar-se. Segundo Neves (2009), essa comunicação ocorre através da linguagem, seja oral ou escrita, textual ou gráfica, gestual ou transcrita, entre outras, e com distintos graus de complexidade e de situações. Em geral, a língua se adquire oralmente¹¹, primeiro por imitação, nos primeiros meses de vida, e em seguida por convivência, quando se aprende a refletir sobre o quê e como falar. O fato é que a eficácia da aquisição da língua falada não depende do ensino, do modelo a ser seguido nem tampouco de uma correção sistemática.

Por sua vez, a linguagem escrita vem depois, quando se faz necessário ler e escrever para seguir comunicando-se ou ainda aumentar o poder de sua comunicação, transmitindo e recebendo informações e conhecimentos. Ao contrário da fala, é algo que demanda um processo de ensino e aprendizagem formal.

Conforme Marcuschi (2001), fala e escrita são duas modalidades de uso da língua e se relacionam diretamente com outras duas modalidades de acordo com as práticas sociais: a oralidade e o letramento, respectivamente. Por texto falado, entendemos aquele cuja produção situa-se no plano da oralidade sem que haja a necessidade de quaisquer outros aparatos (papel, lápis, computador, entre outros), a não ser os próprios sons emitidos pelo ser humano. Por

¹¹ A língua não se aprende oralmente quando o homem não tem a faculdade para tal, por exemplo, quando nasce surdo.

texto escrito, entende-se aquele em que a *dialogicidade* entre interlocutores não acontece no mesmo espaço e tempo¹², e aquele para quem se escreve não interfere diretamente na produção textual.

Assim, escrever é uma habilidade que se realiza só, embora não por isso deixa de ser uma atividade comunicativa, já que o escritor sempre tem em mente um destinatário, real ou imaginário, individual ou coletivo. Para Ingedore Kock e Vanda Elias, (2010), o texto é, acima de tudo, o produto de uma interação entre interlocutores, sendo que o modo como essa coprodução se realiza distingue as modalidades fala e escrita.

Antigamente, por ter a característica de se manter no tempo e no espaço, a linguagem escrita era considerada mais completa, mas com o avanço da tecnologia, em que se podem gravar vozes e imagens, essa teoria caiu em desuso. A linguagem mais completa vai depender da situação, dos interlocutores e do objetivo da mensagem.

Segundo García Naranjo (2000), é indiscutível que houve uma evolução da oralidade para a escrita, porém, existe uma tradição oral que independe da escrita, embora o prestígio desta, por vezes, não nos deixe perceber isso. Tal prestígio seria porque a imagem gráfica impressiona mais que as palavras ditas oralmente; as impressões visuais duram e se apresentam de maneira mais nítida que as acústicas; a língua literária confere mais importância à escrita; não há desacordo entre a ortografia e a língua.

Para Bloomfield (*apud* BARALO, 2004), linguista estruturalista, a escrita é uma simples transcrição da fala, logo, a expressão escrita estaria associada diretamente aos atos de fala¹³. Nesse caso, se considera a expressão oral como algo primário e essencial; já a expressão escrita seria vista como um produto, o resultado de um processo de aprendizagem.

Marcuschi (2001, p. 17) rebate essa ideia quando afirma que a escrita não pode ser vista como uma representação da fala porque “não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros”. Da mesma maneira, a fala não consegue reproduzir elementos próprios da escrita, como tamanho, tipo e cor de letra, por exemplo.

¹² Atualmente, ao levar-se em consideração a troca de mensagens via internet em salas de bate-papo, redes sociais, ou até mesmo celular, torna-se necessário esclarecer a que tipo de texto escrito a *dialogicidade* entre interlocutores não acontece no mesmo tempo e inclusive no mesmo espaço.

¹³ Conforme Vázquez (2000, p. 178), atos de fala são “las diversas funciones que puede adoptar una expresión lingüística en la comunicación interpersonal. Dichas expresiones, además de su función puramente informativa, adquieren en una situación comunicativa diversos significados e influyen en el comportamiento de las personas involucradas. Si alguien dice ‘Tengo frío’, esto podría interpretarse de la siguiente manera: ‘Cierra la ventana, por favor’, o ‘¿Me dejas un jersey?’”. En la didáctica de las lenguas extranjeras, los actos de habla contribuyeron a la organización ‘funcional’ vs. la ‘gramática’ del material lingüístico en los libros de texto.”

Ainda sobre a discussão de quem é detentor da hegemonia linguística, se a fala ou a escrita, argumenta Marcuschi (2001),

Contudo, mais urgente (e relevante) do que identificar primazias ou supremacias entre oralidade e letramentos, e até mesmo mais importante do que observar oralidade e letramentos como simples modos da língua, é a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e falada) de um modo geral. (*Op. cit.*, p. 18).

Se o mais importante no uso da fala e da escrita, como frisou Marcuschi (2001), é entender as práticas sociais, hoje saber novas línguas é algo necessário na vida da maioria das pessoas, já que tal conhecimento possibilita uma maior amplitude nos setores profissional, social, cultural, afetivo ou simplesmente cognitivo. Todavia, antes de dissertar sobre o aprender uma língua estrangeira, acreditamos ser necessário aclarar melhor quais são as principais características da fala.

1.1.2 Elementos envolvidos na arte de falar

O ensino de uma língua estrangeira é um dos processos mais complexos da educação, visto que está ligado diretamente à comunicação com outros povos, outra cultura, outra realidade. No que se refere à expressão oral, é ainda mais delicado, pois há vários fatores envolvidos, como: elementos fônicos (alguns não pertencentes ao modo articulador do aprendiz), uma grande variedade linguística, fatores de caráter emocional, conhecimento da estrutura da língua, vocabulário, entre outros.

Na opinião de Neves (2009), quando se trata da língua falada, as normas conferidas pela gramática são delegadas ao segundo plano, o que importa principalmente é o modo de produção, as condições de uso, a improvisação, os gestos, a pronúncia, entre outros. Isso não significa que a sintática não terá importância na expressão oral, apenas que sua relevância é menor que a semântica e que a pragmática.

Ainda conforme a autora supracitada, no que diz respeito ao modo de produção, a fala tem o caráter de participativa, pois sua realização dá-se, de modo geral, em um tempo real, ou seja, aquele em que o emissor fala direto para um ou mais receptores. Nesse sentido, o modo de produção está ligado diretamente às condições de uso da língua falada, em que o meio (a fala) não será o único responsável pela não recepção da mensagem pelo ouvinte.

Conforme Neves (2009), por condições de uso, entende-se tanto o estado em que o emissor encontra-se (voz baixa, rouca, trêmula, velocidade e altura em que fala) e, ainda, as condições externas (se há ruídos que interferem na audição, como máquinas trabalhando, música alta, entre outros); como também as condições de uso (se o emissor precisa falar em público, ou se usa o telefone, ou apenas conversa com um amigo, por exemplo).

Como o falante não planeja anteriormente o que será dito, principalmente em uma situação de conversação, pois há espontaneidade na fala, ele se vale de improvisações que muitas vezes são chavões, repetição de palavras e ideias, ajuda do interlocutor, entre outros. No caso do aprendiz de uma segunda língua, o improviso na língua alvo pode ser proveitoso se o importante é a desenvoltura no falar e o recebimento correto da informação. Assim, entendemos que um estudante que não sabe como se diz “testa” em espanhol, pode improvisar dizendo “tiesta”, por exemplo. Embora usada de maneira equivocada, a palavra do exemplo anterior pode conseguir alcançar seu objetivo de comunicar-se corretamente se, aliado à fala, o emissor usar gestos. Se ao pronunciar a palavra “tiesta”, o falante apontar para a sua testa, os receptores captarão a mensagem, ainda que percebam que a palavra não está correta.

A pronúncia aparece como uma das propriedades mais pertinentes da comunicação oral. No dizer de Briz Gómez (2004), entonação, pausas, ritmo fazem parte do que assegura uma eficácia comunicativa. Desse modo, em uma interação oral, leva-se em consideração os artifícios de nível fônico, inclusive relacionados à semântica¹⁴, usados pelos interlocutores. Nesse caso, o referido autor destaca as mudanças expressivas conforme a curva melódica (se é uma pergunta, uma afirmação, um desejo, uma ordem, ou ainda, se são expressões de tristeza, alegria, susto, entre outros) e a velocidade de emissão das frases e palavras (alargamentos fônicos e silabação pausada).

Além disso, ainda a respeito das características da linguagem falada, Barros (2009) considera os chamados “efeitos de sentido de oralidade”, que são: proximidade; descontração ou informalidade; falta de acabamento ou de completude; caráter passageiro; simetria ou reciprocidade. Todos elencados a situações comunicativas que atualmente, com a integração das novas tecnologias ao cotidiano das pessoas, confundem-se com uma “conversa” escrita.

¹⁴ Diz-se relacionado à semântica no sentido em que a silabação pausada (representada ortograficamente por separação silábica), por exemplo, modifica o valor conferido a uma determinada palavra. Assim, segundo Briz Gómez (2004), há uma diferença em dizer “Juan es un pesado” e “Juan es un PE-SA-DO”. Percebe-se que a segunda frase enfatiza a característica atribuída ao sujeito.

Enfim, expressar-se oralmente requer do indivíduo algumas realizações que, ao contrário da expressão escrita, são mais naturais, como: hesitações, interrupções, correções. Tal como afirma Neves (2009), a linguagem escrita dispõe de recursos que tentam representar essas características, porém não deixarão de ser uma representação.

1.2 A expressão oral: teoria de aquisição e fatores (des)motivacionais

1.2.1 A expressão oral e as teorias de aquisição da linguagem

Ao longo de anos de estudos, comprovou-se que não se pode tratar a aquisição da primeira e da segunda língua como sendo um fenômeno idêntico, visto que esta apresenta características que aquela não possui. Porém, conhecer as teorias de aquisição da LM possibilitará um maior entendimento de como ocorre esse processo com uma LE, por isso tentaremos, sempre que possível, relacioná-las. Baralo (2004) pronuncia-se sobre isso:

La capacidad del lenguaje, materializada en la adquisición de la LM, es una habilidad compleja y especializada, que se desarrolla de forma espontánea en el niño, sin esfuerzo consciente y sin instrucción formal, y que es cualitativamente igual a todos los individuos. (*Op. cit.*, p. 11)¹⁵.

Em relação aos sons, o conhecimento também é feito de forma abstrata, mas não deixa de ser complexo. Um exemplo dessa complexidade é o fato de alguns fonemas deixarem de ser pronunciados por qualquer falante, e seu interlocutor ainda manter a capacidade de entendê-lo. Como dissemos, também é abstrato, pois todo ser humano, em condições sociais, físicas e psicológicas normais é capaz de adquirir a expressão oral, sem nunca ter frequentado uma escola ou ter tido aulas de língua, e mesmo assim será capaz de se expressar e ainda manter uma ordem compreensível das palavras.

Sabendo que são muitos os fatores que implicam na aquisição da linguagem e que não há uma única teoria que explique esses fatores, vamos nos restringir a três principais linhas de

¹⁵ A capacidade da linguagem, materializada na aquisição da LM, é uma habilidade complexa e especializada, que se desenvolve de forma espontânea na criança, sem esforço consciente e sem instrução formal, e que é qualitativamente igual a todos os indivíduos. (Tradução nossa)

pensamento: o condutismo, o inatismo e o interacionismo, sempre buscando enfatizar a questão da expressão oral. Em seguida, falaremos do modelo teórico do linguista Stephen Krashen (1982), que trata especialmente da aquisição e aprendizagem de segundas línguas.

A base dos estudos das teorias condutivistas fomenta que todo comportamento é resultado de um estímulo externo percebido pelo cérebro, que, por sua vez, responde a esse estímulo de forma mais ou menos involuntária (SÁNCHEZ PÉREZ, 1997; BARALO, 2004; GRIFFIN, 2005; MORENO FERNÁNDEZ, 2002). Assim, tanto a aquisição da LM como de L2 dependeriam do estímulo que o indivíduo recebesse, ou seja, a aquisição estaria condicionada à quantidade e à qualidade das mostras de língua recebidas pelo indivíduo, para que ele pudesse então ouvir, imitar e chegar a ter desenvolvida sua própria linguagem.

No entanto, estudos das últimas décadas mostraram que a aquisição da língua materna não se resume à imitação e à repetição. Essas poderiam ser consideradas as primeiras etapas da aquisição da linguagem, mas não as únicas. Haja vista as crianças não repetem literalmente o que ouvem, elas modificam, simplificam. As pesquisas demonstraram que o nível de repetição das crianças é incrivelmente menor do que se acreditava anteriormente e está basicamente ligada ao novo. Elas repetem a palavra nova que ouvem, tentando inseri-la em um contexto. Dessa maneira, a criança ainda é capaz de modificar o que ouve, trocando uma concordância ou usando a palavra nova com outra que já faz parte de sua fala, por exemplo.

A partir dessa constatação é que Chomsky (1959, *apud* GRIFFIN, 2005) rebate a teoria condutivista em prol da teoria inatista. Essa teoria abraça a ideia de que a criança já nasce programada biologicamente para adquirir uma língua e apenas precisa de determinados estímulos para desenvolver a articulação das palavras e a formação de enunciados. A essa universalidade da aquisição da língua é que Chomsky propõe a existência de uma espécie de mecanismo da mente capaz de conduzir uma criança na construção do conhecimento de sua LM – o que ele chamou de “gramática universal”.

Esse mecanismo seria composto de quatro capacidades que nos possibilitam perceber a língua e relacioná-la a conceitos gramaticais: primeiro, a capacidade de distinguir fala dos outros sons; segundo, a capacidade de organizar fenômenos linguísticos em categorias; terceiro, a capacidade de saber o que é possível no sistema linguístico; e por fim, a capacidade de avaliar constantemente o sistema linguístico para consequentemente ser capaz de usá-lo de maneira mais simples.

Nesse sentido, a capacidade natural que uma pessoa tem de ouvir, de ver, ou de qualquer outra capacidade biológica seria a mesma de falar. Obviamente, para que isso

aconteça, a criança deve estar inserida em um ambiente de aprendizagem saudável, ou seja, em que haja o contato com os que servirão de modelo — os pais, por exemplo.

Sobre o “inatismo”, em oposição ao “condutismo”, pronuncia-se Baralo (2004):

[...] lo que parece existir es una capacidad generativa que lleva a la posibilidad de construir mensajes diferentes, de una gran variedad no finita, a partir de unos elementos mínimos, fonológicos, morfológicos, léxicos, y unas reglas para combinarlos. La adquisición es un proceso de ‘construcción creativa de la lengua’ (*Op. cit.*, p. 18)¹⁶.

Em razão disso, podemos afirmar que, em geral, as crianças aprendem a falar na mesma idade, passando pelos mesmos estágios de aquisição da linguagem, construindo, inclusive, estruturas linguísticas semelhantes e erros do mesmo tipo. Sabemos que há crianças que nascem com maiores ou menores capacidades cognitivas que outras. O inatismo trata essas “diferenças” como variantes individuais, próprias de cada ser humano.

Apesar de, nas últimas décadas, a teoria inatista ter servido de suporte para grande parte das pesquisas referentes ao campo da aquisição de segundas línguas, de acordo com Silveira (1999), essa corrente não teve aplicação direta no ensino de línguas estrangeiras, mas tem muito a contribuir, na medida em que não considera o aprendiz como passivo.

O interacionismo é a mais recente teoria para a aquisição da língua materna. Ele reza que a aquisição de uma língua não depende apenas do calendário genético, mas também da interação social da criança e do contexto em que está inserida. Desse modo, o ambiente linguístico é de fundamental importância para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem humana. A interação entre o adquirente e os que já adquiriram promove naquele condições de aquisição mais satisfatórias e significativas.

Segundo Mitchells e Myles (1998, *apud* MORENO FERNÁNDEZ, 2002), as teorias interacionais se apresentam conforme duas perspectivas: a psicolinguística e a sociolinguística. Os psiconlinguistas acreditam que a interação é relevante porque possibilita ao aprendiz comprovar e apurar o *input*¹⁷ que recebe. Já para os sociolinguistas, a interação não seria uma espécie de verificação se o ensino e a aprendizagem da expressão oral foi eficaz; ao contrário, esse processo seria suscitado pela interação, isto é, o desenvolvimento da língua oral seria promovido mediante a interação de aprendizes com falantes da língua alvo.

¹⁶ [...] o que parece existir é uma capacidade gerativa que leva à possibilidade de construir mensagens diferentes, de uma grande variedade sem fim, a partir de uns elementos mínimos, fonológicos, morfológicos, léxicos, e regras para combiná-los. A aquisição é um processo de ‘construção criativa da língua’. (Tradução nossa)

¹⁷ *Input* é tudo o que se recebe, lê e se escuta da língua alvo.

Richard Young (2000, *apud* MORENO FERNÁNDEZ, 2002) cita uma teoria da competência interativa que reafirma a posição dos sociolinguistas de entender que o conhecimento de uma L2 se constrói com a interação, e que o modo de aquisição dessa competência só poderá ser através da observação e atuação em práticas discursivas.

Como é possível percebermos, as três teorias apresentadas, bem como as que surgirem sobre a aquisição da linguagem, são complexas e tentam abordar diferentes aspectos da capacidade humana durante esse processo. Sobre elas e em relação à aquisição e à aprendizagem de uma nova língua, conclui Baralo (2004) que é difícil conciliar as três, mas é essencial que o professor de idiomas esteja familiarizado com elas, uma vez que cada uma pode auxiliar na compreensão de certos fenômenos do processo de aquisição da linguagem, tais como: aspectos habituais (condutismo), gramática interna (inatismo) e relação entre forma e significado (interacionismo). Além disso, como poderá ser verificado mais adiante, os métodos de ensino de línguas, em geral, são apoiados por uma ou mais teorias, tanto psicológicas quanto linguísticas.

Após esse breve panorama das teorias sobre a aquisição da LM, tratamos de tecer algumas considerações a respeito da teoria de Stephen Krashen — o modelo do monitor, também conhecido por hipótese do *input* —, que trata especificamente da aquisição/aprendizagem de segundas línguas.

Segundo Krashen (1982), o modelo do monitor fundamenta-se nas cinco hipóteses a seguir:

1. Hipótese da aquisição-aprendizagem: Prevê dois caminhos de desenvolver uma L2, que podem ser descritos retomando o que foi explicado no início deste trabalho a respeito dos termos aqui adotados. Krashen afirma que **aquisição** é um processo inconsciente, e que geralmente ocorre em uma situação de imersão, ou seja, quando o aprendiz está em contato constante com a língua alvo. Já a **aprendizagem** é um processo consciente e normalmente ocorre em uma situação de não-imersão, em ambientes formais, como a sala de aula, por exemplo.

Neste trabalho, utilizamos a expressão aprendizagem/aquisição por entender que, mesmo em um ambiente formal de ensino, pode ocorrer tanto a aprendizagem propriamente dita, como também momentos de aquisição, visto que, a partir do momento em que professores e alunos se comunicam todo o tempo na língua alvo, o processo é também inconsciente. Em relação à expressão oral, percebemos que a aprendizagem/aquisição decorre principalmente da interação entre aprendizes e professores.

- **Hipótese do monitor:** Postula que o aprendiz de LE tem capacidade de produzir enunciados na língua alvo de forma inconsciente, e que o conhecimento consciente, aprendido, tem a função de monitorar, de corrigir.

O autor observa que, para esta hipótese funcionar corretamente, são necessárias três condições: “tiene que contar con tiempo suficiente; el foco del hablante debe estar puesto en la forma y no en la transmisión del significado y el usuario debe conocer la regla” (BARALO, 2004, p. 60). Essa hipótese vai de encontro às atuais perspectivas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, quando afirmam que o mais importante é que haja uma comunicação significativa, ainda que a forma esteja incorreta.

Além disso, ao expressar-se oralmente, em um diálogo, por exemplo, o aprendiz tem a opção de negociar significados, como já foi dito anteriormente, podendo ter a ajuda do interlocutor, ou ainda de gestos, se a conversa for de corpo presente.

- **Hipótese da ordem natural:** Como o próprio nome já diz, prevê que há uma ordem natural de aquisição de estruturas da LM. Tal ordem pode ser diferente na LM e na LE, e geralmente não é determinada pela simplicidade ou complexidade das regras, pois existem variações individuais.

A ordem natural de aquisição pode ter variações também no sentido de que um aprendiz já tem adquirida sua LM, por isso ele traz consigo estruturas dela para a nova língua, facilitando ou dificultando sua aprendizagem. Nesse caso, ele pode “driblar” a ordem natural, pular etapas e falar na língua alvo, não de acordo com o que já aprendeu, mas sim em razão da sua LM.

- **Hipótese do *input*:** Declara que a única forma de adquirir uma segunda língua é a partir do momento em que o aprendiz compreende a mensagem de um *input* pouco acima do seu nível ($i+1$). A hipótese do *input* percebe duas consequências: primeira, a expressão oral é resultado da aquisição e não a sua causa; segunda, se o *input* for o suficiente e compreendido, a gramática necessária será fornecida.

Dessa forma, para se adquirir a expressão oral de uma LE, o aprendiz deve estar em contínuo contato com a fala. Ele deve ser submetido a uma mostra de língua que seja sempre um pouco acima de sua capacidade e que consiga captar o conteúdo da mensagem.

- **Hipótese do filtro afetivo:** Reza que, para o aprendiz adquirir uma língua estrangeira através da exposição ao *input*, ele precisa estar disposto a recebê-lo. Quando isso não ocorre,

Krashen afirma que o filtro afetivo está alto. Como filtro afetivo ele definiu “o bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar completamente o *input* compreensível recebido para a aquisição da linguagem” (KRASHEN, 1985, p. 3 *apud* CALLEGARI, 2004, p. 76). O filtro afetivo estaria alto quando o aprendiz estivesse pouco motivado, ansioso e com baixa autoestima.

No Brasil, Almeida Filho (2007) explica:

Na década de 80 houve grande interesse por parte dos autores, pesquisadores e professores pelos processos internos de aquisição e valorizou-se a intervenção de fatores afetivos nas ações de aprender uma nova língua. Cresceu na LA (Linguística Aplicada) o interesse por explicar o processo de aquisição da L-alvo destacando-se aí o desenvolvimento da interlíngua. (*Op. cit.*, p. 61).

Como podemos perceber, é de suma importância, para um estudo como este, tentar detectar nos aprendizes o quanto a existência de um filtro afetivo alto pode dificultar a aquisição/aprendizagem do E/LE, ou ainda se sua baixa presença facilitou o desenvolvimento da expressão oral dos aprendizes.

Enfim, são muitos os fatores que implicam a aquisição da linguagem, e a busca por uma teoria que explique esses fatores desenvolve-se à medida que evoluem as ciências cognitivas. Ainda há, portanto, muito que refletir, discutir e investigar.

1.2.2 Expressão oral e fatores (des)motivacionais

Trataremos aqui sobre aspectos que podem auxiliar ou comprometer o bom domínio da expressão oral do E/LE. São variadas as razões que levam alguém a estudar a língua espanhola: buscar oportunidades no mercado de trabalho, aprender a língua de um ídolo, ser aprovado em exames de seleção para o ensino superior (vestibulares), entre outros.

Há fatores que, contraditoriamente, podem agir de maneira ora positiva ora negativa no mesmo indivíduo, contribuindo ou dificultando a aprendizagem/aquisição da língua estrangeira, como é o caso da motivação. Por um lado, se o aprendiz está motivado, as chances de desenvolver a expressão oral da LE de modo mais rápido e eficaz são altas; por outro, se ele está desmotivado, poderá sofrer bloqueios que o impedirão de desenvolvê-la ou tornará o processo mais lento.

Há ainda aqueles que agem das duas maneiras, mas em indivíduos diferentes, como é o caso da idade. A faixa etária é um dos fatores que mais influenciam no processo de aquisição e aprendizagem de uma nova língua. Estudos comprovam que a puberdade é o período em que o homem começa a perder sua capacidade de desenvolver com maior significância habilidades linguísticas, o conhecido “período crítico”. Isso não quer dizer que um adulto não será capaz de adquirir uma nova língua, somente que não terá a mesma facilidade que teria quando criança.

Baralo (2004) acredita que uma criança obtém maior sucesso na aquisição de uma L2 por estar imersa em uma situação natural, assim como acontece com a LM, e explica que não há respaldo de que uma criança tenha o mesmo êxito se aprende o idioma em uma situação formal (não-imersão). Nesse caso, o adulto teria vantagem quando se considera que este leva consigo um maior número de elementos motivacionais, como: percepção cultural e social, possibilidade de mudanças econômicas, entre outros. Vejamos então o que é motivação e suas teorias acerca da aprendizagem/aquisição da expressão oral de uma LE.

1.2.2.1 Fatores (des)motivacionais

A motivação é, sem dúvida, um dos elementos-chave quando alguém se propõe a realizar um trabalho. Ela funciona como uma mola propulsora capaz de funcionar desde muito antes da realização do processo, pois existem os chamados fatores iniciais ou pré-acionais (MADRID, 1999; JACOB, 2004), que impulsionam a vontade ou o interesse em começar algum empreendimento — o que confirma seu significado etimológico, do latim *movere*, que significa “mover”.

No entanto, a motivação não desempenha um papel fundamental apenas no que diz respeito ao início de um trabalho e ao sucesso deste, ela também pode ser a responsável pelo fracasso em situações de aprendizagem, pois sua falta pode dificultar ou acabar com o desejo de uma pessoa em satisfazer uma necessidade. Em relação à aprendizagem/aquisição de segundas línguas, a desmotivação pode ser um dos elementos que mais dificultam o aprendiz de alcançar a proficiência na língua almejada.

Antes de explicar sobre as teorias motivacionais, cabe aqui elencar algumas definições do que vem a ser motivação.

Na visão de Williams e Burden (1999), é difícil definir o termo “motivação”:

[...] el concepto de motivación está compuesto de muchos factores distintos y superpuestos como pueden ser el interés, la curiosidad o el deseo de logro. Éstos a su vez serán distintos según las diferentes situaciones y circunstancias, y también serán objeto de varias influencias externas como, por ejemplo, los padres, los profesores y los exámenes. (*Op. cit.*, p. 119)¹⁸.

Ratificamos a opinião do autor quando trata da dificuldade em se definir de maneira objetiva o termo “motivação”, porém algumas características podem ser apontadas como pertinentes, conforme veremos a seguir.

Para Murray (1971), a motivação é um fator interno que inicia, conduz e integra o comportamento humano (a conduta). Madrid (1999) corrobora tal afirmação e a amplia quando declara que a motivação é um estado interno, mas que pode ter sido influenciada por fatores externos (o meio, por exemplo).

Segundo Pintrich e Schunk (1996, *apud* JACOB, 2004), a motivação é vista principalmente como um processo pelo qual atividades são instigadas e mantidas; ou seja, o mais importante não seria o resultado, o produto, mas sim o processo pelo qual o indivíduo passa, se esforçando para alcançar seu objetivo. Já para Gardner e MacIntyre (1993, *apud* JACOB, 2004), a motivação não se refere apenas ao mantimento desse esforço de realizar algo, mas também à vontade e à satisfação em realizá-lo.

Desse modo, podemos dizer que a motivação origina-se do interior do indivíduo, de desejos muito particulares dele, mas que independe de seu controle, pois pode ser influenciado por fatores que não são de sua competência. E que não basta se esforçar para alcançar um objetivo, é preciso querer fazer aquilo e estar satisfeito em fazê-lo.

¹⁸ [...] o conceito de motivação está composto de muitos fatores distintos e superpostos como podem ser o interesse, a curiosidade ou o desejo de conquista. Estes por sua vez serão distintos segundo as diferentes situações e circunstâncias, e também serão objeto de várias influências externas como, por exemplo, os pais, os professores e as avaliações. (Tradução nossa)

1.2.2.2 Teorias motivacionais de ordem psicológica

Para dar maiores condições de conhecimento sobre o assunto, trataremos de expor alguns aspectos das teorias psicológicas a respeito de motivação, para então passar aos estudos referentes à aquisição de segundas línguas, mais especificamente da expressão oral.

A primeira teoria é a da Psicanálise de Freud (1915, *apud* MADRID, 1999), que se baseia no permanente dilema que passam os indivíduos entre a impulsividade de seus instintos e as inibições sociais. Dessa forma, as leis da motivação e o comportamento humano manifestam-se a partir desse conflito.

A segunda teoria — a dos impulsos —, como o próprio nome já diz, explica o comportamento através de impulsos, geralmente desencadeados por estímulos ou incentivos. Essa teoria percebe a exploração sistemática do comportamento, visto que seria a sequência desses impulsos que formariam hábitos, ou seja, uma aprendizagem mecânica. A teoria dos Impulsos fundamenta-se em quatro fatores essenciais, segundo Weiner (1989, *apud* MADRID, 1999): a **ansiedade**, uma espécie de reação emocional; o **conflito**, aproximação e fuga do objetivo; a **frustração**, resultado normalmente provocado pelo fracasso; e o **princípio da facilitação social**, benefício da presença de outros indivíduos no comportamento, podendo tanto provocar o aumento do sucesso como reduzi-lo.

A seguir, temos a teoria do logro cujo maior representante é Atkinson (1964, *apud* MADRID, 1999; WILLIAMS e BURDEN, 1999) e fundamenta-se principalmente no fato de que as pessoas são diferentes em sua necessidade de conquistas e de se obter sucesso em algo. Dessa forma, enquanto para um indivíduo a necessidade de êxito pode reger sua vida e levá-lo a triunfar, para outro, o medo do fracasso pode até evitar que ele empreenda uma nova atividade.

Conforme Atkinson (1964, *apud* MADRID, 1999) e sua teoria, os alunos encontram-se mais motivados quando:

- * Tendem a selecionar problemas que fomentam desafios moderados;
- * Se esforçam diante de problemas difíceis, antes de renunciar a sua solução;
- * Costumam diminuir sua motivação se alcançam o sucesso com muita facilidade;
- * Respondem, então, de uma forma mais positiva diante de tarefas que ofereçam maiores desafios, diante de qualificações mais estreitas, diante de problemas novos ou infrequentes e diante da oportunidade de voltar a tentá-lo depois de haver falhado;
- * Costumam conseguir melhores qualificações frente aos outros de coeficientes intelectuais parecidos. (*Op. cit.*, p. 14-15). (Tradução nossa)

Já quando estão desmotivados pela necessidade de evitar o fracasso, tal como foi explicado anteriormente, os alunos:

- * Optam por problemas mais fáceis;
 - * Costumam desanimar-se com a falha e estimular-se com o sucesso;
 - * Preferem como companheiros de trabalho os que se mostram amistosos;
 - * Respondem, portanto, melhor diante de tarefas que oferecem menores desafios.
- (Op. Cit., p. 14-15) (Tradução nossa)

Segundo Madrid (1999), as diferentes necessidades de conquistas dos indivíduos poderiam explicar-se através da questão da idade, quando afirma:

En los primeros años del desarrollo los niños se sienten más intrínsecamente motivados y, por lo tanto, tienden a involucrarse en conductas relacionadas con el logro para satisfacer alguna necesidad de aprendizaje o dominio; a medida que van alcanzando niveles educativos superiores y van madurando, van adquiriendo más importancia los refuerzos externos. Es decir, se muestran más extrínsecamente motivados. (Op. cit., p. 15)¹⁹.

Logo, parece que quanto mais velho o aluno, menor sua motivação interna. Porém, essa diminuição refere-se sobretudo à competitividade em sala de aula, no sentido de ver as atividades como um desafio, de obter notas altas, entre outros. Não significa dizer que, em outros aspectos do comportamento humano, o indivíduo agirá da mesma maneira.

Madrid (1999) ainda esclarece outras quatro teorias de ordem psicológica: a da aprendizagem social, a da atribuição e a humanística e a dos constructos pessoais. A teoria da aprendizagem social baseia-se na premissa que os processos mentais e cognitivos influenciam na ação dos indivíduos e que percepções das ações do outro implica aprendizagem.

A teoria da atribuição (WEINER, 1972; 1984; 1989 *apud* MADRID, 1999) explica a motivação de acordo com atuação dos indivíduos, principalmente no que diz respeito ao valor que eles atribuem quando alcançam um objetivo e às expectativas de sucesso que tinham — são as atribuições de êxito e fracasso.

Por sua vez, a teoria humanística estuda o potencial que um indivíduo tem de superar-se. Maslow (1943; 1971 *apud* MADRID, 1999) alega que, quando uma pessoa se sente satisfeita com alguma atividade que iniciou e realizou, ela se sente motivada em buscar outra

¹⁹ Nos primeiros anos de desenvolvimento, as crianças se sentem mais intrinsecamente motivadas e, portanto, tendem a envolver-se em condutas relacionadas com a vontade para satisfazer alguma necessidade de aprendizagem ou domínio; à medida que vão alcançando níveis educativos superiores e vão amadurecendo, vão adquirindo mais importância os reforços externos. Isto é, se mostram mais extrinsecamente motivadas. (Tradução nossa)

necessidade superior àquela anterior. Diferentemente da teoria psicanalítica de Freud, que afirma que quando o indivíduo está satisfeito não busca mais estímulos.

Por fim, a teoria dos constructos pessoais, introduzido por Kelly (1963, *apud* MADRID, 1999), centra-se no modo como uma pessoa organiza, constrói e interpreta o mundo a sua volta. Assim como a teoria humanística, a dos constructos pessoais prega que os indivíduos são responsáveis pelo seu destino.

1.2.2.3 Teorias motivacionais da aprendizagem de segundas línguas

Como vimos, a motivação pode ser estudada através da psicologia educacional, a qual faz contribuições importantes para as discussões a respeito do assunto através de todas as suas diferentes teorias. Nesta pesquisa, com o intuito de dar maior ênfase à questão do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, mais especificamente da expressão oral, levaremos em consideração o modelo socioeducativo de Gardner, porém, não deixaremos de mencionar o modelo de Dörnyei, outro importante especialista que contribuiu para o estudo da motivação no contexto educacional.

Antes de adentrar em tais teorias, contextualizaremos a motivação no ambiente escolar. Segundo Garrido (1990, *apud* CALLEGARI, 2008), por motivação escolar entende-se:

[...] un proceso psicológico que determina la realización de actividades y tareas educativas, que contribuye a que el alumno participe en ellas de forma activa y persistente y que posibilita el aprendizaje, la adquisición de conocimientos y destrezas y el desarrollo de la competencia. (*Op. cit.*, p. 60)²⁰.

Percebemos que esse é um conceito que considera apenas uma motivação que parte do ambiente escolar: das tarefas que podem ser apresentadas, do professor que elaborará tais atividades, do próprio ambiente de sala de aula, entre outros. O fato de ser motivado mediante tarefas não significa que o aprendiz estará internamente motivado.

²⁰ [...] um processo psicológico que determina a realização de atividades e tarefas educativas, que contribui a que o aluno participe nelas de forma ativa e persistente e que possibilita a aprendizagem, a aquisição de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento da competência. (Tradução nossa)

Alguns estudiosos destacam quatro conceitos em relação à motivação escolar e aprendizagem de segundas línguas: **motivação instrumental** (associada a interesses de tipo pragmático, como os envolvidos com o mundo laboral), **motivação integradora** (interesses de tipo sociocultural, de integrar-se a um grupo de falantes da língua alvo, por exemplo), **motivação extrínseca** (associada a fontes externas, como satisfazer a vontade dos pais, ser aprovado em um exame ou ainda receber um prêmio por haver alcançado um objetivo) e, por fim, **motivação intrínseca** (realização pessoal, autonomia do aluno em querer realizar algo por si só) (MADRID, 1999; TRAGANT e MUÑOZ, 2000; JACOB, 2004). Dessa forma, percebemos duas dicotomias: a primeira, instrumental x integradora, é componente da psicologia social; a outra — intrínseca x extrínseca —, da educativa.

As motivações integradora e instrumental são geralmente associadas ao modelo socioeducativo de Gardner (1985, *apud* WILLIAM e BURDEN, 1999), que define motivação como uma união do esforço, da vontade e das atitudes favoráveis para alcançar o objetivo de aprender a língua alvo. Desse modo e segundo o modelo de Gardner, o grau de motivação de um aprendiz de segunda língua é determinado por três principais fatores: o desejo de aprender ou poder utilizar a língua estudada, as atitudes em relação a ela e ainda o esforço que está disposto para aprendê-la.

O modelo socioeducativo prega que há alguns fatores que justificam divergências de resultados em relação à aprendizagem/aquisição de segundas línguas:

1. **Diferenças individuais** marcadas pelo grau de inteligência, aptidão para aprender idiomas²¹ e motivação dos aprendizes;
2. **Crenças culturais** em que a visão dos aprendizes em relação aos costumes, povos e culturas das sociedades de língua espanhola é o que mais determina ou limita a aprendizagem de E/LE;
3. **Contextos de aprendizagem** divididos em formal (em sala de aula) e informal (situações mais naturais fora de um ambiente de ensino);
4. **Resultados** que podem ser de tipo linguístico (conhecimento referente às questões da língua propriamente dita, como gramática, pronúncia, vocabulário, entre outros) e de competência não linguística (valores, atitudes e componente afetivo dos indivíduos) (MADRID, 1999).

²¹ Aptidão para aprender idiomas compreende, por exemplo, a capacidade que um indivíduo tem para memorizar regras gramaticais, vocabulário e elementos linguísticos; sensibilidade auditiva; capacidade de codificação fonética; entre outros.

Sobre os fatores que podem dificultar o desenvolvimento da expressão oral dos aprendizes de E/LE, em relação ao primeiro item, sabemos que alguns alunos têm dificuldades em aprender, seja por algum problema psicofisiológico, seja por deficiências cognitivas. Dessa forma, haverá aqueles que apresentam dificuldades em aprender algumas disciplinas específicas e outros que sentirão dificuldades em todas as disciplinas.

Referindo-se, ainda, às diferenças individuais dos aprendizes, eles podem estar motivados apenas de modo extrínseco e de forma que não funcione como incentivo, mas como uma obrigação, como é o caso de alunos, obrigados pelos pais, a estudarem uma LE. Nesse caso, seu desempenho provavelmente será diferente daquele motivado por vontade própria.

O segundo ponto — crenças culturais — pode dificultar a aprendizagem da LE se o aluno só tiver em mente uma visão estereotipada da língua, de seus povos e costumes, visto que se limitará a aprender a “falar por falar”, sem tentar entender o outro como ele realmente é, e, dessa forma, sem entender a si próprio e a seus costumes, mesmo tendo sido exposto ao outro.

Além disso, a aprendizagem da expressão oral pode ficar comprometida se os aprendizes de algum modo não reconhecerem as diferenças entre a sua cultura e a do outro. Um exemplo é o fato de aprendizes que não aceitam que em alguns lugares pode se cumprimentar o dia inteiro com “Buenos días” e insistem em “corrigir” seu interlocutor se ele fala a mencionada expressão a partir do meio dia, já que, no Brasil, passado esse horário, já se diz “Boa tarde”.

Em relação ao terceiro item — contextos de aprendizagem —, alguns fatores podem dificultar o desenvolvimento da expressão oral de E/LE: pouco tempo destinado às aulas de língua e, menos ainda, pouco tempo dedicado à aprendizagem/aquisição da expressão oral. Outra dificuldade seria se as atividades de expressão e interação orais fossem muito artificiais e mecânicas. Já vimos que uma aprendizagem significativa leva em consideração a vida e a real necessidade dos aprendizes.

Partindo então para um contexto mais informal (fora da sala de aula), percebemos que um dos principais fatores de dificuldade do desenvolvimento da expressão oral é justamente a falta de oportunidade para praticar, principalmente através da interação. Caballero de Rodas (2001) ressalta:

Se puede desarrollar la comprensión oral en casa, escuchando canciones o viendo películas en el vídeo; se puede mejorar la comprensión lectora en el autobús, en un parque o en la biblioteca y se puede escribir en muchos lugares. Sin embargo, las

posibilidades de interacción en la LE están en la mayoría de los casos limitadas al contexto institucional. (*Op. cit.*, p. 280-281)²².

O último ponto — resultados — é o que, a nosso ver, demanda mais fatores que podem dificultar o domínio da expressão oral do E/LE. Destacamos os que mais incidem na questão do filtro afetivo, formulado por Krashen: o aprendiz pode falar mal ou não falar nada se tem medo de errar, se tem medo de passar por constrangimentos, se é tímido e principalmente se não confia em suas próprias capacidades.

Em relação à competência linguística, evidenciam-se fatores como: carência de recursos linguísticos; vocabulário insuficiente; desconhecimento da estrutura linguística; ausência de elementos fônicos e fonéticos ao modo articulador do aprendiz; entre outros.

Além do modelo socioeducativo de Gardner (1985), outro modelo teórico motivacional relacionado ao processo de ensino e aprendizagem de línguas é o de Dörnyei (2001, *apud* JACOB, 2004), que leva em consideração a sequência de ações e ordena as influências motivacionais da aprendizagem.

São identificadas nesse modelo três fases do processo:

1. **Fase pré-acional:** refere-se à formação da intenção, ou seja, à razão que leva uma pessoa a iniciar um empreendimento;
2. **Fase acional:** compreende o processo pelo qual o indivíduo passa para alcançar um objetivo;
3. **Fase pós-acional:** refere-se à constatação se a motivação inicial foi mantida e que fatores contribuíram pra isso.

Sobre esses fatores que influenciam a motivação dos aprendizes, Dörnyei (2001, *apud* JACOB, 2004) destaca os fatores externos, como a influência dos pais e, principalmente, dos professores. Afirma, inclusive, que a motivação do professor afeta em dois pontos a motivação do aprendiz — as expectativas e o entusiasmo.

²² Se pode desenvolver a compreensão oral em casa, escutando canções ou vendo filmes; se pode melhorar a compreensão leitora no ônibus, em um parque ou na biblioteca e se pode escrever em muitos lugares. No entanto, as possibilidades de interação na LE estão na maioria dos casos limitadas ao contexto institucional. (Tradução nossa)

1.3 A expressão oral no processo de ensino e aprendizagem de línguas

Como foi possível verificar nos tópicos anteriores, falar não é um processo tão simples quando tentamos analisar todos os elementos envolvidos na sua produção. Naturalmente, em nosso cotidiano e com nossa língua materna, não percebemos tal complexidade; ao contrário, a fala nos parece algo muito espontâneo, inclusive, mais fácil que a escrita. O oposto acontece no ensino e na aprendizagem de uma LE, em que os aprendizes sentem maior dificuldade no momento de falar e ouvir que em relação a escrever e ler.

A dificuldade na aprendizagem da fala e da audição reflete também a dificuldade de seu ensino. Brown e Yule (1983, *apud* NUNAN, 1989) acreditam que os professores de línguas, ao ensinarem a expressão oral, devem, antes de tudo, refletir sobre algumas perguntas:

1. Qual é a forma mais adequada de língua oral para ensinar?
2. Até que ponto a pronúncia é importante, e qual é o melhor modelo?
3. Pensando na estrutura, é correto ensinar a língua oral como se ensina a escrita?
4. Os aprendizes devem estudar as mesmas estruturas para aprender a língua oral, não importando se há diferença de idade ou de motivações?

Refletir sobre essas perguntas poderia ser o ponto de partida para que professores de LE pensassem em um planejamento mais eficaz a respeito do ensino e da aprendizagem da expressão oral. No entanto, é de nosso conhecimento que, mesmo em face de tantos textos que recomendam as ações do professor em sala de aula — por exemplo, as OCEM e os PCN —, muitos são os professores que ainda insistem em ensinar a expressão oral sem o mínimo de reflexão e voltada apenas para questões linguísticas.

Os autores Brown e Yule (1983, *apud* NUNAN, 1989) ainda questionam a prática de professores de língua que se limitam a ensinar enunciados de curtos. Nesse sentido, afirmam:

[...] el profesor debería darse cuenta de que preparar al alumnado para producir enunciados cortos no conseguirá que un alumno pueda desenvolverse en situaciones en las que deba articular enunciados largos. En la enseñanza de idiomas actualmente está de moda dar relieve a las formas y funciones de los enunciados cortos [...] debería resultar evidente que el alumnado que sólo es capaz de producir enunciados

cortos experimentará una gran frustración cuando intente hablar la lengua extranjera.²³ (*Op. cit.*, p. 28).

Atualmente, devido em grande parte às novas propostas de ensino²⁴, principalmente as de cunho interacionista, percebemos que essa realidade se faz um tanto diferente. Como necessitam interagir, os professores mais atualizados já incentivam aprendizes a buscarem falas maiores e que impliquem uma comunicação efetiva.

O problema reside no fato de ser difícil promover conversas autênticas em sala de aula. São poucos os casos em que se consegue esse tipo de discurso, normalmente a partir de debates sobre temas de interesses dos aprendizes ou talvez durante a realização de tarefas em grupos em que o professor exija que a interação se dê na língua estrangeira.

Sobre tal assunto, apresentamos a seguir um quadro comparativo que contem as ideias de Pattison (1987, *apud* NUNAN, 1989).

Quadro 01 - Comparativo sobre a prática em sala de aula e a comunicação fora dela.

	Prática em sala de aula	Comunicação fora da sala de aula
Do conteúdo da comunicação	O conteúdo ou assunto é normalmente escolhido pelo professor, dado pelo livro didático, entre outros. Sabe-se de antemão o que será dito. Pode acontecer de um aprendiz dizer algo sem ter certeza do significado.	O assunto é escolhido pelos próprios falantes. Eles expressam suas ideias, opiniões, trocam informações, entre outros. O que será dito aparece de acordo com o desenrolar da conversa. Sabem exatamente o que querem dizer.
Das razões para que haja comunicação	O aluno fala para praticar a expressão oral porque o professor pede ou porque aquela fala valerá nota.	Os falantes sentem a necessidade de comunicar-se, seja por uma razão social ou pessoal.
Do resultado da comunicação	O objetivo é verificar se o aprendiz fala a LE que estudou, é a avaliação pela qual o professor atribuirá uma nota e corrigirá eventuais erros.	A comunicação é estabelecida de acordo com o que se almejava. O desejo intrínseco do falante é sanado.
Dos participantes da comunicação	Normalmente formado por um grande número de falantes que nem sempre estão um de frente para o outro ou prestando atenção no que dizem.	Em geral, grupo pequeno formado por duas ou mais pessoas, em que se situam um de frente para o outro e interessados no que dizem.
Dos meios para que haja comunicação	Os problemas obtidos por conta do desconhecimento do significado são resolvidos por meio da tradução e o professor ajuda aos aprendizes a expressar-se com correção.	Os problemas de significado são negociados. Como a tradução nem sempre é possível, utilizam-se gestos, repetições, formas variadas de falar. A correção nem sempre ocorre, pois o mais importante é o conteúdo e não a forma.

Fonte: Pattinson (1987, *apud* NUNAN, 1989).

²³ [...] o professor deveria dar-se conta de que preparar o alunado para produzir enunciados curtos não conseguirá que um aprendiz possa desenvolver-se em situações nas que deva articular enunciados longos. No ensino de idiomas atualmente está na moda dar relevância a formas e funções dos enunciados curtos [...] deveria resultar evidente que o alunado que só é capaz de produzir enunciados curtos experimentará uma grande frustração quando tente falar a língua estrangeira. (Tradução nossa)

²⁴ As novas propostas de ensino serão comentadas e discutidas em outro tópico.

Como podemos observar, talvez o maior desafio do professor de línguas ao trabalhar com a expressão oral não seja exatamente fazer com que seu aprendiz fale, mas sim criar estratégias para que isso aconteça. Para isso, o professor deve ter em mente que uma comunicação oral satisfatória, segundo Nunan (1989), abrange o desenvolvimento de:

- la habilidad para articular los componentes fonológicos de la lengua de forma que sea posible la comprensión;

É comum acontecer de um aprendiz ter dificuldade em alguns elementos fônicos e fonéticos da LE estudada, isso porque tais elementos podem não fazer parte do modo articulador natural do aluno em sua língua materna. Um exemplo: em E/LE, os alunos normalmente sentem muita dificuldade na articulação do /r/, vibrante alveolar sonoro múltiplo, pois tendem a transformá-lo em /R/, fonema da língua portuguesa, vibrante velar sonoro. Assim, a palavra “perro”, por exemplo, é pronunciada como “pero” ou com o RR de português, podendo comprometer a comunicação. Às vezes, são necessárias a audição e a repetição exaustiva do fonema para que o aprendiz consiga articulá-lo de modo que se faça entender.

- el dominio de las particularidades de la acentuación, el ritmo y la entonación;

Em espanhol, há muitos termos cuja sílaba tônica é diferente do português, são os chamados heteroprosódicos ou heterotônicos, como “nivel”, “océano”, “alguien”, entre outros. Dificilmente se consegue passar para o aluno a lista completa dessas palavras, como também o é fazê-lo aprender todas de uma só vez. O mais interessante é que o aprendiz domine as regras de acentuação a fim de conseguir ler e falar a palavra corretamente sem precisar recorrer à ajuda de listas ou correções vindas do professor.

O ritmo e a entonação também diferem entre espanhol e português. Um exemplo é que as sílabas em espanhol têm a mesma duração. Já em português, se a palavra for paroxítona ou proparoxítona, ela tende a perder a força de pronúncia na última sílaba. Para que o aluno perceba essas oscilações, ele deve receber várias amostras de fala (*input*), não só do professor, como também de áudios gravados de nativos de diferentes lugares, uma vez que a própria língua espanhola sofre variações de região para região²⁵.

²⁵ Um exemplo de variação de ritmo e entonação é o caso da área mexicana, em que esses dois aspectos não são muito alongados. Já na área andaluza, o ritmo e a entonação são um pouco melódicos e delineados.

- un nivel acceptable de fluidez;

Ter fluência em uma LE é normalmente entendido como falar espontaneamente e ter o conhecimento de um vasto vocabulário. Porém essa é uma ideia muito simplista, pois ser fluente significa muito mais. Segundo Vázquez (2000), a definição de fluência não envolve apenas comunicar-se de modo espontâneo e eficaz, mas também que a pronúncia e a entonação sejam aceitáveis, que haja ritmo e expressividade, que a informação seja processada rapidamente para que a reação não demore a acontecer e esteja de acordo, entre outros.

- las habilidades transaccionales e interpersonales;

Brown e Yule (1983, *apud* Nunan, 1989) distinguem duas funções básicas da língua: a transacional, que a princípio refere-se à transmissão de informações; e a interativa, a qual defende que o motivo para aprender a falar é a possibilidade de se manter relações sociais.

Quando a LE é o canal de transmissão e recebimento de informações a respeito de si mesma e de sua cultura, trata-se de um **discurso transacional** (KRAMSCH, 2001). Já a habilidade interpessoal permite, através da LE, compreender as outras pessoas e comunicar-se com elas. É a capacidade de interagir, de conhecer, de trocar experiências, informações e conhecimentos com o outro, falante da língua alvo.

Dessa forma, nos parece claro que não se deve desconsiderar a natureza social do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, pois os aspectos linguísticos e culturais aprendidos em sala de aula somente terão sentido se estiverem relacionados às sociedades nativas do idioma estudado e/ou ainda aos próprios aprendizes.

- la habilidad para desenvolverse en la interacción;

A habilidade para desenvolver-se na interação está ligada diretamente à habilidade interpessoal. Se um aprendiz não sabe interagir na LE, ele não conseguirá expandir sua habilidade interpessoal. Essa habilidade depende muito de uma das características da língua falada: o poder de improvisação. Como já foi dito anteriormente, ao conversar na LE, o aprendiz pode utilizar-se de chavões, palavras ou ideias repetidas e ainda improvisar a partir da língua materna.

Outro ponto forte, talvez o que mais interfere quando se trata da expressão oral, é o fator timidez. Muitos alunos de E/LE interagem sem muitas dificuldades quando conversam através de *chats* escritos de bate-papo via internet, lugar em que a timidez é mínima, já que o interlocutor não está diante dos olhos. Porém, não conseguem fazê-lo se requisitados em sala

de aula, na interação com o professor, com os próprios colegas aprendizes e muito menos quando se encontram diante de nativos da língua alvo.

Segundo Wells (1981, *apud* Nunan, 1989), desenvolver-se de maneira satisfatória na interação em relação à expressão oral significa, entre outros, que o aprendiz deve saber quando é o seu momento de falar, ser capaz de relacionar os seus enunciados com os do interlocutor e ainda conseguir associar seu discurso à situação física em que ocorre a conversa. Em outras palavras, saber interagir não significa apenas transmitir e receber informações, mas também saber de que forma e quando devem ser passadas.

- la habilidad para negociar el significado;

Uma das características mais marcantes da língua oral — e que a distingue, em geral, da língua escrita — é a possibilidade de negociar significados. Conforme Bygate (1987, *apud* NUNAN, 1989, p. 30), “la negociación del significado se refiere a la habilidad de asegurarse de que la persona con la que se está hablando le ha entendido a uno, y que uno la ha entendido a ella”.

Não há comunicação se não há entendimento das informações transmitidas e recebidas. Em relação à expressão oral, essa negociação é feita normalmente no ato da conversa, de forma imediata, em que o aprendiz de LE pode contar com a ajuda do próprio interlocutor, de imagens ou ainda de gestos, como vimos no tópico “os elementos da arte de falar”.

- la habilidad de conocer y negociar el propósito de una conversación;

Assim como o falante deve ser capaz de negociar significados, ele também deve conhecer e negociar o propósito do discurso a fim de que haja uma troca significativa de enunciados e que a conversa possa fluir. É o motivo que impulsiona a manutenção de uma conversa, e é justamente nesse ponto que muitas atividades na sala de aula para desenvolver a expressão oral de uma LE não são adequadas. Essas atividades, em geral, têm como propósito o fator linguístico em detrimento do cultural e social, o que as torna cansativas e monótonas.

- la habilidad para sucederse en los turnos largos y cortos de la expresión oral;

Como poderá ser visto mais adiante no tópico que trata dos métodos, até antes da abordagem comunicativa, o aluno aprendia a pronunciar frases curtas durante as aulas de LE, o que tornava sua comunicação na língua alvo ainda mais artificial. Naturalmente o desenvolvimento da expressão oral é orientado para que se comece sua aprendizagem das

menores unidades da língua — os fonemas, por exemplo —, e que daí haja uma progressão até chegar às frases mais longas. No entanto, lembramos que uma comunicação satisfatória é composta tanto de enunciados longos, como de curtos, desde que estejam de acordo com o propósito da conversa.

- la utilización de fórmulas y marcadores de la conversación que sean apropiados.

A expressão oral apresenta fórmulas e marcadores próprios de uma conversação, como é o caso de repetições, palavras de referência não específicas (“cosa”, “eso”) e de interjeições (“vale”, “bueno”, “¡ah!”). Em geral, não se aprendem a partir de lições ou tarefas sobre fórmulas e marcadores da conversação, mas sim a partir da capacidade dos alunos de percebê-los durante a fala dos professores, de áudios de nativos, entre outros, e a partir de então introduzi-los em seu próprio vocabulário e maneira de falar.

- la habilidad de saber escuchar en una conversación (las conversaciones satisfactorias requieren buenos oyentes además de buenos hablantes);

Não basta conhecer a estrutura da língua, ter um amplo vocabulário, saber pronunciar bem as palavras ou ser capaz de transmitir uma ideia ou informação. Expressar-se oralmente também requer do aprendiz que ele consiga compreender o que se ouve para que haja uma comunicação efetiva. As habilidades orais da língua — expressão oral e compreensão auditiva — devem assim estar correlacionadas.

Apesar de Nunan (1989), ao falar de uma comunicação satisfatória, só ter atentado para a compreensão auditiva e sua relação com a expressão oral, entendemos que não devemos desconsiderar as demais habilidades da língua — a expressão escrita e a compreensão leitora —, visto que todas se relacionam entre si e podem juntas contribuir para promover a interação.

Sobre tal assunto, ressalta Moreno Fernández (2002):

La estrechísima relación que las cuatro destrezas establecen entre sí impide, sin embargo, el tratamiento aislado y autónomo de cada una de ellas: el hablar encuentra correlato tanto en el comprender como en el escribir. Por este motivo, el estudio de cualquier destreza siempre lleva, de una forma u otra, a la consideración de las demás²⁶. (*Op. cit.*, p. 9).

²⁶ A estreitíssima relação que as quatro habilidades estabelecem entre si impede, no entanto, o tratamento isolado e autônomo de cada uma delas: o falar encontra correlato tanto no compreender como no escrever. Por este

À expressão oral ainda são atribuídos valores gerais das outras habilidades. Um exemplo é quando alguém questiona outro sobre o conhecimento de uma língua, geralmente perguntando “Fala espanhol?”; no entanto, não se ouve alguém perguntando se a pessoa escreve na língua estrangeira. Obviamente, ao perguntar se a pessoa fala, na verdade, pergunta-se se ela domina todas as habilidades linguísticas.

Para darmos continuidade ao estudo e melhor estruturarmos este tópico — “A expressão oral no processo de ensino e aprendizagem de línguas” —, optamos por subdividi-lo em: 3.1 A expressão oral no marco da metodologia e 3.2 A expressão oral e as atividades — abordando os tipos de atividades relacionadas à abordagem comunicativa.

1.3.1 A expressão oral no marco da metodologia de ensino de línguas

O desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras sempre esteve acompanhado de numerosos procedimentos metodológicos, apoiados quase sempre por teorias (linguísticas ou psicopedagógicas). Novas propostas metodológicas aparecem de tempos em tempos para modernizar e adequar o ensino aos novos suportes, às novas finalidades e à nova clientela. Isso não significa, no entanto, que propostas anteriores desapareçam por completo. Muitas ideias de procedimentos mais antigos reaparecem posteriormente com uma nova roupagem.

Neste trabalho, buscamos descrever como essa metodologia tratou o processo de ensino e aprendizagem da expressão oral de uma língua estrangeira, com ênfase na língua espanhola, ao longo de sua história. Antes, vale esclarecer como definimos os termos usados aqui.

Segundo Santos Gargallo (2004, p. 48), tradicionalmente define-se **método** como sendo “o conjunto de princípios teórico-práticos que fundamentam e justificam as decisões que se tomam na sala de aula para motivar e tornar ágil o processo de aprendizagem”. Sánchez Pérez (2009, p. 15) descreve como alguns estudiosos conceituaram e se utilizaram do

termo. Ele parte da definição do **Gran Diccionario de Uso del Español Actual**²⁷, aliada à própria etimologia do termo²⁸, para dizer que método é o “camino seguido para hacer algo, así como la manera de hacerlo o a los procedimientos a través de los cuales se concreta la acción”.

Em seguida, Sánchez Pérez (2009) analisa como conceituaram método os estudiosos Anthony (1963), Mackey (1965), Bosco e Di Pietro (1970), Krashen e Seliger (1975), Richards e Rodgers (1986), e chega à conclusão de que é mais adequado seguir definindo tal termo associado à atuação docente e composto de vários componentes, como: o conjunto de princípios e crenças subjacentes (o **porquê** de usar tal modelo); a seleção de conteúdos em que estão englobados os elementos que constituem os objetivos (o **quê** ensinar); por fim, o conjunto de atividades, de procedimentos (**como** ensinar).

Nas palavras de Almeida Filho (2007, p. 63), entendemos por **metodologia** “a pedagogia de ensino de língua(s), ou seja, um conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma língua e que são explicáveis por um feixe de pressupostos”. Metodologia seria, assim, um conjunto de métodos.

O termo **enfoque**, segundo Santos Gargallo (2004, p. 49), refere-se ao “conjunto das diferentes teorias sobre a natureza da linguagem e as distintas aproximações ao processo de aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira”. Desse modo, o termo diz respeito ao componente teórico do método.

No entanto, já na década de 1980, começou-se a observar os processos internos de aquisição (inconsciente) da língua, e destacou-se o papel dos fatores afetivos nas ações de aprender uma nova língua (KRASHEN, 1982; ALMEIDA FILHO, 2007). Na década seguinte, a nomenclatura método não conseguia mais por si só abarcar todos os fatores envolvidos na aprendizagem, e o termo enfoque passou a designar, em espanhol, o que se conhece atualmente em português como **abordagem** (*approach*, em inglês).

Conforme Almeida Filho (2007, p. 63), o conceito de abordagem é mais amplo e mais abstrato que o de método, pois indica

²⁷ Segundo o referido dicionário, método é a “manera sistemática de hacer o llevar a cabo algo” e, ainda, o “conjunto de ejercicios, técnicas, reglas y procedimientos usados para la enseñanza o el aprendizaje de algo” (in SÁNCHEZ, 2009, pp. 14-15).

²⁸ De acordo com a etimologia, a palavra método vem do grego (meta-hodos) e significa “seguir una vía o camino” (in SÁNCHEZ, 2009, p. 15).

[...] um conjunto potencial de crenças, conceitos, pressupostos e princípios que orientam e explicam (a metodologia) não só as experiências diretas com e na L-alvo (o método) em salas de aulas mas também as outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua, a saber, o planejamento curricular e/ou de programas específicos, os materiais de ensino, e a avaliação do próprio processo e dos seus agentes. (*Op. cit.*, p. 63).

Assim sendo, de acordo com o autor supracitado, o exercício do ensino deve perpassar essencialmente por quatro fases: planejamento, escolha ou produção do material didático, procedimentos metodológicos (métodos) e, por fim, avaliação. Ao conjunto dessas quatro fases dá-se o nome de abordagem.

O último termo que vale ressaltar é **técnica**. Uma técnica é o que de fato acontece na sala de aula, uma espécie de artifício para se atingir o objetivo. As técnicas devem ser consistentes com o método e, logo, estar em harmonia com a abordagem.

Não há, por assim dizer, um acordo entre os especialistas para o uso dos termos descritos anteriormente, tanto que alguns profissionais usam-nos de modo indiferenciado. É o caso do francês Martinez (2009), que trata os termos metodologias, métodos e abordagens quase sem diferenças.

Em face das nomenclaturas anteriormente descritas, usaremos a palavra método para nos referirmos à metodologia usada até os anos 1970, quando começa a surgir o conceito de **competência comunicativa**, conforme veremos mais adiante. A partir desse momento, utilizaremos os termos abordagem ou enfoque sem distinções.

A seguir, apresentaremos um breve esboço dos métodos e abordagens, quando surgiram e qual o tratamento dado à expressão oral.

1.3.1.1 Método gramática e tradução

O interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras na Europa foi a mola propulsora da gramatização²⁹. Porém o estudo da gramática não surgiu da necessidade de falar uma língua, mas sim da necessidade de compreender um texto escrito. Sobre essa relação entre a gramatização e a expressão oral, explica Auroux (1992):

²⁹ “Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a **descrever e a instrumentar** uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário”. (AUROUX, 1992, p. 65, grifo do autor).

[...] Em tempos remotos, nunca se teve espontaneamente a idéia de fazer uma *gramática* — um corpo de regras explicando como construir palavras, mesmo que sob a forma implícita de paradigmas — para aprender a falar. A tradição árabe, assim como a indiana, comporta bem o *topos* de uma nova invenção da gramática para guiar a língua falada e corrigir erros. Não se trata provavelmente senão de um mito fundador, constituído tardiamente, e de todo modo depois da constituição de uma tradição escrita: se os gramáticos árabes se preocupam com a pronúncia, trata-se antes de tudo da pronúncia de um texto escrito [...] (*Op. cit.*, p. 25, grifo do autor).

Embora a ideia de estudar a gramática para aprender a falar não fosse plausível, o que se viu, na Europa do século XIX, foi a difusão da aprendizagem de uma língua estrangeira através da interiorização de sua gramática — **método gramática e tradução**, também conhecido como **tradicional** ou **clássico**. Durante toda a Idade Média, o ensino das línguas vivas ou modernas vai basear-se no modelo de ensino do latim, considerada a língua culta, clássica.

Nesse método, o aprendiz deve ser capaz de decodificar textos escritos e produzir discursos que respeitem as regras de organização da estrutura oracional. Há, então, a prioridade das destrezas da expressão escrita e compreensão leitora. A expressão oral é, dessa forma, reduzida ao ato de ler textos, geralmente literários, apenas com o intuito de traduzi-los, de aplicar, reconhecer e memorizar as regras gramaticais da língua alvo; ou seja, não há desenvolvimento da expressão oral a partir.

No entanto, o autor do manual “Curso breve de español para extranjeros”, Francisco de Borja Moll (1954 *apud* ABADÍA, 2000, p. 28), afirma que usando seu livro “desde el primer día pueda el alumno traducir frases y hasta cierto punto hablar español”. Isso porque esse manual introduziu a prática da pronúncia, fator que não aparecia nas origens do método.

Conforme Abadía (2000), esse manual foi um dos mais usados do método gramática e tradução. Para deixar mais claro como eram as atividades em relação à expressão oral, descreveremos duas partes de uma lição. A primeira aparece com o título “Vocabulario y pronunciación”, na qual há algumas palavras em espanhol, soltas, fora de contexto, mas que aparentam certa relação, como “el desayuno”, “la leche”, “caliente”, “tomar”. A atividade consistia em que os aprendizes ouvissem do professor a pronúncia de cada palavra, anotassem-na e depois traduzissem para sua língua materna.

Em outra parte da lição, chamada “Conversación”, havia um diálogo cujas características são de um texto artificial, em que se mostrava claramente que sua única intenção era a aprendizagem das regras gramaticais e do vocabulário.

Segundo Silveira (1999), a concepção tradicional pretende que, ao estudar as regras gramaticais, o falante chegue a ter um desempenho adequado na fala e na escrita. A autora ainda afirma que, para tal método, a língua falada é considerada “espúria”, e por isso não é merecedora de preocupação ou de estudo na escola.

1.3.1.2 Método direto

Ao contrário do método gramática e tradução, o **método direto** surgiu para suprir a necessidade daqueles que aspiravam à aprendizagem da expressão oral de um língua estrangeira, pois sua prioridade de ensino eram as destrezas **escutar e falar**.

Começou a configurar-se em meados do século XIX, com o desenvolvimento da indústria, das comunicações e do comércio. Seu escopo é constituído de temas e situações em que os alunos não aprendiam somente a responder, mas também a formular perguntas. As aulas eram dadas sempre na língua alvo, de modo que também se exigia que os alunos tentassem usar apenas o idioma estudado, o que favorecia o desenvolvimento da expressão oral. Esse método simulava, assim, uma situação de imersão, ainda que em um ambiente específico — a sala de aula.

Conforme Sánchez Pérez (1997; 2009), esse método era também conhecido por método natural, pois seguia a ordem natural da aprendizagem da língua materna (oral – escrita). Em outras palavras, a aprendizagem era semelhante a como uma criança aprende uma língua, através da prática; ou seja, aprendia-se a falar, falando. Porém, não um falar qualquer, um dos objetivos linguísticos desse método era adquirir boa pronúncia.

O papel do professor aqui é muito importante, pois esse método não vê a necessidade de seguir um material didático específico, o desenvolvimento da aula depende mais do planejamento. É também do docente a relevância na correção dos erros, sejam gramaticais, sejam de pronúncia, sempre sendo feita na língua alvo e incentivando a autocorreção. Pregava-se ainda que o docente deveria ser nativo da língua alvo, o que ocasionou certa quantidade deles que dominavam o idioma, mas não necessariamente tinham formação teórica ou didática para ensinar. Desse modo, também entendemos a dificuldade que um professor não nativo que não dominava o idioma tinha para ministrar classes segundo esse método.

No dizer de Sánchez Pérez (1997), para desenvolver a expressão oral dos alunos com o método direto, o professor deveria planejar suas aulas de acordo com as situações diárias vividas pelos aprendizes, de forma a despertar-lhes o interesse por falar daquele assunto na língua alvo. Como era “proibida” a tradução de qualquer palavra ou expressão para a língua materna, o professor valia-se de gestos, desenhos e objetos para lograr comunicação.

Apesar de tanta primazia em relação à expressão oral, sua aprendizagem, no estudo de uma língua estrangeira através desse método, era baseada em exercícios de perguntas e respostas, e não havia maior interação entre os alunos, a não ser que fosse através desse tipo de exercício. Não havia, por assim dizer, autonomia dos discentes, a interação era quase sempre entre professor-aluno. Assim, o professor era o único modelo linguístico a ser seguido.

O método direto também sofreu críticas por rejeitar o uso e qualquer comparação com a língua materna, além de não apresentar resultados significativos em escolas. Contudo, não se pode negar sua importância, principalmente quando se leva em conta que seu objeto de ensino é a linguagem cotidiana.

Conforme Leffa (1999), no Brasil, mais especificamente no Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, tal Método foi introduzido pelo professor Carneiro Leão em 1931, ou seja, trinta anos após sua implementação na França.

1.3.1.3 Método de leitura

No início do século XX, mais precisamente na década de 30, surgiu nos Estados Unidos um método que não privilegiou a aprendizagem da expressão oral em uma língua estrangeira — **método de leitura**. Como o próprio nome já diz, esse método partia do princípio que a compreensão leitora era a destreza mais fácil de aprender e, por vezes, a única necessária a alguns tipos de estudantes.

Não se exigia nem do professor e nem do aluno que houvesse boa fluência na língua alvo, a língua materna era bastante utilizada nesse tipo de aula. O desenvolvimento da expressão oral era praticamente inexistente, assim como no método de gramática e tradução.

1.3.1.4 Método audiolingual

Sánchez Pérez (1997) declara que o século XX marca o início de uma verdadeira revolução no processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras. A crescente facilidade de locomoção pelos países, o surgimento da Linguística Aplicada³⁰ como disciplina científica e o ensino de língua estrangeira como atividade docente contribuíram significativamente para uma mudança radical dos procedimentos metodológicos.

A partir da década de 30, vimos uma gama de métodos que restabeleciam a ênfase na produção oral, ou seja, na necessidade de aprender a falar o idioma estudado. Para tanto, apoiavam-se em teorias psicolinguística e linguística — o condutismo/behaviorismo e o estruturalismo, respectivamente. Assim, o **método audiolingual** ou **áudio-oral**, nos Estados Unidos, e **situacional**, na Inglaterra, tinham como premissa **ouvir** e **falar** antes de **ler** e **escrever**; ou seja, os professores seguiam a ordem natural que uma criança aprende sua língua materna.

Historicamente esse método também ficou conhecido por **método do exército**, pois, com a eminência da participação dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, o exército americano precisava de soldados fluentes em várias línguas, a fim de servirem de intérpretes e tradutores.

A aprendizagem da expressão oral através do método audiolingual era feita a partir da repetição de modelos de estruturas semelhantes. Desse modo, os alunos deveriam primeiro ouvir e, em seguida, repetir palavras e frases, respeitando ritmo, pronúncia e entonação. Assim eles aprendiam as estruturas da língua alvo de maneira mecânica. Eram levados a responder automaticamente, muitas vezes, sem pensar na resposta. Conforme Silveira (1999, p. 46), “o falante da língua é idealizado e passivo, como se a língua fosse algo que está fora dele”.

Sánchez Pérez (1997) defende que, nas aulas de língua estrangeira, mediante a aplicação do Método Áudio-oral, havia mais a interação linguística que a comunicação autêntica.

³⁰ No Brasil, a Linguística Aplicada só começa a atuar de maneira mais significativa a partir dos anos 1980, mas sua chegada ao País deu-se no início da década anterior, quando se tornou um dos cursos de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (ALMEIDA FILHO, 2008).

Es importante precisar que la interacción debe ser oral, pero el objetivo no es tanto la transmisión de un significado o mensaje, sino más bien la adquisición de estructuras y léxico consideradas fundamentales en la lengua que se aprende. Esto quiere decir que el significado está en un segundo plano, aunque el objetivo final del aprendizaje sea llegar a valerse del idioma para comunicarse³¹. (*Op. Cit.*, p. 164).

O método começou a decair quando se percebeu que o automatismo não conseguia levar o aluno a uma expressão espontânea e que, a longo prazo, sua compreensão oral não era significativamente superior à lograda por métodos anteriores.

O **método situacional**, ou **método oral britânico**, começou a ser usado com maior intensidade e de forma generalizada nos anos 1960. Sua nomenclatura deve-se à convicção de que a linguagem não pode ser concebida fora de contextos situacionais da vida. Começava-se a pensar na função da língua e a estudar possibilidades de manter o aprendizado fora da sala de aula. Assim, o método situacional cria bases para o surgimento do conceito de **competência comunicativa**.

Sánchez Pérez (1997) explica que essas aulas diferenciam-se das aulas do Método Áudio-oral por serem mais flexível, e sobretudo por contemplar elementos do método direto, como, por exemplo, o uso de desenhos.

De acordo com Santos Gargallo (2004), o método situacional teve grande incidência no ensino da E/LE. Talvez pelo fato da Espanha ter se dedicado a elaborar materiais didáticos a partir desse método em meados dos anos 1970.

1.3.1.5 Método audiovisual

O **método audiovisual** ou **estruturo-global-audiovisual** (EGA) apareceu na França em meados do século XX, conservou as bases e elementos do Estruturalismo, porém fundamentou-se na teoria da psicologia **Gestalt** em lugar do **behaviorismo**. Desse modo, afirmam Sánchez Pérez (1997) e Cortês Moreno (2000), tal método parte da ideia que o aluno deve primeiro compreender o sentido global de um diálogo, por exemplo, antes de estudar as estruturas e unidades linguísticas que constituem o texto.

³¹ É importante precisar que a interação deve ser oral, porém o objetivo não é tanto a transmissão de um significado ou mensagem, mas sim a aquisição de estruturas e vocabulário consideradas fundamentais na língua que se aprende. Isto quer dizer que o significado está em um segundo plano, embora o objetivo final da aprendizagem seja chegar a valer-se do idioma para comunicar-se. (Tradução nossa)

O método francês concebe a língua como um sistema da comunicação e expressão especialmente oral, talvez por isso ocupe boa parte de seu procedimento em refletir sobre a aprendizagem do sistema fonológico, de modo que há grande preocupação na aquisição do sistema de sons. Os aprendizes deveriam repetir as estruturas até que conseguissem uma pronúncia perfeita.

Pérez (1997) assevera que o uso dos meios visuais e a ênfase na língua oral fizeram com que alguns linguistas, como Germain³² (1993), afirmassem que esse método seria mais parecido com o direto que com o audiolingual. No entanto, o próprio Pérez declara que tal afirmação não procede, visto que, embora o método direto e o audiovisual se utilizassem de desenhos e priorizassem a destreza oral, o tratamento dado por estes foi bem diferente daquele. Enquanto no método direto o docente se utilizava das imagens para esclarecer dúvidas concernentes ao significado das palavras, no audiovisual, além do esclarecimento das dúvidas, o desenho servia de estímulo para a produção oral.

O método audiovisual considera a língua escrita como derivada da oral, por isso a introdução daquela nas aulas só ocorre depois de sessenta horas de contato com esta. Silveira (1999) afirma que o papel do aprendiz também difere dos demais métodos estruturais, pois aqui não há tanta passividade, o aluno está livre para falar o quanto quiser dentro dos temas abordados.

Os métodos estruturalistas tiveram êxito no Brasil em cursos de idiomas e principalmente em cursos cujos materiais poderiam ser adquiridos em bancas de revistas, como os produzidos pela Editora Globo na década de 1990. Os alunos aprendiam apenas com o apoio do material impresso e com o que era reproduzido no áudio. Nos cursos livres de idiomas, a participação do professor era menor em relação à maneira como acontecia nos outros métodos, e os laboratórios ganharam notoriedade.

1.3.1.6 Abordagem comunicativa

Não há dúvidas que a comunicação é um componente muito importante no desenvolvimento do indivíduo e de sua socialização. O homem que não se comunica não

³² GERMAIN, Claude (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE. (apud SÁNCHEZ PÉREZ, 1997).

evolui. Dessa forma, começa-se a levar em consideração as necessidades de comunicação dos alunos, mas não de uma comunicação artificial; o que se almeja nessa perspectiva é uma comunicação mais real, mais autêntica.

A teoria psicológica na qual se baseia a **aprendizagem comunicativa** é o Cognitivismo, que leva em consideração os processos mentais do indivíduo. Tal aprendizagem é, assim, ativa e depende do pensamento de cada um. O aprendiz tem liberdade de expressão antes nunca vista em algum método. Ele que decide o quê, como e em que momento vai dizer ao seu interlocutor e, por isso, a expressão oral mantém posição de destaque.

Sobre tal relevância, pronuncia-se Llach (2007):

El vital papel que las destrezas orales desempeñan en el desarrollo y utilización de esa competencia comunicativa se refleja en el tratamiento y atención que la expresión y comprensión orales tienen en los procesos de instrucción³³. (*Op. cit.*, p. 162).

Tão clara é sua importância, que muitos estudiosos e pesquisadores já buscaram métodos e explicações para esse fenômeno. A um interessante resultado chegou o sociolinguista Dell Hymes (*apud* BORTONI-RICARDO, 2008) que, a partir de uma pesquisa denominada Etnografia da Comunicação, mostrou que o indivíduo, quando fala, não só sistematiza regras estruturais, como também percebe normas de adequação usadas em sua cultura. Isso se refere à função social da língua, ou seja, não basta o conhecimento do código linguístico, é preciso saber o que dizer, como dizer, para quem dizer, etc.

Sobre essa questão, se direcionam os PCN e as OCEM quando declaram que o ensino de E/LE pressupõe não só a aprendizagem de conteúdos, mas também a aquisição de um instrumento que contribuirá para a formação social, cultural, profissional, cidadã e emocional do aprendiz. Nesse sentido é que o ensino/aprendizagem do E/LE deve ser pensado em relação a uma comunicação significativa, isto é, deve-se pensar no desenvolvimento da competência comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993; RICHARDS, 2006).

Os anos 1970 constituem uma década de renovações no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, não só pela aplicação do conceito de competência comunicativa, mas também porque foi nessa década que aconteceu a incorporação da Semântica à descrição gramatical, e, ainda, houve o desenvolvimento da Pragmática (SANTOS GARGALLO,

³³ O vital papel que as habilidades orais desempenham no desenvolvimento e utilização dessa competência comunicativa se reflete no tratamento e atenção que a expressão e compreensão orais têm nos processos de instrução. (Tradução nossa)

2004). Pelo visto, tudo se encaminhava mais e mais em direção a uma comunicação de natureza significativa e de valores práticos. Mas o que realmente compreende a competência comunicativa?

Richards (2006) versa que competência comunicativa abrange quatro circunstâncias do conhecimento linguístico:

- saber como usar a linguagem para uma série de finalidades e funções diferentes;
- saber como variar o uso da linguagem de acordo com as circunstâncias e os participantes (por exemplo, saber quando utilizar um discurso formal ou informal ou quando usar a linguagem de maneira apropriada para a comunicação escrita em contraposição à comunicação falada);
- saber como produzir e entender diferentes tipos de texto (por exemplo, narrativas, relatórios, entrevistas e diálogos);
- saber como manter a comunicação apesar das limitações no conhecimento de um idioma (por exemplo, por meio de diferentes estratégias de comunicação). (*Op. cit.*, p. 3-4).

Como se pode perceber, o que Richards enumera é apenas uma ampliação mais detalhada do que vem a ser uma comunicação significativa, logo, competência comunicativa. Em geral, os conceitos vão variar dentro seguindo essa mesma perspectiva; porém, tendo em vista que o foco desta pesquisa é o ensino de E/LE em um ambiente de ensino brasileiro, resolveu-se aqui trabalhar o conceito dado pelas OCEM, que assim definem competência comunicativa:

[...] um conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir-lhe a interação efetiva com o outro. (BRASIL, 2006, p. 151).

Dessa forma, se a ênfase na produção de significados é o que caracteriza os métodos comunicativos, cabe ao professor incentivar o aluno a refletir e interagir na língua alvo a partir de materiais e procedimentos comunicativos. Porém, vale ressaltar que se começa uma redefinição dos papéis discentes e docentes no processo de ensino e aprendizagem da LE. O aluno não poderia mais ser visto em um plano secundário, afinal, a função essencial do ensino era que ele aprendesse, e por isso deveria ser o protagonista, e não o professor, como nos métodos descritos anteriormente, este deveria ser o facilitador do aprendizado.

Além disso, as aulas, a partir daquele momento, abandonariam o caráter individualista em relação ao aprendizado e se apoiariam em um ensino cooperativo, uma vez que os alunos deveriam interagir com seus companheiros de classe, e os trabalhos deveriam ser realizados

em duplas ou grupos (ALMEIDA FILHO, 1993; SÁNCHEZ PÉREZ, 1997; RICHARDS, 2006).

A abordagem comunicativa recebeu algumas críticas, entre elas: o grande trabalho desenvolvido com a destreza oral em detrimento das demais e a dificuldade de avaliação por parte do professor.

Conforme dito anteriormente, esse método buscou centrar-se no que se faz com a língua. Dentro desse novo ponto de vista, surgiu o **enfoque nocional-funcional** ou **comunicativo**, o primeiro a objetivar o desenvolvimento das quatro habilidades (falar, ler, ouvir e escrever) de maneira equitativa.

Alguns autores, como Sánchez Pérez (1997), apresentam esse enfoque como de forma subdividida: ter-se-ia um enfoque nocional-funcional e outro chamado comunicativo. E assim os diferencia:

Conviene retomar de nuevo lo dicho en torno a los programas nocional-funcionales: estos definían el contenido y reorientaban los criterios de selección respecto a lo que había sido habitual en los medios de base estructural. El método comunicativo hace planteamiento, acorde con los fundamentos de la pragmática. ³⁴(*Op. cit.*, p. 197).

Na opinião deste autor, o enfoque nocional-funcional representa o ponto de mudança no que diz respeito ao enquadramento da língua nas chamadas situações comunicativas. Se antes, no método situacional, o uso de ditas situações estavam a serviço das estruturas linguísticas, nesse novo Enfoque, elas estavam a serviço da função mais importante da linguagem — a comunicação entre os falantes. Dito desse modo, as situações comunicativas deveriam ser autênticas, reais e interpessoais.

Em 1976, foram publicados dois livros sobre o tema: que um descrevia as bases teóricas da metodologia comunicativa, e o outro, a realização prática de tais princípios. Seus autores, Wilkins e Van Ek (1976, *apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1997), respectivamente, participavam do Projeto Número 4 do Conselho da Europa, o qual seguia um modelo construtivista e foi de suma importância na apresentação dos fundamentos da abordagem comunicativa.

³⁴ Convém retomar de novo o dito sobre os programas nocional-funcionais: estes definiam o conteúdo e reorientavam os critérios de seleção com respeito ao que havia sido habitual nos meios de base estrutural. O método comunicativo faz exposição, de acordo com os fundamentos da pragmática. (Tradução nossa)

Sánchez Pérez (1997) questiona o atributo de método para o enfoque nocional-funcional. Segundo ele, faltam elementos que configurem tais programas como uma metodologia. Porém, não deixa claro que elementos são esses.

A expressão oral é desenvolvida desde o momento em que o professor se utiliza da língua alvo para ministrar suas aulas, pois o método parte da compreensão auditiva para a expressão oral. A língua aqui é um veículo para a comunicação e deve ser vista como útil, por isso a opção de trabalhar textos de outras disciplinas a partir da língua alvo. Daí o uso de outra nomenclatura citada por Pérez (1997, 2009) — o **enfoque multidisciplinar** ou **complexo**.

As técnicas para desenvolver a prática oral no enfoque nocional-funcional podem variar: trabalhos em duplas ou grupos, jogos linguísticos, apresentação oral dos alunos, leitura de artigos sobre os temas, entre outros. A L1 não é proibida, mas é usada com ponderação, apenas quando necessário.

No final dos anos 1980, surge o chamado **enfoque por tarefas**, cujo objetivo é uma comunicação real na sala de aula na língua alvo, ou seja, segue-se almejando o desenvolvimento da competência comunicativa, sendo que a ênfase é agora mais direcionada ao processo que ao resultado propriamente dito.

Tal processo é desenvolvido a partir de uma série de tarefas, em que os aprendizes devem refletir, tomar decisões, cooperar entre si, buscar soluções, entre outros. Dessa forma, trata-se de aprender não só o sistema, como também o uso da língua. De acordo com Abadía (2000, p. 107), as “tarefas han de ser interesantes para las/os estudiantes, motivadoras y próximas a su realidad. Su objetivo es el de presentar y fomentar el uso del español para hacer cosas reales y vivas con la lengua”.

Atualmente começa-se a ter visibilidade no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras a abordagem orientada para a perspectiva **acional**, cuja principal característica é ver o aprendiz como ator social e, assim como o enfoque anterior, capaz de cumprir tarefas, sejam elas linguísticas ou não. Dessa forma, ressalta Marques Laia (2010, p. 19), em sua dissertação de mestrado: “Efectivamente, a componente verbal da comunicação (acto de fala) não é o único canal disponível numa situação de comunicação, deixando espaço para a componente não verbal e paraverbal da linguagem”. A literatura dessa perspectiva é praticamente francesa, não encontramos nada a respeito em língua espanhola.

Ainda partindo da abordagem comunicativa, destacamos novas práticas voltadas para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o Sociointeracionismo, o Multiculturalismo e o Interculturalismo.

A língua permite a construção do conhecimento e a comunicação entre os seres humanos. No entanto, ela não é estática e se efetiva no momento da interação. Desse modo, na opinião de Silveira (1999), ela não só comunica, mas também persuade, informa, agride, elogia, reclama, convida, dissimula, domina, entre outros.

E se é na interação social que o ato linguístico se realiza, falar corretamente uma língua é falar de acordo com as situações e os contextos sociais. Percebemos que a noção de competência comunicativa faz parte das bases do **Sociointeracionismo**, também chamado de **Socioconstrucionismo**.

Segundo Moita Lopes (2003), um dos maiores nomes em relação aos estudos socioconstrucionistas no Brasil, é impossível pensar em discurso sem levar em consideração os sujeitos envolvidos no contexto de produção e uso da linguagem.

Ressaltamos então o papel das identidades sociais, uma vez que vivenciamos um contínuo questionamento dos modos de viver, agir e interagir dos seres humanos; ou seja, não podemos tratar o aprendiz como um ser homogêneo. Todos têm sua identidade, sua história, sua classe social, sua religião, etc.

Ainda sobre a proposta sociointeracional, Moita Lopes (2003) cita Shotter acerca da centralidade da construção discursiva das identidades sociais:

[...] em vez de focalizar imediatamente como os indivíduos apreendem os objetos e as entidades em volta deles, estamos ficando mais interessados no modo como as pessoas primeiramente desenvolvem e sustentam certas maneiras de se relacionarem entre si na conversa, e então, de dentro desses modos de conversar, fazem sentido de seus mundos. (*Op. cit.*, p. 23).

Outra prática atual é o **Multiculturalismo** que, conforme Mota (2004), adota a ideia que não basta trabalhar cultura, mas sim trabalhá-la criticamente, isto é, ela deve sempre suscitar uma reflexão. Seu objetivo é redimensionar a orientação do ensino de cultura voltado para a desconstrução de estereótipos, para o conhecimento das minorias marginalizadas, o desenvolvimento de uma postura multifacetada diante das culturas estrangeiras e de sua própria.

O objetivo educacional de aprendizagem de uma língua internacional é capacitar os aprendizes a comunicar suas ideias e sua cultura aos outros. Nesse sentido, a cultura-alvo de ensino passa a ser muito mais a cultura de origem do aprendiz do que a cultura do estrangeiro. Isso sugere que o ensino da cultura não deve envolver uma simples apresentação de fatos, mas um processo crítico e social de compreender outras culturas em relação a sua própria cultura. (*Op. cit.*, p. 48).

Enquanto no Socioconstrucionismo há certo centralismo na construção discursiva, conforme explicitado, e no Multiculturalismo se reconhece uma gama de culturas distintas e que devem ser conhecidas e respeitadas, o **Interculturalismo** surge com a proposta de integração dessas culturas e de descentralização discursiva.

A ideia desenvolvida pela prática intercultural é a capacidade de cooperação entre as diversas sociedades com o outro. Explica Mendes (2007):

Uma abordagem de ensino que se pretende intercultural deve ser, por natureza, dialógica. Desse modo, promover o diálogo de culturas significa estarmos abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista; é permitir que as nossas experiências possam dialogar com as do outro de modo intersubjetivo; é colocarmo-nos junto ao outro quando interpretamos o mundo à nossa volta, o mundo que nos abriga; é, finalmente, recebermos o outro tal como se recebêssemos um amigo com o qual não temos receio de partilhar as nossas dúvidas, incertezas, emoções, desejos, inseguranças. Somente a partir de uma postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes, é possível derrubar muitas barreiras que, por vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas. (*Op. cit.*, p. 138).

1.3.2 A expressão oral e as atividades

Vimos a partir da explanação acerca da metodologia que cada método ou abordagem costuma ter uma gama de atividades, de acordo com seus preceitos, que facilita o desenvolvimento da expressão oral. Para melhor estruturar nossa pesquisa, resolvemos dividir o tópico em atividades curriculares, as que são sugeridas e/ou praticadas em sala de aula, e as extracurriculares, que estão mais ligadas às atitudes do falante em relação ao desenvolvimento de sua expressão oral fora da sala de aula, ou, ao menos, não imposta ou sugerida por um professor para fins didáticos.

1.3.2.1 Atividades curriculares

Conforme mencionado, entendemos por atividades curriculares aquelas praticadas ou sugeridas em ambiente formal de ensino, a sala de aula; isto é, aquelas que fazem parte de um planejamento didático, que, por sua vez, foi embasado de acordo com as premissas de um currículo educacional.

Em relação às atividades curriculares, a tipologia usada pelos diversos estudiosos varia de acordo com determinadas perspectivas, por exemplo: a que tem função comunicativa, a que se baseia nas quatro habilidades da língua, a que se desenvolve de acordo com a organização da aula. Temos preferência às tipologias que mais estão ligadas à prática da expressão oral, por esse ser o nosso objeto de estudo.

Baralo (1998, pp. 18-19) afirma que as atividades de desenvolvimento da expressão oral de E/LE poderiam ser:

- conversações;
- perguntas e respostas;
- resolução de problemas;
- debates, discussões, argumentações;
- jogos comunicativos;
- simulações, dramatizações;
- relatos reais e fantásticos, piadas.

Sanchez Pérez (2004) fala de atividades do tipo controladas, semi-controladas e abertas ou livres, sendo que estas normalmente têm um fim comunicativo, enquanto que aquelas têm um fim linguístico. As controladas englobam atividades de repetição, exercícios automáticos (tal como os modelos estruturalistas), criação de histórias a partir de imagens (fotos ou desenhos), entrevistas, jogos de diferença com desenhos, entre outros.

Apesar de tantas possibilidades de praticar a expressão oral, normalmente o tipo de atividade que mais se encaixa no contexto acadêmico é o que García Moreno (2000) chama de semi-controladas e abertas, como exposições orais, conversações e debates.

1.3.2.2 Atividades extracurriculares

Atualmente, verificamos um grande número de textos ligados à área da educação — como LDB, PCN e OCEM — que enfatizam que o saber recebido em sala de aula deve ir além do contexto escolar. O ensino deve estar pautado no sentido de levar o aluno a buscar novos conhecimentos, novas atitudes, e não ficar à espera dos ensinamentos de um professor. Um aluno que usa o saber adquirido em sala de aula em função da realidade em que vive e na

busca de novos ensinamentos terá uma aprendizagem mais significativa que aqueles que limitam-se apenas aos conteúdos curriculares.

No momento em que os aprendizes buscam novos conhecimentos fora da aula, com diferentes ferramentas, e, com essa atitude, conseguem fomentar sua experiência a respeito de um saber, ele usou de atividades extracurriculares.

As atividades extracurriculares podem ser tanto propostas como de responsabilidade das próprias instituições de ensino, como é o caso de, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, passeios a zoológicos para o reconhecimento em campo de plantas e animais, ou a teatros para a apresentação dramática de um texto literário, entre outros.

Nesta dissertação, consideraremos atividades extracurriculares aquelas pautadas principalmente nas ferramentas usadas pelos aprendizes fora do ambiente acadêmico para o desenvolvimento de sua expressão oral de língua espanhola, a exemplo: programas de televisão, filmes, músicas, internet, etc.

2 CONTEXTO E METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos uma direção do contexto da pesquisa, bem como o embasamento teórico-científico acerca do suporte metodológico que a norteou. Para tanto, dividimo-lo em: **Contexto** e **Metodologia**. No tópico Contexto, tratamos de apresentar uma breve trajetória do ensino da língua espanhola no Brasil e, em seguida, dos cursos de Letras com habilitação em Espanhol e em Português/Espanhol da Universidade Federal de Sergipe. No tópico Metodologia, apresentamos a natureza da pesquisa, o *corpus* e seu processo de seleção, os instrumentos e os procedimentos da coleta de dados.

2.1 Contexto da Pesquisa

2.1.1 Breve panorama do ensino de língua espanhola no Brasil

O ensino de língua espanhola no Brasil não é um fenômeno recente, porém, até a primeira metade da década de 1990, pouca atenção era dada ao ensino desse idioma, ao contrário do que acontecia com o inglês, língua representante do poder econômico mundial, e com o francês, detentor de uma tradicional representação das artes, especialmente da literatura.

Além da importância já citada de outros idiomas, dois aspectos para esse desinteresse dos brasileiros pelo espanhol são listados por Francisco Gomes de Matos (*in* SEDYCIAS, 2005): uma possível indiferença linguística, fruto da ideia equivocada que brasileiros têm de que quem sabe português sabe espanhol; e um relativo isolamento linguístico-cultural do Brasil face a seus vizinhos hispanofalantes.

No entanto, em pouco mais de dez anos, o processo de ensino e aprendizagem da língua de Cervantes em terras brasileiras tomou rumos diferentes, e atualmente cresce de maneira grandiosa. Segundo Francisco Moreno Fernández (2005), o interesse pelo espanhol surgiu após a consolidação de um Mercado Comum do Sul, o MERCOSUL, que fez com que profissionais do setor financeiro sentissem a necessidade de aprender espanhol. Houve fatos

significativos para tal mudança: a entrada de empresas de origem espanhola — Banco Santander, em São Paulo —; ou ainda a venda de empresas brasileiras para compradores hispanofalantes — grupo de supermercados GBarbosa, vendido a empresários chilenos; além da relevância cultural dos países cujo idioma oficial é o espanhol.

No plano educacional, essa alavancada no ensino e aprendizagem do idioma espanhol no Brasil conta com pontos favoráveis e outros desfavoráveis. Os que estão a favor, ou seja, os que contribuíram e contribuem para o crescimento da procura e da oferta do idioma em questão foram: a criação da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual versa sobre as normas federais do sistema educativo brasileiro, inclusive sobre o ensino de línguas estrangeiras; e a sanção da Lei nº 11.161 (5/08/2005), que torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam no nível de Ensino Médio.

Além da regulamentação das leis citadas acima, houve um número bastante significativo de instituições de ensino superior que inseriram em seu processo seletivos (vestibulares) o idioma espanhol. Assim, os alunos que sentiam dificuldades com os idiomas inglês e francês viram no espanhol uma chance maior de ingressar no ensino superior.

Todavia, essa grande procura pelo ensino da língua espanhola contou com muitos pontos desfavoráveis. A ausência de materiais didáticos (bibliográficos e audiovisuais) adequados à realidade do aprendiz brasileiro, os altos preços de livros importados, o número reduzido de professores qualificados com formação linguística e pedagógica, além da carência de meios técnicos dificultaram um avanço ainda maior e mais significativo do espanhol no Brasil.

2.1.2 O ensino de língua espanhola na UFS

O *corpus* da pesquisa provem da Universidade Federal de Sergipe (UFS), localizada na Cidade Universitária “Prof. José Aloísio de Campos”, em São Cristóvão, Sergipe. Sua instituição deu-se com a unificação das faculdades de ensino superior em 15 de maio de 1968, pelo Decreto-Lei n. 269, de 28 de fevereiro de 1967.

Em 1978, o Ministério de Educação exigiu reformas na UFS, tanto no setor administrativo, quanto no acadêmico. Para atender às novas determinações, os currículos dos 23 cursos existentes até então foram reformulados e distribuídos em quatro centros: Centro de

Ciências Exatas e Tecnologia (CCET), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Sociais e Aplicadas (CCSA) e Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), do qual faz parte o Curso de Letras.

Atualmente a UFS consta de cinco *campi*, sendo o de São Cristóvão o maior, com 71 cursos de ensino de graduação presencial, dentre eles os de Letras, com habilitações em: Português, Espanhol, Inglês, Português/Espanhol, Português/Francês e Português/Inglês, as seis habilitações em Licenciatura.

Conforme mencionamos na Introdução, a pesquisa originou-se da nossa vivência em sala de aula dessa instituição de ensino superior, a UFS. Nada mais plausível que o estudo fosse realizado nesse contexto. Da mesma forma escolhemos o idioma a ser investigado. Como a experiência citada deu-se no curso de Letras Espanhol, ainda que o objeto de estudo da pesquisa pudesse ser estendido às demais licenciaturas em Letras de língua estrangeira, em razão da grande quantidade de variáveis, resolvemos limitá-lo à língua espanhola. Assim, os dados a seguir sobre o contexto da pesquisa, a UFS, serão sempre em relação ao ensino desse idioma.

Os aprendizes de língua espanhola têm suas aulas ministradas quase sempre em salas de aula comuns, em que as cadeiras estão dispostas como no ensino tradicional, enfileiradas paralelamente, uma atrás da outra. Porém, através de informações obtidas de conversas informais com alguns alunos, e ainda por experiência vivida, alguns professores permitem e até pedem que as cadeiras da sala de aula estejam dispostas semicircularmente, como na representação da letra U, de uma elipse, ou de uma ferradura.

Segundo Sánchez Pérez (2004), esta disposição seria mais eficaz no que diz respeito à comunicação entre os aprendizes. Além disso, a disposição na forma de ferradura ameniza a relação hierárquica professor/aluno, não permitindo que aquele apareça numa posição de dominante. Sobre isso, disserta o autor:

[...] una distribución en herradura, con el profesor situado en el centro, ejercerá de inmediato un efecto favorable a la comunicación entre los ocupantes del espacio. Éste, u otro esquema similar, en forma de herradura o de elipse, no sólo mantiene la visualización permanente y constante profesor-alumno, sino que invita a la interacción, precisamente porque el acercamiento físico y visual ya existe³⁵. (*Op. cit.*, p. 22).

³⁵ [...] uma distribuição em ferradura, com o professor situado no centro, exercerá de imediato um efeito favorável à comunicação entre os ocupantes do espaço. Este, ou outro esquema similar, em forma de ferradura ou de elipse, não só mantém a visualização permanente e constante professor-aluno, mas também convida à interação, precisamente porque a aproximação física e visual já existe. (Tradução nossa)

As salas de aula não dispõem de aparelhos de áudio, vídeo e/ou projeção já instalados. As opções de docente, caso necessite deles, serão: solicitar antecipadamente ao Departamento de Letras que os dispositivos estejam na sala de aula; transportá-los ele mesmo até o local da aula; ou ainda usar seu próprio equipamento.

As salas de aula da UFS não dispõem de boa acústica para o uso de determinados aparelhos de áudio — não há isolamento sonoro, tampouco boa iluminação para projeções de vídeo, especialmente quando utilizadas durante o dia. Além disso, a compreensão e conseqüentemente a expressão oral ficam prejudicadas, pois há excesso de ruídos externos: é frequente que se escute alguma manifestação mais exaltada de uma turma vizinha; a voz mais alta de um professor ou palestrante no período de aula; o conjunto de barulhos diversos dos estudantes nos horários de intervalo entre as aulas. Há também ruídos internos consideráveis, como os de aparelhos ventiladores danificados e nada silenciosos, e até mesmo o murmurinho entre os próprios alunos.

Quando não são ministradas em sala de aula, normalmente as aulas acontecem no auditório do Departamento de Letras (DLE), onde há aparelhagem audiovisual, tela específica de projeção, e ainda condicionadores de ar que dispensam o uso dos ventiladores barulhentos. Apesar de as cadeiras do local não poderem estar dispostas em formato de U, a sua disposição do tipo arquibancada possibilita uma aula prazerosa.

Na Biblioteca Central da UFS — Bicen, os aprendizes de língua espanhola contam com um pequeno acervo de livros didáticos, literários e acadêmicos para consulta e empréstimo. Alguns livros apresentam quantidade expressiva, mesmo assim insuficiente para atender a demanda, e outros com apenas um exemplar. A variabilidade também precisa ser melhorada.

A ausência de laboratórios em que os aprendizes de língua estrangeira possam estudar e treinar a habilidade oral, principalmente a parte de fonética e fonologia, prejudica ainda mais o processo de aprendizagem/aquisição dessa habilidade.

2.1.2.1 O curso de Letras Espanhol

Os cursos de Letras com habilitação em Espanhol e Português/Espanhol, dos quais coletaremos as amostras que fazem parte dessa pesquisa, são relativamente recentes na UFS. Em 03 de setembro de 1999, o Conselho Universitário da UFS (CONSU), através da

Resolução Nº 13/99, e considerando a Lei 9394/96, que estabelece a necessidade de que as Universidades Públicas ofertem cursos no período noturno, aprova a criação do Curso de Graduação em Letras, modalidade licenciatura plena, habilitação em Espanhol, no turno da noite.

O curso entrou em funcionamento no primeiro semestre letivo do ano 2000, tendo seu Projeto Didático-Científico aprovado pelo Conselho do Ensino e da Pesquisa da UFS (CONEP), através da Resolução nº 38/99. Nela estão expressos os objetivos do curso, a forma de ingresso, o número de vagas ofertadas por ano, a duração mínima e a máxima, a carga horária, a distribuição dos créditos em obrigatórios e optativos, entre outros.

No quadro abaixo, expomos uma reprodução com o resumo dos dados de maior relevância da referida Resolução.

Quadro 02 - Resumo da Resolução nº 38/99

CURSO: Letras
HABILITAÇÃO: Licenciatura Plena em Espanhol
TURNO: Noturno
DURAÇÃO MÍNIMA: 4,5 anos
DURAÇÃO MÁXIMA: 08 anos
TOTAL DE CRÉDITOS: 153
CRÉDITOS OBRIGATÓRIOS: 141
CRÉDITOS OPTATIVOS: 12
CARGA HORÁRIA: 2.295 horas
Nº MÁXIMO DE CRÉDITOS POR SEMESTRE: 20

Fonte: Site da instituição de ensino – UFS.

Quanto à estrutura curricular, o Projeto Didático-Científico dispunha acerca das disciplinas obrigatórias e optativas, seus respectivos créditos, carga horária, seus possíveis pré-requisitos e ainda ementário.

A seguir, apresentaremos um breve resumo dos pontos teóricos e práticos que as citadas disciplinas tinham que oferecer aos aprendizes em relação à expressão oral especificamente de língua espanhola.

As disciplinas chamadas Língua Espanhola — que, nesta habilitação, vão da I a X — já primavam desde o início — ou seja, **Língua Espanhola I** — pela questão da expressão oral. Em sua ementa, dava-se conta de que os aprendizes deveriam estudar as estruturas básicas do discurso oral, através de uma abordagem comunicativa, e ainda refere-se à iniciação à expressão oral.

Em **Língua Espanhola II**, seguiam-se os estudos sobre as estruturas básicas do discurso oral, através da abordagem comunicativa, sendo que, nesse momento, ocorria prática de expressão oral. **Língua Espanhola III** abordava o estudo de estruturas complexas, mas seguia com a abordagem comunicativa. A ementa dessa disciplina ainda falava sobre o desenvolvimento da capacidade de expressão oral.

Língua Espanhola IV ainda tratava do estudo sistemático de estruturas complexas e da prática da expressão oral. As **Línguas Espanholas V e VI** trabalhavam o aperfeiçoamento da capacidade de expressão oral. A **Língua Espanhola VII** declarava na sua ementa o dever do aprendiz de praticar a aquisição/aprendizagem da expressão oral; nela estava claro o conceito de “conversação”; ou seja, a disciplina deveria possibilitar aos aprendizes atividades em que houvesse práticas orais.

As demais **Línguas Espanholas — VIII, IX e X** — tratavam da redação (frase, parágrafo, texto) e da pesquisa bibliográfica sobre conteúdos e metodologias do ensino do idioma, bem como da elaboração de materiais didáticos com vistas à sua aplicação em sala de aula. Apesar de não constar em suas ementas o trabalho com a expressão oral, entendemos que ela fosse trabalhada nessas disciplinas no momento em que professores e aprendizes deveriam comunicar-se na língua alvo para estudar o conteúdo programático citado no ementário. O mesmo ocorre com as disciplinas relacionadas às literaturas de língua espanhola.

Além das que já citamos, a estrutura curricular ainda contava com as disciplinas **Prática de Ensino de Espanhol I e Prática de Ensino de Espanhol II**. Na primeira, o aprendiz estudava métodos e técnicas de ensino de E/LE; na segunda, atuava como discente em escolas da rede pública de ensino, na forma de estágio. Havia ainda a disciplina **Fonética e Fonologia Espanhola**, ministrada geralmente no sexto período curricular.

Apesar de não serem ministradas na língua alvo, também consideramos importantes as disciplinas relacionadas à Linguística, como colaboradoras no processo de entendimento dos aprendizes nos tipos de gramáticas, esquemas de comunicação, signo linguístico e métodos de estudo da linguagem.

Como se pode perceber, desde o primeiro semestre letivo, o aluno deve ter contato com a expressão oral (**Língua Espanhola I**); além disso, o ementário sugeria uma aprendizagem contínua e evolutiva dessa habilidade, apoiada por outras disciplinas que, mesmo não sendo ministradas na língua alvo, serviriam para fornecer subsídios importantes no processo de ensino-aprendizagem. É o caso das disciplinas das áreas de Linguística, Psicologia, Filosofia e Educação.

Apesar de constar no ementário os assuntos que as disciplinas devem contemplar, sua aplicabilidade e seu desenvolvimento partem efetivamente dos professores que as ministram. Logo, não é possível afirmar se e como foram abordados os conteúdos sem que haja uma investigação. Porém, como esse não é o foco desta pesquisa, limitamo-nos aqui a apontar as características concernentes a esse primeiro momento histórico do Curso de Letras Espanhol na UFS e compará-lo ao novo modelo em vigor.

Dizemos novo modelo porque a primeira estrutura curricular foi revogada pelo atual Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão da UFS (CONEPE), através da Resolução nº 57/2007, de 14 de dezembro de 2007, que aprova o Projeto Político do curso e algumas alterações no número de vagas ofertadas anualmente (de 30 para 50); no prazo mínimo e máximo para conclusão do curso (o mínimo passou de 4,5 para 3 anos, e o máximo de 8 para 6 anos); na carga horária (de 2.295 para 3.045 horas); consequentemente, no número de créditos e em sua distribuição: obrigatórios (de 141 para 175), optativos (seguem os mesmos 12) e agora 16 créditos que correspondem às atividades complementares (participação em eventos científicos, profissionais e culturais, em programas de extensão e desenvolvimento de projetos de iniciação científica). Vale ressaltar que essa Resolução também dispõe sobre a adaptação curricular dos aprendizes matriculados no curso antes de sua aprovação, exceto aos formandos do período de implementação da dita Resolução. Eis um quadro comparativo de tais informações sobre as duas resoluções:

Quadro 03 - Comparação entre as estruturas curriculares de 2000 e 2008.

1ª estrutura curricular /2000	2ª estrutura curricular /2008
CURSO: Letras	CURSO: Letras
HABILITAÇÃO: Licenciatura Plena em Espanhol	HABILITAÇÃO: Licenciatura Plena em Espanhol
TURNO: Noturno	TURNO: Noturno
DURAÇÃO MÍNIMA: 4,5 anos	DURAÇÃO MÍNIMA: 03 anos
DURAÇÃO MÁXIMA: 08 anos	DURAÇÃO MÁXIMA: 06 anos
TOTAL DE CRÉDITOS: 153	TOTAL DE CRÉDITOS: 203*
CRÉDITOS OBRIGATÓRIOS: 141	CRÉDITOS OBRIGATÓRIOS: 175
CRÉDITOS OPTATIVOS: 12	CRÉDITOS OPTATIVOS: 12
CARGA HORÁRIA: 2.295 horas	CARGA HORÁRIA: 3.045 horas
Nº MÁXIMO DE CRÉDITOS POR SEMESTRE: 20	Nº MÁXIMO DE CRÉDITOS POR SEMESTRE: 34
VAGAS OFERTADAS ANUALMENTE: 30	VAGAS OFERTADAS ANUALMENTE: 50

* 16 CRÉDITOS CORRESPONDEM ÀS ATIVIDADES COMPLEMENTARES.

Fonte: Site da instituição de ensino – UFS.

A estrutura curricular também sofreu alterações bastante pertinentes, hoje é constituída dos seguintes núcleos: Núcleo de Conteúdos Profissionais; Núcleo de Conteúdos Complementares e Núcleo de Conteúdos Específicos, sendo que este ainda subdivide-se em

conteúdos de espanhol e outro de português. Além disso, o discente deverá apresentar um Trabalho de Conclusão de Curso, o que não era previsto no Projeto Pedagógico anterior.

O novo Projeto Pedagógico tem como objetivo geral “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal nos contextos oral e escritos, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.” (RESOLUÇÃO Nº 57/2007, p.1). Percebemos, dessa forma, que há uma preocupação em formar professores de acordo com as atuais perspectivas de ensino e aprendizagem, como o Socioconstrucionismo e o Interculturalismo, por exemplo.

O documento também enumera os objetivos específicos, geralmente voltados para a formação profissional do aprendiz, com destaque para o desenvolvimento de um espírito crítico e de uma prática pedagógica reflexiva. A Resolução ainda traça como deve ser o perfil do licenciado em Letras, bem como as competências e habilidades a serem adquiridas por ele ao longo do curso, tanto em relação ao campo linguístico, como em relação ao ensino.

A estrutura curricular sofreu modificações tanto na reformulação como na ordenação das disciplinas. Se antes era obrigatório cursar dez semestres da disciplina **Língua Espanhola**, hoje são apenas oito, sendo que as três primeiras (**I, II e III**) tratam do estudo da língua espanhola através dos atos de linguagem, dos aspectos culturais e das estruturas morfossintáticas e fonéticas. Além disso, essas disciplinas ainda tratam da iniciação e do desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas básicas, priorizando compreensão e expressão orais.

As três disciplinas posteriores (**IV, V e VI**) também tratam do estudo da língua espanhola através dos atos de linguagem, dos aspectos culturais e das estruturas morfossintáticas e fonéticas, porém em níveis intermediários, além da mudança de prioridade nas habilidades comunicativas, que passam a ser a compreensão e expressão escritas. **Língua Espanhola VII e VIII** abordam o estudo da língua espanhola em nível avançado, sendo que esta também trata de registros de língua, expressões idiomáticas e variantes linguísticas.

Com essa nova estrutura, a disciplina **Fonética Hispânica** (não mais **Fonética e Fonologia**) passa a ser ofertada no segundo período curricular, já que não seria coerente uma disciplina que trata do estudo prático de todos os fonemas da língua espanhola ser cursada tardiamente no sexto período curricular, conforme era na estrutura anterior. Essa disciplina é de fundamental importância no processo de aquisição/aprendizagem da expressão oral, pois, além do estudo dos fonemas, possibilita o estudo do sistema de oposição vocálica, do ritmo e da entonação, e das variações fonéticas.

Outra novidade que favorece a aprendizagem/aquisição da expressão oral na atual estrutura curricular é a inclusão das disciplinas **Compreensão e Expressão Oral em Língua Espanhola I e II**, ofertadas nos terceiro e quarto períodos respectivamente. Na primeira, a ementa mostra que a disciplina deverá ser ministrada a partir de conversação dirigida, com base em recursos escritos, auditivos e visuais, e temas propostos tanto pelo professor como pelos alunos em um nível básico. **Compreensão e Expressão Oral em Língua Espanhola II** segue com os estudos sobre habilidade oral, com a conversação em nível intermediário. Além disso, há o estudo dos diversos registros da comunicação oral e da gramática a partir de atividades comunicativas.

2.1.2.2 O curso de Letras Português/Espanhol

Em 10 de novembro de 2006, foi aprovada a criação do Curso de Graduação em Letras com Habilitação em Português/Espanhol, pelo Conselho Universitário da UFS (CONSU), através da Resolução 46/2006. Ao contrário de Letras Espanhol, o curso com dupla habilitação foi criado para funcionar no turno diurno, já com o número de 50 vagas anuais ofertadas e com projeto pedagógico aprovado pela Resolução 62/2006 de 25 de agosto de 2006. Essa Resolução foi substituída pela de número 58/2007, aprovada pelo CONEPE em 14 de dezembro de 2007.

O quadro abaixo mostra uma comparação com os dados estatísticos dos dois cursos componentes desta pesquisa.

Quadro 04 - Comparação dos dados estatísticos dos cursos de Letras Espanhol e Letras Português/Espanhol.

Letras Espanhol (445)	Letras Português/Espanhol (446)
CURSO: Letras	CURSO: Letras
HABILITAÇÃO: Licenciatura Plena em Espanhol	HABILITAÇÃO: Licenciatura Plena em Port/Esp
TURNO: Noturno	TURNO: Diurno
DURAÇÃO MÍNIMA: 03 anos	DURAÇÃO MÍNIMA: 03 anos
DURAÇÃO MÁXIMA: 06 anos	DURAÇÃO MÁXIMA: 06 anos
TOTAL DE CRÉDITOS: 153	TOTAL DE CRÉDITOS: 217
CRÉDITOS OBRIGATÓRIOS: 203	CRÉDITOS OBRIGATÓRIOS: 191
CRÉDITOS OPTATIVOS: 12	CRÉDITOS OPTATIVOS: 12
CRÉD. ATIVIDADES COMPLEMENTARES: 16	CRÉD. ATIVIDADES COMPLEMENTARES: 14
CARGA HORÁRIA: 3.045 horas	CARGA HORÁRIA: 3.255 horas
Nº MÁXIMO DE CRÉDITOS POR SEMESTRE: 34	Nº MÁXIMO DE CRÉDITOS POR SEMESTRE: 37
VAGAS OFERTADAS ANUALMENTE: 50	VAGAS OFERTADAS ANUALMENTE: 50

Fonte: Site da instituição de ensino – UFS.

É interessante salientar que a estrutura curricular do curso de Letras Espanhol está disposta para ser cursado em dez períodos letivos, já a de Letras Português/Espanhol está para ser cursada em oito períodos letivos, conforme as Resoluções que aprovam os Projetos Pedagógicos dos cursos. No entanto, através desse quadro comparativo, percebemos que o total de créditos a serem cursados do curso de dupla habilitação é maior que o de uma única habilitação, como realmente deveria ser, visto que o graduando se licenciará em duas habilitações.

O curso de Letras Português/Espanhol tem cinco objetivos gerais muito parecidos com o objetivo geral e os específicos do curso de Letras Espanhol, com a ressalva de que o estudo é da língua espanhola e da língua materna.

As disciplinas de **Língua Espanhola** do curso de dupla habilitação são em número de sete, uma a menos que no curso Letras Espanhol. A descrição do ementário é a mesma, segue com as três primeiras priorizando compreensão e expressão orais. A disciplina **Fonética Hispânica** é ofertada no segundo período, e **Compreensão e Expressão Oral em Língua Espanhola I**, no terceiro período curricular, assim como ocorre em Letras Espanhol. A descrição das ementas também são as mesmas. A disciplina **Compreensão e Expressão Oral em Língua Espanhola II** não faz parte da estrutura curricular do curso com dupla habilitação. Assim, já são duas disciplinas que trabalham a aprendizagem/aquisição da expressão oral em língua espanhola e não fazem parte da estrutura de Letras Português/Espanhol: **Língua Espanhola VIII** e **Compreensão e Expressão Oral em Língua Espanhola II**.

Analisando as duas estruturas curriculares, incluindo as demais disciplinas que não trabalham diretamente a aprendizagem/aquisição da expressão oral — mas que, pelo fato de professores e aprendizes se expressarem na língua alvo, podem ser consideradas pertinentes ao processo —, verificamos que, nas disciplinas, no curso Letras Português/Espanhol, a incidência de contato e estudo com a língua meta é bem menor que no curso com única habilitação.

2.2 Metodologia

2.2.1 Natureza da pesquisa

Conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 139), a pesquisa é “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para reconhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Para tanto, é preciso tanto que a metodologia empregada esteja de acordo com o que se pretende pesquisar, como também que torne a pesquisa viável, eficaz e, de certo modo, menos trabalhosa.

Severino (2011) aponta algumas modalidades de investigação científica que podem ser praticadas com coerência epistemológica, metodológica e técnica para que a pesquisa se desenvolva adequadamente: abordagens quantitativa e qualitativa, pesquisa etnográfica, pesquisa participante, pesquisa-ação, estudo de caso e análise de conteúdo.

Com o intuito de não nos prolongarmos em nossa apresentação da metodologia e ainda de torná-la o mais clara possível, tratamos apenas das modalidades que se relacionam a nossa pesquisa. Assim, começamos pela explanação das abordagens quantitativa e qualitativa.

Segundo Callegari (2008), os estudos quantitativos (ou metodologia Survey) objetivam principalmente conhecer e descrever certos aspectos e/ou opiniões sobre um determinado grupo, em geral a partir de questionários e entrevistas, cujas informações são analisadas estatisticamente e os resultados alcançados podem ser generalizados a um grupo maior.

Ao contrário da abordagem quantitativa, a qualitativa não busca a generalização dos resultados, mas sim a compreensão e interpretação de um fenômeno inserido em um determinado evento, situação ou contexto (BORTONI-RICARDO, 2008; CALLEGARI, 2008).

Logo, como nosso objetivo principal é conhecer os fatores que propiciaram e/ou dificultaram a aprendizagem/aquisição da expressão oral de aprendizes da língua espanhola da Universidade Federal de Sergipe, optamos por uma abordagem mista, visto que se almeja entender e interpretar um fenômeno (domínio da expressão oral) inserido em um determinado contexto (aprendizes de espanhol da UFS), tendo como respaldo dados estatísticos obtidos das técnicas de pesquisa — no nosso caso, o questionário, como veremos mais adiante.

Segundo Oliveira (2008, p. 48), “é preciso entender que as abordagens quantitativa e qualitativa não são excludentes; até diríamos que elas se complementam, visto que existem fatos que são do domínio quantitativo e outros, de domínio qualitativo”.

Sobre as pesquisas quantitativa e qualitativa, afirma Bortoni-Ricardo (2008):

Na pesquisa quantitativa, trabalha-se com variáveis procurando estabelecer uma relação entre elas. A variável independente é a explicação. Na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam. (*Op. cit.*, p. 34).

Quanto à natureza das fontes utilizadas na pesquisa, nosso estudo se enquadra na **pesquisa de campo**, visto que nosso objeto de estudo (a expressão oral de língua espanhola) foi abordado no seu próprio meio ambiente (a sala de aula da UFS). No próximo tópico, explicaremos mais sobre esse tipo de pesquisa.

Quanto aos objetivos, nossa investigação é **descritiva** ou **explicativa**, pois analisamos o fenômeno (aprendizagem/aquisição da expressão oral da língua espanhola), buscando identificar suas causas (fatores que propiciaram e/ou dificultaram a aprendizagem/aquisição).

Quanto aos procedimentos técnicos, escolhemos o **levantamento de dados**, obtidos dos informantes diretamente através de questionário sobre o fenômeno que desejávamos conhecer. Já os dados foram interpretados de acordo com a análise teórico-empírica, visto que a pesquisa teve como respaldo a literatura pertinente ao objeto estudado (OLIVEIRA, 2008). Nesse sentido, os dados foram interpretados à luz do que foi dito no embasamento teórico, corroborando-o ou discutindo-o, caso houvesse alguma discrepância de ideias.

2.2.2 Instrumentos e procedimentos da coleta de dados

Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 169), pesquisa de campo é aquela que objetiva “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Para tanto, se realiza um levantamento de dados a partir de instrumentos como a observação, a entrevista e o questionário.

A observação é, segundo Marconi e Lakatos (2010), uma técnica de coleta de dados com a qual se obtém informações e utiliza os sentidos para chegar a certos aspectos da realidade. A entrevista é uma conversação entre duas pessoas, cujo objetivo é adquirir informações por parte de uma delas sobre determinado assunto. Já o questionário é um instrumento de coleta de dados em que se ordena uma série de perguntas que podem ser, quanto à forma:

- **abertas** – perguntas que permitem ao informante da pesquisa responder livremente, emitindo opiniões. Apesar de propiciar investigações mais significativas e precisas, esse tipo de pergunta apresenta certas limitações como: o informante terá maiores dificuldades para respondê-las, a tabulação das informações será mais complexa, e a análise muito demorada.
- **fechadas ou dicotômicas** – perguntas em que já são oferecidas ao informante a possibilidade de duas respostas fixas. Esse tipo de pergunta facilita o trabalho do pesquisador, porém reduz a possibilidade de respostas mais completas e significativas.
- **múltipla escolha** – perguntas do tipo fechada, mas que oferecem ao informante uma variedade de respostas sobre o assunto, o que favorece uma investigação tão profunda quanto a de perguntas abertas. As perguntas de múltipla escolha subdividem-se em “perguntas com mostruário”, em que os informantes indicam uma ou várias respostas, e “perguntas de estimação ou avaliação”, nas quais os informantes julgam o assunto a partir de escalas com vários graus de intensidade.

Na tentativa de alcançar os objetivos apresentados neste trabalho, e, conforme a natureza da pesquisa já descrita anteriormente, resolvemos utilizar o questionário como instrumento de coleta de dados, visto que pretendíamos ir além das atividades praticadas em sala de aula, conforme explica Richards e Lockhart (1998):

Las encuestas y cuestionarios son procedimientos útiles para recopilar información sobre las dimensiones afectivas de la enseñanza y el aprendizaje, tales como puntos de vista, actitudes, motivación y preferencias, y permiten al profesor recopilar gran cantidad de información de una manera relativamente rápida³⁶. (*Op. cit.*, p. 19).

³⁶ As entrevistas e questionários são procedimentos úteis para recopilar informação sobre as dimensões afetivas do ensino e da aprendizagem, tais como pontos de vista, atitudes, motivação e preferências, e permitem ao professor recopilar grande quantidade de informação de uma maneira relativamente rápida. (Tradução nossa)

É importante salientar que o papel do questionário não é apenas de sondagem e classificação, ele também visa a fornecer dados relevantes para a pesquisa, por exemplo, a incidência de alguma variante sobre outra. Para que o questionário não funcione como um instrumento inibidor, não haverá necessidade de identificação por parte do informante.

Após a coleta, foi feita a categorização dos dados. De acordo com Oliveira (2008), esse é o momento em que ocorre a apuração das informações, que, por sua vez, foi feita através de tabulações, pois tratam-se de informações provenientes de questões fechadas. Quanto à análise, como dissemos no tópico Natureza da Pesquisa deste capítulo, foi do tipo teórico-empírica, pois interpretou os dados à luz da fundamentação teórica.

2.2.3 Seleção do *corpus*

A problemática deste trabalho — a divergência de resultados em relação à expressão oral de língua espanhola dos aprendizes da UFS — surgiu de nossa percepção enquanto estudantes do curso de Letras Espanhol da UFS quando, nos últimos períodos de nossa graduação, observamos uma grande instabilidade em relação à expressão oral de nossos colegas de curso. Percebemos que alguns concludentes aparentavam não dominar a expressão oral da língua alvo, como também pareciam sentir-se inseguros para expor-se em sala de aula e apresentar trabalhos em forma de seminários, por exemplo.

Tendo passado pelo mesmo curso e com oportunidades semelhantes de aprimorar a expressão oral da língua meta e não desconsiderando que todos aprendem de maneira diferente, seja pelas características psicológicas, sociais, cognitivas, culturais e até fisiológicas de cada um, nós nos perguntamos que tipo de atividades extracurriculares e curriculares e ainda que (des)motivações viveram os aprendizes no seu processo de aquisição/aprendizagem da expressão oral do espanhol. Escolhido o local de pesquisa, era preciso selecionar os informantes.

Para obter os dados de maneira mais representativa e atual, e, dessa forma, buscar os dados mais fidedignos possíveis, pareceu-nos mais pertinente que o *corpus* fosse de formandos do ano de 2012, visto serem turmas que ingressaram na UFS após a reforma da estrutura curricular de 2007. Assim, o *corpus* compõe-se, a princípio: a) dos aprendizes que responderam aos questionários da turma de Letras Espanhol da UFS e que cursam a disciplina **Estágio Supervisionado de Espanhol II**, referente ao nono período letivo; e b) da turma de

Letras Português/Espanhol que cursa a disciplina **Estágio Supervisionado de Espanhol I**, referente ao sétimo período letivo; ambas previstas para término do curso em 2012.

No entanto, considerando a possibilidade de haver estrangeiros nativos de país de língua hispânica, ou de aprendizes que, antes de ingressarem no curso, já apresentavam certo domínio da língua alvo, fez-se necessária a redução desse *corpus* no intuito de tornar mais específico o objeto da pesquisa, sem, no entanto, perder sua representatividade.

Dessa maneira, foram levados em consideração alguns aspectos como: os informantes devem ser brasileiros natos; devem estar em ano de conclusão; e devem ter respondido ao questionário que não falavam, que quase não falavam ou ainda que falavam mas cometiam muitos erros em relação à língua espanhola quando ingressaram na UFS. Assim, tivemos dados mais coerentes em relação à dicotomia espaço-tempo, ou seja, como se deu a aprendizagem/aquisição da expressão oral durante o curso de Letras na UFS.

Percebemos então ser mais adequado que nossa pesquisa empírica fosse dividida em duas partes:

- **Primeira Parte** – Aplicação dos seis questionários (perfil socioeconômico, perfil linguístico, perfil motivacional, fatores positivos, fatores negativos e atividades curriculares). Foram privilegiados os questionários 1 - perfil socioeconômico e 2 - perfil linguístico, nos quais algumas informações serviram, inclusive, para selecionar os informantes que fizeram parte da segunda etapa da pesquisa.

O primeiro questionário foi importante tanto no sentido de conhecermos o perfil socioeconômico de nossos informantes, quanto no propósito de saber se o aluno era estrangeiro e qual sua língua materna, a partir do item 6 - Local de nascimento. Esse questionário é composto de dez perguntas, sendo que seis são fechadas, de múltipla escolha, e as demais, abertas, como pode ser conferido no Apêndice. A situação econômica, representada pelas quarta e quinta perguntas, tem a opção de ficar sem resposta, caso a quarta seja respondida negativamente.

Já no segundo questionário, soubemos se nosso informante era provável concludente em 2012 e qual a sua situação em relação à expressão oral de língua espanhola antes de ingressar na UFS e próximo de concluir o curso de Letras. Esse questionário é constituído em sua maioria de perguntas de múltipla escolha do tipo “perguntas com mostruário”, explicado anteriormente no item 2.2. Deixamos claro aos informantes que as perguntas deveriam ser respondidas apenas marcando um (X), e que várias opções poderiam ser assinaladas.

Além da informação a respeito do ano de conclusão do curso, o perfil linguístico traz a terceira e última questão de seleção³⁷ — como era a expressão oral do informante antes de ingressar na UFS. Assim, conforme a questão 3 do segundo questionário (ver Apêndice), os informantes que tenham respondido os itens 3A (não falava nada), 3B (quase nada) ou 3C (falava, mas cometia muitos erros) fizeram parte da segunda etapa da pesquisa, caso estivessem em ano de conclusão do curso e não fossem estrangeiros.

- **Segunda Parte** — Análise dos dados fornecidos pelos questionários 3 (perfil motivacional), 4 (fatores positivos), 5 (fatores negativos), 6 (atividades curriculares). Esses questionários são compostos de perguntas fechadas de múltipla escolha do tipo “perguntas de estimativa ou avaliação”, cujas respostas podem variar de acordo com uma escala de 1 a 4, em que 1 e 2 dizem respeito à concordância do informante em relação à afirmação contida em cada item, e 3 e 4, à discordância. No total, são 55 itens distribuídos nos quatro questionários para análise, sendo que o questionário 3 consta de 16 itens, e os demais, de 13 cada um.

Os questionários foram aplicados por nós nas turmas selecionadas — a turma de Letras Espanhol da UFS que cursa a disciplina **Estágio Supervisionado de Espanhol II** e a turma de Letras Português/Espanhol que cursa a disciplina **Estágio Supervisionado de Espanhol I**, nos dias 14 e 15 de maio de 2012, respectivamente. Os aprendizes levaram em média de vinte a quarenta minutos para respondê-los, e não tiveram maiores dificuldades para compreender a natureza e o objetivo da pesquisa, bem como as perguntas constituintes do questionário.

Vale ressaltar que, no questionário, há uma explicação sobre sua natureza e seu objetivo, bem como o esclarecimento de que não tem caráter avaliativo e que o informante não precisa se identificar. Além disso, os questionários foram aplicados com o consentimento das professoras titulares das disciplinas e dos aprendizes que participaram espontaneamente.

³⁷ A primeira questão de seleção para a segunda etapa da pesquisa está no primeiro questionário, e é sobre a nacionalidade do informante. A segunda questão de seleção é o ano de conclusão do curso de Letras, que, para efeito da nossa pesquisa, deve ser 2012.

2.2.3.1 Perfil socioeconômico dos informantes

Descrevemos neste tópico o perfil de cada aluno em relação a sua situação socioeconômica. Como já dissemos anteriormente, fazem parte dessa descrição os aprendizes que responderam aos questionários das turmas selecionadas. Não foram todos os matriculados, visto que alguns estavam ausentes, apesar disso, o *corpus* manteve uma boa representatividade.

Apresentamos os dados obtidos para o perfil socioeconômico dos informantes sem maiores comentários ou análises dos resultados, visto que esse não é um de nossos objetivos. Ele apenas apresenta quem é o informante. No entanto, recorreremos a esses dados quando os acreditamos convenientes para elucidação e análise dos resultados da segunda etapa da pesquisa.

Para essa descrição do perfil socioeconômico, trabalhamos com duas bases de resultados: os obtidos da turma de Letras Espanhol e os da turma de Letras Português/Espanhol, conforme veremos a seguir.

Alunos envolvidos:

Letras Espanhol

22

Letras Português/Espanhol.

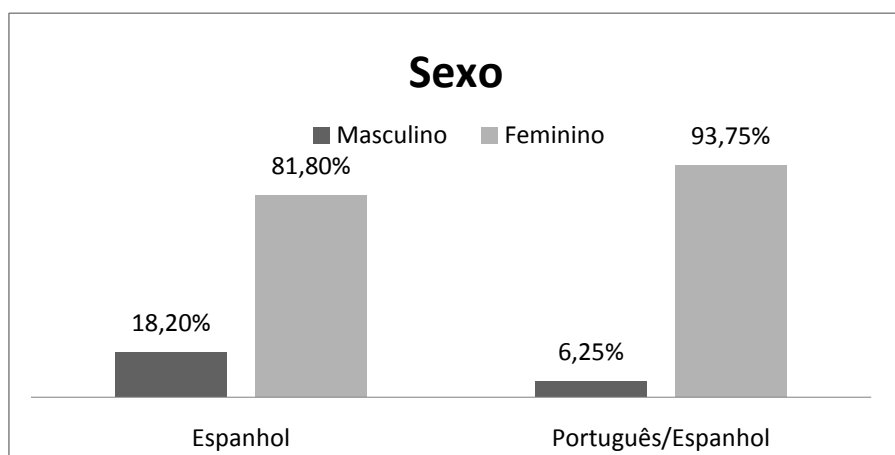
16

1. Sexo:

Espanhol: masculino – 4 (18,2%)
feminino – 18 (81,8%)

Port./Esp.: masculino – 1 (6,25%)
feminino – 15 (93,75%)

Gráfico 01 - Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação ao sexo.



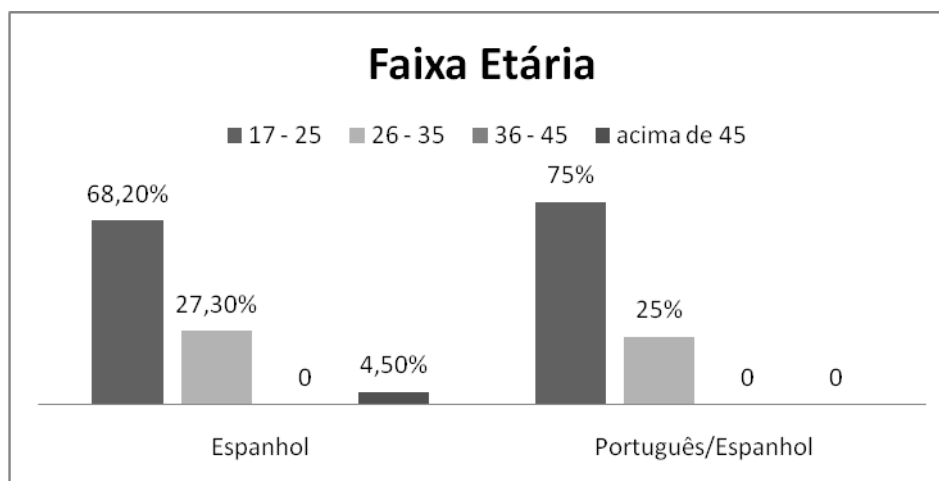
Fonte: Questionário aplicado para a obtenção de dados sobre o Perfil Socioeconômico.

2. Faixa etária:

Espanhol: 17 - 25 anos – 15(68,2%)
 26 - 35 anos – 6 (27,3%)
 36 - 45 anos – ---
 acima de 45 – 1 (4,5%)

Port./Esp.: 17 - 25 anos – 12 (75%)
 26 - 35 anos – 4 (25%)
 36 - 45 anos – ---
 acima de 45 – ---

Gráfico 02 - Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação à faixa etária.



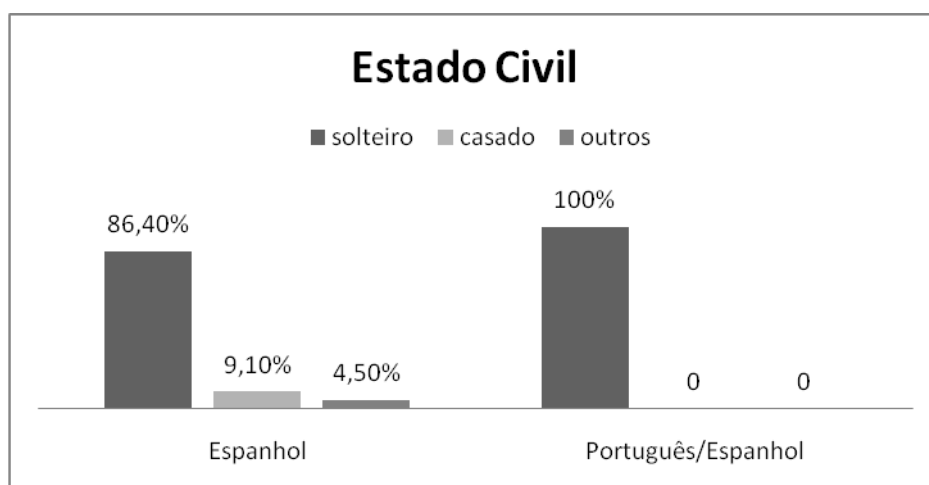
Fonte: Questionário aplicado para a obtenção de dados sobre o Perfil Socioeconômico.

3. Estado civil:

Espanhol: solteiro – 19 (86,4%)
 casado – 2 (9,1%)
 viúvo – ---
 divorciado – ---
 outros – 1 (4,5%)

Port./Esp.: solteiro – 16 (100%)
 casado – ---
 viúvo – ---
 divorciado – ---
 outros – ---

Gráfico 03 - Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação ao estado civil.



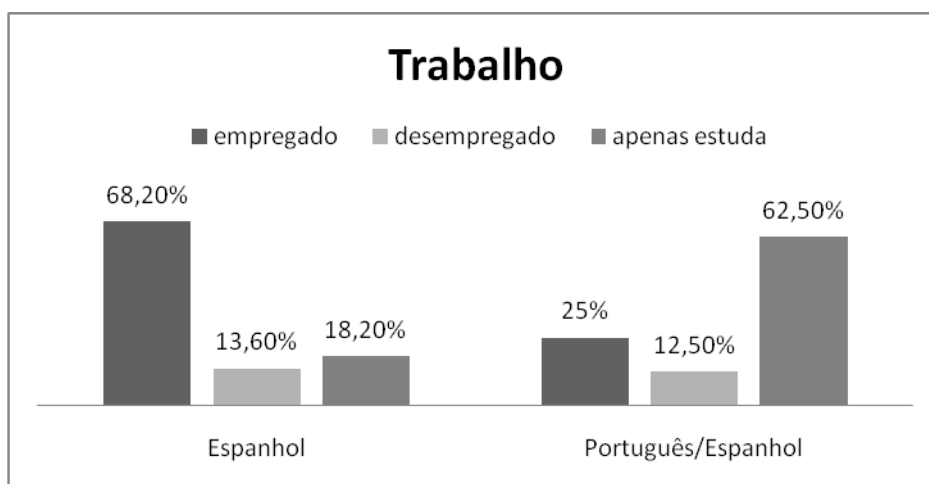
Fonte: Questionário aplicado para a obtenção de dados sobre o Perfil Socioeconômico.

Como podemos perceber com as informações dos gráficos anteriores, o público discente é composto por mulheres, em sua maioria, sendo que, no curso com dupla habilitação, essa média é ainda maior. Já em relação à faixa etária, os aprendizes que estão entre 17 e 25 anos são os que predominam, mas não podemos deixar de observar uma boa parcela daqueles entre 26 e 35 anos, e ainda um informante acima dos 45 no curso com única habilitação. Quanto ao estado civil, é notória a predominância de informantes solteiros.

4. Trabalho

Espanhol:	sim – 15 (68,2%)	Port./Esp.:	sim – 4 (25%)
	desempregado – 3 (13,6%)		desempregado – 2 (12,5%)
	apenas estuda – 4 (18,2%)		apenas estuda – 10 (62,5%)

Gráfico 04 - Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação à situação profissional.



Fonte: Questionário aplicado para a obtenção de dados sobre o Perfil Socioeconômico.

Considerando que o curso de Letras Espanhol é noturno, e o de Letras Português/Espanhol é diurno, torna-se mais fácil entender a discrepância de resultados de um e outro curso em relação à ocupação profissional. Enquanto 68,2% dos informantes do curso Letras Espanhol exercem alguma atividade remunerada, quase a mesma porcentagem (62,5%) dos informantes de Letras Português/Espanhol apenas estuda.

Os aprendizes de Letras Espanhol que estão empregados exercem as mais variadas funções, como: merendeira, funcionário público, oficial/auxiliar administrativo, secretária, doméstica, professora (inclusive de espanhol). Os três que se encontram desempregados exerciam as funções de: cobrador de ônibus, atendente e professora de espanhol.

Já os de Letras Português/Espanhol que estão empregados exercem as funções de professora, bolsista da UFS e funcionária em loja. Os dois que se encontram desempregados exerciam as funções de: professora de educação infantil e atendente comercial.

5. Renda média salarial

Espanhol:	0 a 3 salários – 13 (86,6%)	Port./Esp.:	0 a 3 salários – 4 (100%)
	4 a 6 salários – ---		4 a 6 salários – ---
	mais de 7 salários – ---		mais de 7 salários – ---

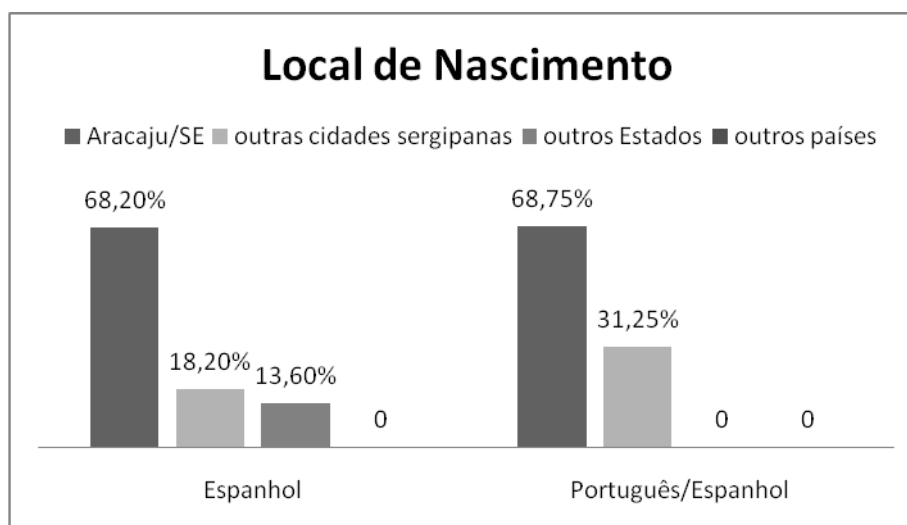
O cálculo da percentagem desse item foi em relação ao número de aprendizes que responderam que estão empregados. No curso de Letras Espanhol, dois informantes não responderam sobre sua renda salarial, o que equivale a 13,4% do total. Como não houve grande variação, resolvemos não apresentar um gráfico desse item. Porém, é notável que os informantes que trabalham constituem uma classe de baixa/média renda salarial.

6. Local de nascimento

Essa questão é do tipo aberta, por razões óbvias de não se poder contemplar uma grande variedade de opções, porém conseguimos apresentar um gráfico baseado nas respostas dadas pelos informantes, as quais podemos ver a seguir.

Espanhol:	Aracaju/SE – 15 (68,2%)	Port./Esp.:	Aracaju/SE – 11 (68,75%)
	cidades de SE – 4 (18,2%)		cidades de SE – 5 (31,25%)
	outros Estados – 3 (13,6%)		outros Estados – ---
	outros países – ---		outros países – ---

Gráfico 05 - Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação ao local de nascimento.



Fonte: Questionário aplicado para a obtenção de dados sobre o Perfil Socioeconômico.

Dos informantes que participaram dessa pesquisa, a maioria nasceu no Estado de Sergipe, com maior índice para a capital, Aracaju. Apenas 3 aprendizes do curso de Espanhol nasceram em outros Estados, entre eles: Rio de Janeiro e Alagoas.

Lembrando que essa sexta pergunta selecionou parte dos informantes da segunda mostra, visto que estrangeiros residentes no Brasil não se incluem na segunda parte de nossa pesquisa, como já foi dito anteriormente, verificamos que a mostra segue com o mesmo número de participantes, pois destes nenhum se declarou estrangeiro. Portanto, saltaremos a pergunta de número oito, já que a sétima era apenas para aqueles que nasceram em outros países.

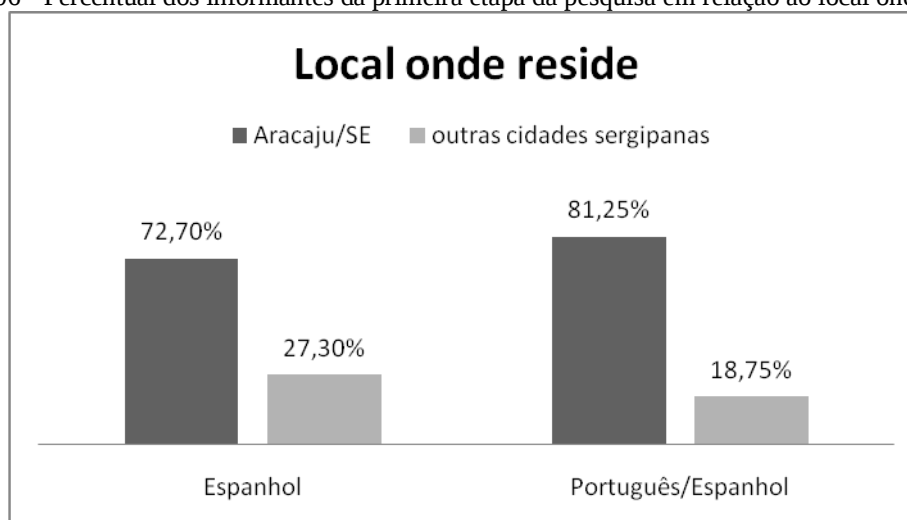
8. Local onde reside atualmente

Assim como a questão de número seis, a oitava pergunta é aberta, por isso seguimos o mesmo procedimento usado na sexta questão, apresentando os dados de acordo com as respostas dadas pelos informantes. Como poderemos verificar, a capital do Estado de Sergipe, Aracaju, é a cidade onde a maior parte dos informantes reside.

Espanhol: Aracaju/SE – 16 (72,7 %)
 cidades de SE – 6 (27,3%)

Port./Esp.: Aracaju/SE – 13 (81,25%)
 cidades de SE – 3 (18,75%)

Gráfico 06 - Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação ao local onde residem.



Fonte: Questionário aplicado para a obtenção de dados sobre o Perfil Socioeconômico.

9. Contato frequente com nativos e com a cultura de língua espanhola

A nona é a última pergunta do tipo aberta do questionário tem como questionamento se há contato frequente entre informante e nativos e/ou cultura de língua espanhola, e ainda de que maneira esse contato acontece.

As respostas foram bem variadas, como se é esperado nesse tipo de pergunta. A seguir, alguns dados referentes a cada curso:

Espanhol: 7 responderam que não têm contato nem com nativos tampouco com a cultura de língua espanhola;
3 responderam que têm contato, sendo que 2 declararam que este era feito a partir da internet;
11 informaram que o contato que tinham com nativos acontecia na UFS ou com algum professor ou com algum aluno estrangeiro, sendo que 3 desses explicaram que o contato com a cultura dava-se através de jornais, revistas e músicas em língua espanhola;
1 deixou a questão sem resposta.

Português/Espanhol: 2 informaram que não tinham contato com nativos ou com a cultura de língua espanhola;
4 declararam que já tiveram contato, mas que hoje não há;
4 afirmaram que têm contato frequente com nativos, alguns informaram que esse contato se deve principalmente por conta de um aluno da UFS que é colombiano;
6 responderam que há contato frequente através da internet.

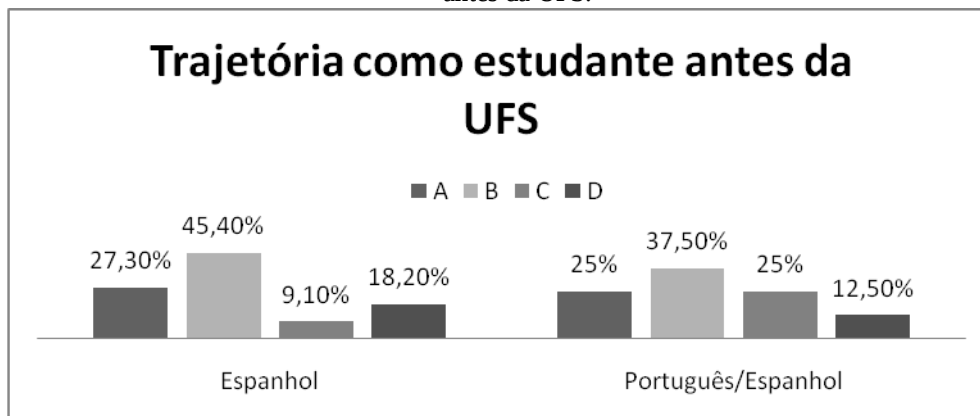
10. Trajetória como estudante dos ensinos fundamental e médio

Para tornar a legenda no gráfico mais viável, usamos códigos para representar cada opção para as respostas da décima questão, conforme veremos a seguir.

Espanhol: A – toda em escola particular – 6 (27,3%)
B – toda em escola pública – 10 (45,4%)
C – maior parte em escola particular – 2 (9,1%)
D – maior parte em escola pública – 4 (18,2%)

Português/Espanhol: A – toda em escola particular – 4 (25%)
B – toda em escola pública – 6 (37,5%)
C – maior parte em escola particular – 4 (25%)
D – maior parte em escola pública – 2 (12,5%)

Gráfico 07 - Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação à trajetória como estudante antes da UFS.



Fonte: Questionário aplicado para a obtenção de dados sobre o Perfil Socioeconômico.

Os aprendizes que participaram de nossa pesquisa são, em sua maioria, provenientes do ensino público, ou têm grande parte cursado nele.

2.2.3.2 Perfil linguístico

A descrição do perfil linguístico também contou com a participação de todos os informantes da primeira etapa da pesquisa — 22 de Letras Espanhol e 16 de Letras Português/Espanhol. Recordamos que nesse questionário há duas perguntas de seleção para a segunda etapa da pesquisa, que são o ano de conclusão do curso e como se encontrava o domínio da expressão oral de língua espanhola antes de ingressar na UFS.

Esse questionário se subdivide em duas partes: a primeira está relacionada ao período anterior de ingresso na UFS e a segunda, ao ano de conclusão na mesma instituição de ensino. Na primeira parte, abordamos o que motivou o aprendiz a escolher o curso de Letras de uma forma geral (questão 1) e qual seu conhecimento da língua espanhola (questão 2).

A partir da terceira questão, já direcionamos as perguntas especificamente para o nosso objeto de estudo — a expressão oral de E/LE. A questão 3 nos permitiu selecionar parte dos informantes da segunda mostra da pesquisa em relação ao grau de domínio da expressão oral. Dessa forma, temos:

1ª parte

Questão 1. Por que escolheu cursar Letras?

1A. Identificou-se ou interessou-se pela língua espanhola.

1B. Identificou-se ou interessou-se por alguma cultura de língua espanhola.

1C. Queria aprender um idioma, não importa qual fosse.

1D. Por causa do mercado de trabalho.

1E. Letras pareceu ser o curso mais fácil de ingressar na UFS.

Espanhol: 1A – 20 (57,14%)

1B – 4 (11,43%)

1C – 1 (2,86%)

1D – 9 (25,71%)

1E – 1 (2,86%)

Port./Esp.: 1A – 11 (64,70%)

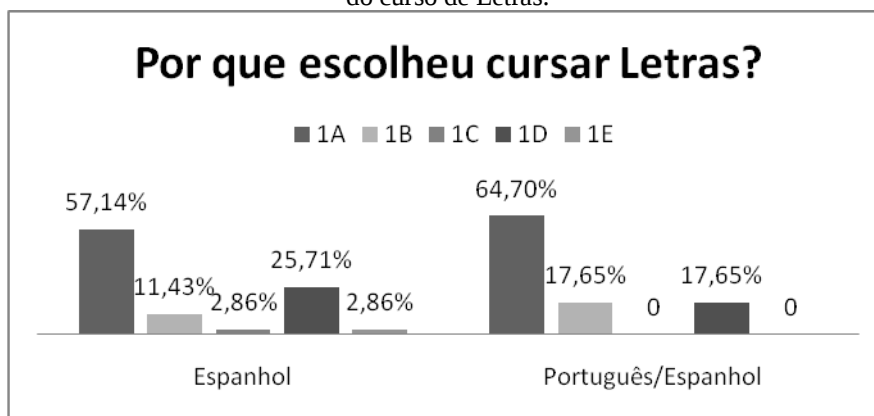
1B – 3 (17,65%)

1C – ---

1D – 3 (17,65%)

1E – ---

Gráfico 08 - Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação ao(s) motivo(s) pela escolha do curso de Letras.



Fonte: Questionário aplicado para a obtenção de dados sobre o Perfil Linguístico.

Os dados mostram que a grande maioria dos informantes optou por cursar Letras por identificar-se ou interessar-se pela língua espanhola. No entanto, não podemos deixar de notar que tanto o interesse pela cultura, como também pelo mercado de trabalho, aparecem nos resultados.

Ressaltamos que, nesse questionário, o informante poderia responder mais de um item, por isso o número de itens marcados ultrapassa o de informantes. A porcentagem é dada a partir do número total de itens marcados, e não de acordo com o número de informantes, como no questionário anterior.

Questão 2. Ao ingressar no curso de Letras, o conhecimento que tinha da língua espanhola proveio:

2A. do ensino médio.

2B. de cursinho de idiomas.

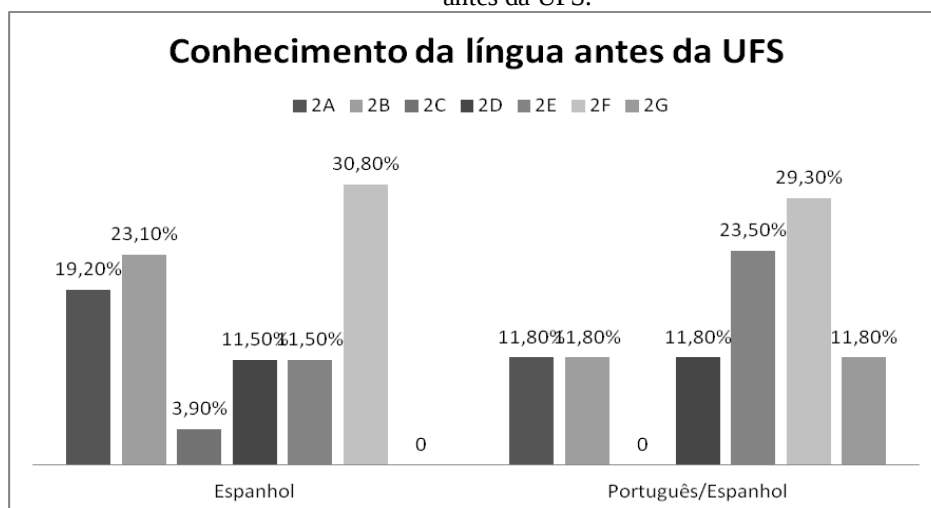
2C. de experiência no exterior.

2D. autodidata.
 2E. não tinha conhecimento algum.
 2F. cursinho pré-vestibular.
 2G. nenhuma alternativa acima.

Espanhol: 2A – 5 (19,2%)
 2B – 6 (23,1%)
 2C – 1 (3,9%)
 2D – 3 (11,5%)
 2E – 3 (11,5%)
 2F – 8 (30,8%)
 2G – ---

Port./Esp.: 2A – 2 (11,8%)
 2B – 2 (11,8%)
 2C – ---
 2D – 2 (11,8%)
 2E – 4 (23,5%)
 2F – 5 (29,3%)
 2G – 2 (11,8%)

Gráfico 09 - Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação ao conhecimento da língua antes da UFS.



Fonte: Questionário aplicado para a obtenção de dados sobre o Perfil Linguístico.

Os informantes do curso de Letras Espanhol declararam que o conhecimento que tinham da língua espanhola era em grande parte proveniente de cursinho pré-vestibular, seguido dos cursos de idiomas. Já os de Letras Português/Espanhol também conferiram aos cursinhos de pré-vestibular a maior incidência em relação ao conhecimento que apresentavam em relação ao idioma estudado, porém, na segunda posição, aparecem os informantes que responderam que não tinham conhecimento algum da língua.

Questão 3. Sobre sua expressão oral em espanhol antes de ingressar no curso superior...

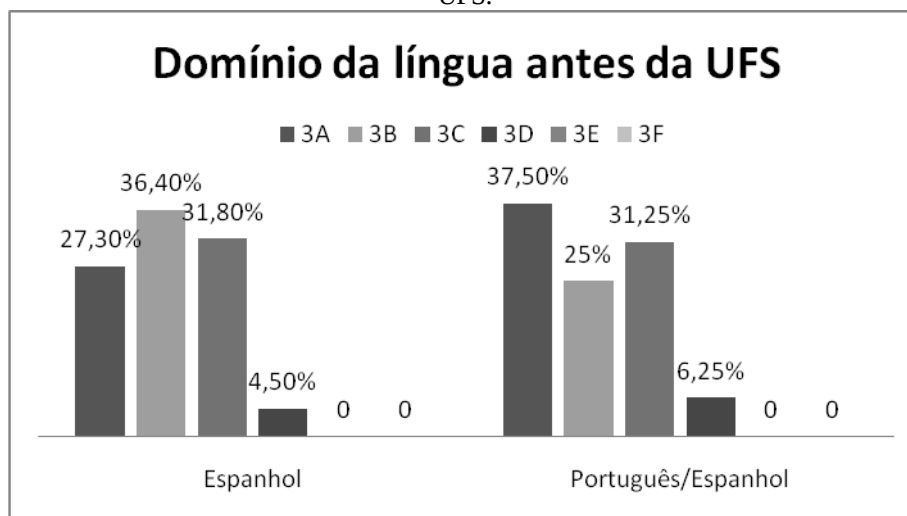
3A. não falava nada.
 3B. quase nada.
 3C. falava, mas cometia muitos erros.
 3D. falava, mas cometia poucos erros.
 3E. falava bem.

3F. falava muito bem.

Espanhol: 3A – 6 (27,3%)
 3B – 8 (36,4%)
 3C – 7 (31,8%)
 3D – 1 (4,5%)
 3E – ---
 3F – ---

Port./Esp.: 3A – 6 (37,5%)
 3B – 4 (25%)
 3C – 5 (31,25%)
 3D – 1 (6,25%)
 3E – ---
 3F – ---

Gráfico 10 - Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação ao domínio da língua antes da UFS.



Fonte: Questionário aplicado para a obtenção de dados sobre o Perfil Linguístico.

Vale lembrar que essa questão nos revela o *corpus* que fez parte da segunda etapa da pesquisa, como já foi dito anteriormente. Assim, os informantes que declararam como resposta os itens 3D, 3E e 3F não tiveram seus demais questionários analisados. Conforme os dados apresentados acima, apenas 2 aprendizes, um de cada curso, não fizeram parte da segunda etapa da pesquisa.

Recordamos ainda que a pergunta que encabeça esse perfil (ver Apêndice), a que questiona se o informante é concludente ou não, também é quesito de seleção de informantes da segunda mostra. De acordo com os dados fornecidos, dos informantes do curso de Letras Espanhol, 4 não são prováveis concludentes 2012; e, do curso de Letras Português/Espanhol, 3 também não o são, sendo que um deles respondeu o item 3D positivamente, o que, portanto, já o excluiria da segunda etapa. Logo, o *corpus* da segunda etapa da pesquisa é constituído de 17 informantes do curso de Letras Espanhol e 13 informantes do curso de Letras Português/Espanhol.

A segunda parte do perfil linguístico, assim como a primeira, é composta de três perguntas fechadas de múltipla escolha, sendo todas voltadas para a questão da expressão oral de E/LE, e referente ao ano de conclusão do curso.

2ª parte

Questão 4. Quanto tempo dedica à aprendizagem/aquisição de sua expressão oral da língua espanhola?

4A. Não pratica todos os dias.

4B. Menos de 1 hora por dia.

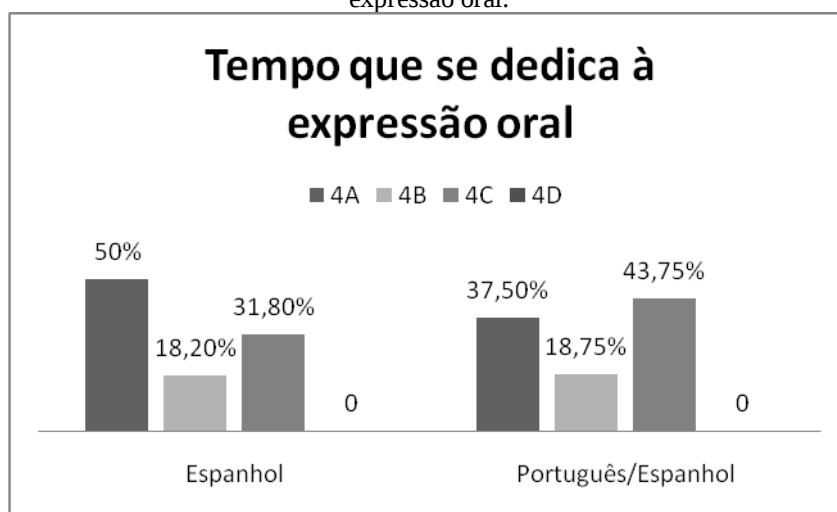
4C. Entre 1 e 3 horas por dia.

4D. Mais de 3 horas por dia.

Espanhol: 4A – 11 (50%)
4B – 4 (18,2%)
4C – 7 (31,8%)
4D – ---

Port./Esp.: 4A – 6 (37,5%)
4B – 3 (18,75%)
4C – 7 (43,75%)
4D – ---

Gráfico 11 - Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação ao tempo que dedica à expressão oral.



Fonte: Questionário aplicado para a obtenção de dados sobre o Perfil Linguístico.

Segundo os dados fornecidos, a turma de Letras Espanhol declarou, em sua maioria, que não pratica a expressão oral de E/LE todos os dias, enquanto que a maioria da turma de dupla habilitação afirma que pratica a habilidade entre 1 e 3 horas por dia.

Questão 5. Em que aspecto(s) da expressão oral apresenta maior domínio?

5A. Pronúncia: é capaz de articular os elementos fonológicos do idioma de forma compreensível.

5B. Ritmo e entonação.

5C. Espontaneidade.

5D. Monólogos.

5E. Habilidade para a interação (diálogo): em uma conversa processa a informação rapidamente e reage com segurança.

5F. Habilidade para negociar o significado: consegue manter um diálogo em que haja entendimento das informações que passa, assim como das que recebe.

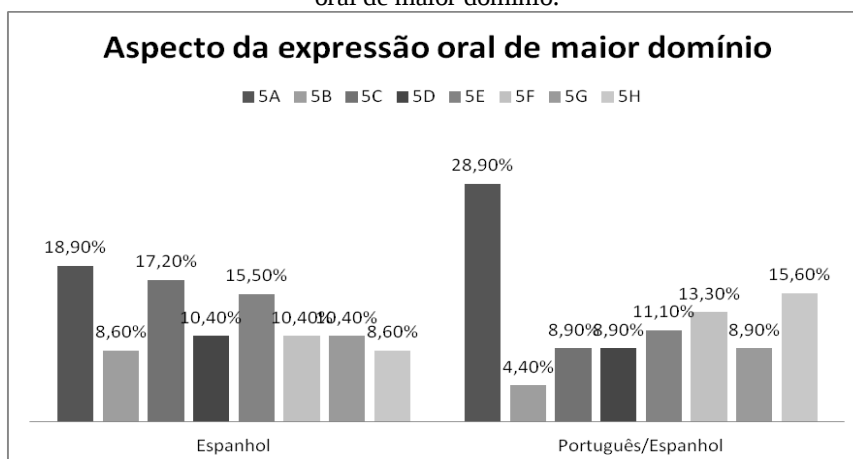
5G. Utilização de formas e marcadores próprios do discurso oral, como: repetições e interjeições.

5H. Habilidade para utilizar falas longas e/ou curtas em uma interação.

Espanhol: 5A – 11 (18,9%)
5B – 5 (8,6%)
5C – 10 (17,2%)
5D – 6 (10,4%)
5E – 9 (15,5%)
5F – 6 (10,4%)
5G – 6 (10,4%)
5H – 5 (8,6%)

Port./Esp.: 5A – 13 (28,9%)
5B – 2 (4,4%)
5C – 4 (8,9%)
5D – 4 (8,9%)
5E – 5 (11,1%)
5F – 6 (13,3%)
5G – 4 (8,9%)
5H – 7 (15,6%)

Gráfico 12- Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação ao(s) aspecto(s) da expressão oral de maior domínio.



Fonte: Questionário aplicado para a obtenção de dados sobre o Perfil Linguístico.

A partir do gráfico, percebemos que há uma grande variedade de resultados entre os cursos. No curso de Letras Português/Espanhol, está claro que o aspecto da expressão oral em que os informantes apresentam maior domínio é em relação à pronúncia. Já no curso de Letras Espanhol, percebemos que têm médias aproximadas a pronúncia, a espontaneidade e a habilidade para a interação.

Questão 6. Você acredita que, hoje, próximo de concluir o curso de Letras, domina a expressão oral em espanhol?

6A. Sim, se expressa muito bem em qualquer situação.

6B. Sim, mas tem dificuldades em situações específicas, como a interação na sala de aula, o contato com um nativo e o falar em público, por exemplo.

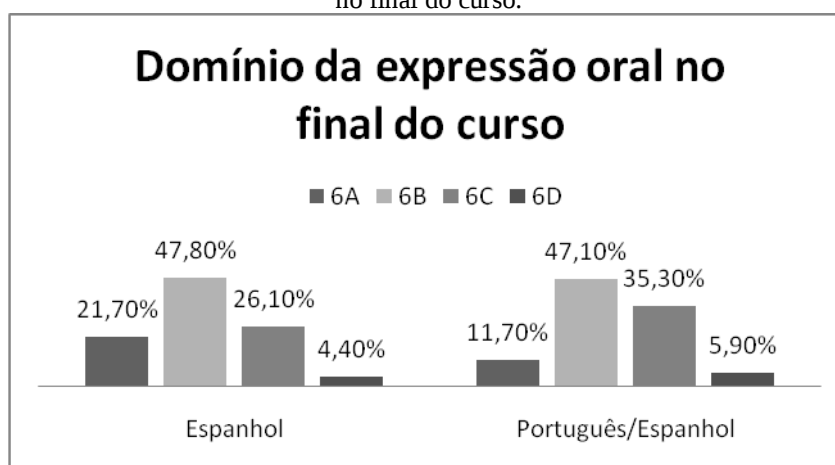
6C. Regular, pois ainda se sente inseguro(a) quando tem que falar em espanhol.

6D. Não, ainda tem muita dificuldade em falar espanhol.

Espanhol: 6A – 5 (21,7%)
6B – 11 (47,8%)
6C – 6 (26,1%)
6D – 1 (4,4%)

Port./Esp.: 6A – 2 (11,7%)
6B – 8 (47,1%)
6C – 6 (35,3%)
6D – 1 (5,9%)

Gráfico 13 - Percentual dos informantes da primeira etapa da pesquisa em relação ao domínio da expressão oral no final do curso.



Fonte: Questionário aplicado para a obtenção de dados sobre o Perfil Linguístico.

Os dados obtidos com essa última questão do perfil linguístico confirmam o que percebemos em turmas e anos anteriores — apesar do Projeto Pedagógico do curso de Letras Espanhol e Português/Espanhol da UFS objetivar “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal nos contextos oral e escritos, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”³⁸, muitos alunos se formam apresentando dificuldades em algumas situações que requerem competência comunicativa no idioma.

Vejamos que a turma de Letras Espanhol apresenta quase a metade de seus informantes (47,8%) com dificuldades em situações de conversação, como o contato com nativos, o falar em público ou até mesmo a interação na sala de aula. Caso semelhante acontece com a turma de Letras Português/Espanhol, na qual 47,1% dos informantes declararam dominar a expressão oral, porém com certas dificuldades em situações específicas.

³⁸ Presente nas Resoluções nº 62/2006/CONEP e nº 57/2007/CONEPE dos arquivos virtuais da UFS.

No entanto, o que mais nos chamou atenção é que, na segunda posição, aparecem os que dizem que ainda se sentem inseguros em falar em espanhol de um modo geral. Isso acontece nas duas turmas que concluirão o curso de Letras no decorrente ano. A porcentagem da turma de Letras Português/Espanhol chega a 35,3%, um índice alto para um grupo que logo deixará a universidade para ingressar no mercado de trabalho.

2.2.4 Categorias de análise

Nesta pesquisa, usamos categorias como referencial de análise. Conforme Minayo (1996, p. 70) e de acordo com a abordagem da pesquisa qualitativa, categoria refere-se a “um conjunto que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”. Nesse caso, classificações são estabelecidas por categorias, agrupando elementos, ideias ou expressões.

Nomeamos nossa primeira categoria de **identificação e análise dos tipos e presença de fatores (des)motivacionais**. Refere-se ao Questionário³⁹ 3, que chamamos de “perfil motivacional”, e engloba 16 itens cujas respostas podem variar de acordo com uma escala de 1 a 4, sendo que 1 e 2 dizem respeito à concordância do informante em relação à afirmação contida em cada item, e 3 e 4, à discordância.

Conforme se pode inferir pelo próprio nome, essa categoria tratou de identificar os tipos, de acordo com a base teórica que fundamentou nossa pesquisa⁴⁰, e se há motivação em relação a cada item formulado. Assim, consideramos que, se o aprendiz responde 1 (concordo totalmente com a afirmação) ou 2 (concordo parcialmente), ele está motivado. Já se aluno responde 3 (discordo da afirmação) ou 4 (discordo totalmente da afirmação), consideramos que ele não se encontra motivado.

Todos os itens seguem essa lógica em relação à expressão oral de E/LE e às aulas na UFS, com exceção do item 1N (“Só aprendi a falar espanhol porque me dediquei fora da UFS”), que, se o aprendiz o responde com 1 ou 2, presumimos desmotivação em relação à academia.

³⁹ Esse questionário é baseado no modelo adotado por Marília Callegari (2008) em sua tese de doutorado.

⁴⁰ Sobre os tipos de motivação, usamos as citadas por Madrid (1999), Tragant e Muñoz (2000) e Jacob (2004), descritos na página 39 do Capítulo I deste trabalho.

Eis os 16 itens analisados no Questionário 3:

- 1A. Acho prazeroso falar em espanhol.
- 1B. Tenho vontade de falar fluentemente em espanhol.
- 1C. Familiares e amigos me incentivam a falar em espanhol.
- 1D. Prefiro as atividades orais às escritas.
- 1E. As atividades orais (seminários, debates) no curso de Letras me motivam.
- 1F. Sinto-me confiante diante de uma atividade de expressão oral, pois acredito que sou capaz.
- 1G. Fico motivado se a atividade oral proposta é desafiadora.
- 1H. Os recursos visuais, sonoros e audiovisuais oferecidos pela UFS me motivam a aprender a falar espanhol.
- 1I. Os conteúdos das aulas de espanhol na UFS são importantes, pois auxiliam no desenvolvimento da minha expressão oral.
- 1J. Meus professores (referente às disciplinas de língua espanhola) sempre falam na língua alvo, o que me deixa motivado a falar também.
- 1K. Meus professores parecem motivados a dar aulas.
- 1L. Sinto-me motivado quando sou reconhecido pelo meu esforço e participação.
- 1M. Sinto-me motivado em competir com meus colegas, sempre busco obter as melhores notas da turma.
- 1N. Só aprendi a falar espanhol porque me dediquei fora da UFS.
- 1O. Sinto-me motivado porque é exigência do mercado de trabalho.
- 1P. Conhecer outras culturas estimula novos conhecimentos.

A segunda categoria trata da **descrição e análise dos fatores positivos**. Chamamos de fatores positivos aqueles que propiciaram a aprendizagem/aquisição da expressão oral na língua espanhola durante a vida acadêmica do discente, dentro e fora da UFS. Refere-se ao Questionário 4, cujos itens, na quantidade de 13, seguem a mesma lógica do perfil motivacional: para as respostas 1 e 2, consideramos que o aprendiz acredita que o fator descrito no item propiciou sua aprendizagem da língua espanhola; e para as respostas 3 e 4, o

contrário, que o fator não surtiu efeito na aprendizagem/aquisição de sua expressão oral de E/LE.

Resolvemos tratar como fatores positivos, e não necessariamente motivacionais, por entendermos que nem sempre um fator que proporcionou aprendizagem era um fator motivador, assim como entendemos que pode acontecer de o aluno sentir-se motivado com algum fator e ele não propiciar aprendizagem. Dessa forma, um fator como o descrito no item 2A (aulas na UFS) poderia não ser algo que o motivasse, mas que, de alguma forma, propiciou aprendizagem.

Eis os itens analisados no Questionário 4:

2A. Aulas na UFS.

2B. Leitura.

2C. Conversação com os colegas de classe (UFS).

2D. Apresentar seminários.

2E. Ver filmes.

2F. Ouvir músicas.

2G. Convivência com hispano falantes.

2H. Ministras aulas.

2I. Aulas de conversação em cursinhos de idiomas.

2J. Influência cultural.

2K. Esforço pessoal.

2L. Participação em encontros de estudantes de língua espanhola (Semana de Letras, Congressos, entre outros).

2M. Busco praticar minha fala em espanhol, mesmo quando não estou em sala de aula.

A terceira categoria trata da **descrição e análise dos fatores negativos**. Consideramos fatores negativos aqueles que dificultaram a aprendizagem/aquisição da expressão oral na língua espanhola durante a vida acadêmica do aluno, dentro e fora da UFS. Refere-se ao Questionário 5, composto de 13 itens dispostos na mesma lógica dos dois questionários anteriores, sendo que, para as respostas 1 e 2, consideramos que o aprendiz acredita que o

fator descrito no item dificultou; e, para as respostas 3 e 4, o contrário, que o fator não apresentou ou não foi motivo de dificuldade na aprendizagem/aquisição de sua expressão oral de E/LE.

Vejamos a seguir os 13 itens desse questionário:

- 3A. A semelhança com português.
- 3B. Ter medo de ser corrigido em público.
- 3C. Timidez, tenho vergonha de falar em espanhol na sala de aula.
- 3D. Falta de interesse pessoal e dedicação.
- 3E. Fico nervoso quando tenho que falar em espanhol na sala.
- 3F. Há pouca cobrança para que o aluno fale em espanhol durante as aulas.
- 3G. Ausência de motivação por parte dos professores.
- 3H. Ruídos internos e externos à sala de aula.
- 3I. Ausência de atividades orais nas aulas na UFS.
- 3J. Falta de recursos da Instituição de Ensino (laboratórios, por exemplo).
- 3K. O número de horas dedicado à expressão oral no curso de Letras é insuficiente.
- 3L. Os conteúdos das aulas de espanhol na UFS não são interessantes.
- 3M. Minha insatisfação com o curso de Letras, pois minhas expectativas em relação ao curso no que diz respeito ao domínio da expressão oral não foram atendidas.

A quarta categoria é a **identificação e análise das atividades curriculares**. Expandindo o item “Aulas nas UFS” dos fatores positivos, identificamos as atividades curriculares que estiveram presentes no processo de aprendizagem/aquisição da expressão oral dentro do ambiente formal de ensino dos indivíduos participantes da mostra.

Refere-se ao Questionário 6, composto de 13 itens dispostos na mesma lógica dos questionários de 3 a 5. Para efeito de análise, consideramos, para as respostas 1 e 2, que o aprendiz declara que a atividade descrita no item fez parte das aulas na UFS; e, para as respostas 3 e 4, o contrário, que não houve ou houve muito pouco. Essa categoria nos evidenciou de que maneira as atividades em relação à aprendizagem da expressão oral de E/LE foram abordadas na academia.

A seguir, os 13 itens que foram analisados nesse questionário:

- 4A. Leitura e tradução.
- 4B. Expressar-se a partir de desenhos, imagens e fotos.
- 4C. Ouvir e repetir.
- 4D. Elaborar diálogos a partir de situações específicas do cotidiano.
- 4E. Falar a partir de tarefas em grupo.
- 4F. Praticar exercícios de pronúncia e entonação.
- 4G. Apresentar trabalhos orais (seminários, por exemplo).
- 4H. Responder perguntas feitas pelo professor.
- 4I. Participar de dramatizações.
- 4J. Debater acerca de um vídeo ou documentário.
- 4K. Discutir textos literários.
- 4L. Debates sobre assuntos atuais de interesse da sociedade brasileira.
- 4M. Tecer comentários e reflexões sobre a vida e costumes dos falantes de língua espanhola.

Até o momento, preferimos trabalhar com essas quatro categorias de análise e verificar se houve diferença de resultados em relação ao domínio da expressão oral de língua espanhola entre os aprendizes do curso de Letras Espanhol e os do curso de dupla habilitação ao longo do curso. Consideramos assim que, além de melhor estruturado, o resultado ficará mais evidente.

3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS

Dando continuidade ao trabalho, o Capítulo 3 trata da identificação e análise dos dados obtidos nos questionários 3, 4, 5 e 6. Com o intuito de deixá-los mais evidentes, primeiramente apresentamos os resultados dos quatro questionários do curso de Letras Português/Espanhol, em seguida, os do curso de Letras Espanhol. Num terceiro momento, comparamos os dados de ambos os cursos.

3.1 Dos questionários aplicados aos alunos da licenciatura em Português/Espanhol

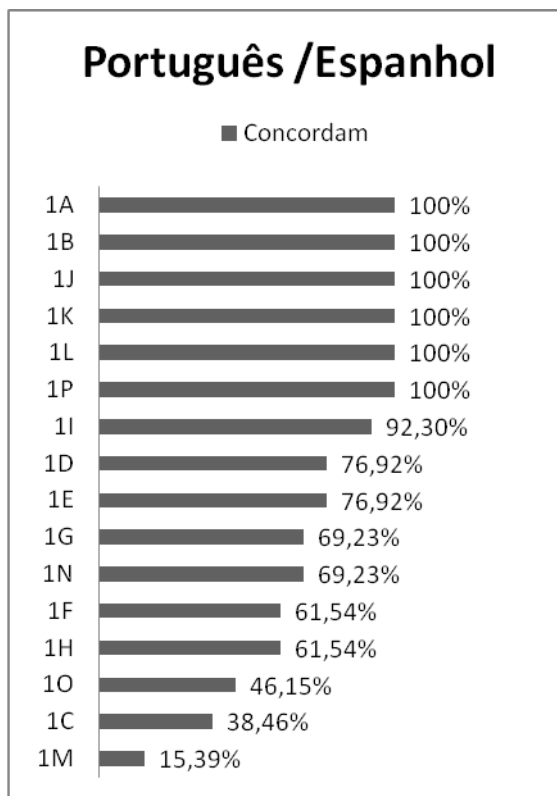
3.1.1 Identificação e análise dos tipos e presença de fatores (des)motivacionais

Nossa primeira categoria analisada trata dos fatores (des)motivacionais, em que identificamos os tipos, de acordo com a base teórica que fundamentou nossa pesquisa, e se há motivação em relação a cada item formulado. Como já dissemos no capítulo anterior, refere-se ao Questionário 3, que chamamos de perfil motivacional, e engloba 16 itens em relação à expressão oral de E/LE durante o tempo de vida acadêmica, ainda que haja fatores externos à UFS.

Na apresentação dos resultados, analisamos a porcentagem daqueles que concordam com a afirmação contida em cada item. Assim, lembramos que se mais de 50% — ou seja, a maioria dos informantes — responde que concorda com a assertiva, nós consideramos um grupo motivado. Caso contrário, se a maioria não concorda com a afirmação do item, consideramos que o grupo se encontra desmotivado.

Para produzir o gráfico de resultados, partimos dos itens que mais motivam os aprendizes até chegar aos que menos os motivam. Após a tabulação dos dados obtidos com os questionários e recordando que nosso *corpus* nesta segunda etapa da pesquisa é composto de 13 informantes do curso de dupla habilitação (turno vespertino), temos o seguinte:

Gráfico 14 - Percentuais de concordância do Questionário 3 do curso de dupla habilitação na ordem decrescente.



Fonte: Questionário aplicado para a obtenção de dados sobre o Perfil Motivacional

Às assertivas “Acho prazeroso falar em espanhol” (1A), “Tenho vontade de falar fluentemente em espanhol” (1B), “Meus professores (referente às disciplinas de língua espanhola) sempre falam na língua alvo, o que me deixa motivado a falar também” (1J), “Meus professores parecem motivados a dar aulas” (1K), “Sinto-me motivado quando sou reconhecido pelo meu esforço e participação” (1L) e “Conhecer outras culturas estimula novos conhecimentos” (1P), os alunos de dupla habilitação responderam de forma unânime que concordam, evidenciando assim um alto grau de motivação.

Expressar-se oralmente em espanhol é uma atividade prazerosa para os informantes, como também é grande a sua vontade de falar fluentemente. Nesse sentido, eles se sentem altamente motivados. Vale lembrar que o modelo socioeducativo de Gardner (1985, *apud* WILLIAM; BURDEN, 1999) define motivação como união da vontade, do esforço e das atitudes para se realizar um objetivo. Em relação à vontade, os nossos aprendizes acreditam que estão motivados. Veremos mais adiante se igualmente estão motivados em relação ao esforço e às atitudes.

Sobre a atuação dos professores que trabalham com a língua espanhola no que diz respeito à motivação dos aprendizes, verificamos que estes se sentem motivados. Ter

professores que falam na língua alvo e perceber que eles próprios aparentam estar motivados a dar aulas, estimula o aprendiz a querer falá-la também.

Continuando com as assertivas de maior porcentagem nesse questionário, aquele que é reconhecido pelo seu esforço e participação sente-se motivado a se esforçar e participar ainda mais. Às vezes, basta um elogio para que o aluno sinta-se estimulado. Esse estímulo contribui não só para o seu próprio processo de aprendizagem/aquisição da língua alvo, como também pode servir de exemplo para os demais colegas de classe.

O último item que recebeu anuência de todos os informantes foi o 1P, o qual analisamos positivamente. O resultado demonstra que os alunos concordam ser importante conhecer outras culturas, e que esse conhecimento estimula a busca por novos saberes. Dessa forma, está claro que os aprendizes conseguem perceber a relevância de se estudar as demais culturas para seu aprendizado. Pode-se inferir, portanto, que os alunos entrevistados enxergam como necessário ao aprendizado de uma língua estrangeira uma abordagem que não se limite ao domínio gramatical e às questões mais sistemáticas, como leitura e tradução. Eles, de alguma forma, se preocupam em ir além do ensino convencional, buscando novas alternativas de aprendizagem.

Ainda sobre essas assertivas, identificamos 1J, 1K, 1L como tipos de motivação extrínseca; 1A e 1B como intrínsecas; e 1P como integradora. Faz-se conveniente relembrar que motivação extrínseca é aquela associada a fontes externas ao indivíduo, como: satisfazer a vontade dos pais, ser aprovado em exames ou ainda receber prêmios por objetivos alcançados, por exemplo. Já motivação intrínseca refere-se à realização pessoal, à autonomia do indivíduo em querer realizar algo por si só. A motivação integradora refere-se aos interesses socioculturais de integração. A instrumental está relacionada a desejos do tipo pragmático, como os envolvidos pelo mundo laboral.

Prosseguindo com a análise dos dados e acompanhando o gráfico 1, em ordem decrescente de afirmações de maior motivação na turma, seguimos com os itens: “Os conteúdos das aulas de espanhol na UFS são importantes, pois auxiliam no desenvolvimento da minha expressão oral” (1I), “Prefiro às atividades orais às escritas” (1D), “As atividades orais (seminários, debates) no curso de Letras me motivam” (1E), “Fico motivado se a atividade oral proposta é desafiadora” (1G), “Só aprendi a falar espanhol porque me dediquei fora da UFS” (1N), “Sinto-me confiante diante de uma atividade de expressão oral, pois acredito que sou capaz” (1F) e “Os recursos visuais, sonoros e audiovisuais oferecidos pela UFS me motivam a aprender a falar espanhol” (1H).

A afirmação 1I recebeu 92,30% de concordância, o que demonstra alto grau de motivação entre os informantes. Geralmente propostos pelos professores desde a apresentação do planejamento semestral, os conteúdos das aulas de espanhol na UFS suscitam que os alunos falem na língua meta. Para que isso ocorra, acreditamos que os conteúdos abordados devam priorizar aspectos de interesse social, político, econômico, entre outros, capazes de polemizar e instigar a fala dos alunos, em detrimento dos aspectos gramaticais. Como os conteúdos partem de uma fonte externa aos aprendizes, consideramos essa afirmação um tipo de motivação extrínseca.

76,92% do grupo de informantes preferem as atividades orais às escritas. Esse resultado nos surpreendeu, pois acreditávamos que as atividades escritas tinham a preferência, já que nelas o aluno não precisa se expor em público. No entanto, esse resultado é condizente com os dados seguintes obtidos das afirmações 1E e 1G, que confirmam o gosto da maioria dos informantes pelos exercícios orais nas aulas da UFS.

Apesar de se revelarem motivadoras, essas assertivas não indicam necessariamente o desenvolvimento da expressão oral dos informantes, mas sim apenas a preferência por essa habilidade. Corroborar essa ressalva o resultado obtido na questão 6 do perfil linguístico (ver p. 96): apenas 11,7% dos informantes de Letras Português/Espanhol sentem-se seguros em qualquer situação que tenha que falar em espanhol; os demais sentem algum tipo de dificuldade; sendo que 35,3% revelaram insegurança e 5,9% acreditam que, mesmo próximo da graduação, não dominam a expressão oral.

Assim como os conteúdos, consideramos as atividades comumente propostas pelos professores como um tipo de motivação extrínseca. Porém, sabemos que ela pode se tornar intrínseca se levarmos em consideração a vontade e o esforço que o aprendiz tem em desempenhar as atividades que lhe são sugeridas.

A assertiva 1N, que recebeu 69,23% de concordância, demonstra um resultado satisfatório em relação aos esforços pessoais dos informantes em aprender a falar espanhol (motivação intrínseca), porém negativo no que se refere ao curso oferecido pela UFS, visto que mais da metade dos informantes acredita que só aprendeu a falar E/LE porque se dedicou fora da academia.

Dessa forma, acreditamos que, apesar das atividades orais propostas pela UFS serem fatores motivadores, elas não conseguem suprir as necessidades dos alunos em relação à aprendizagem/aquisição da expressão oral, tanto que precisam buscar outros meios para aprenderem a falar na língua alvo.

O resultado da assertiva seguinte, a 1F, revela uma pequena disparidade nas respostas dadas pelos informantes, uma vez que, no perfil linguístico, a soma dos que se dizem inseguros e que não dominam a expressão oral é de 41,2%; enquanto, na afirmação do perfil motivacional, 61,54% acreditam que se sentem confiantes diante de atividades orais. A diferença é tão pequena que consideramos motivados em relação a esse item.

Embora partindo de um fator externo — as atividades orais —, o tipo de motivação é intrínseco, pois o mais importante é a atitude de confiança do aprendiz em ser capaz de participar de uma atividade oral. Já o item 1H é de motivação extrínseca, pois os recursos visuais, sonoros e audiovisuais oferecidos pela UFS são fatores externos que contribuem para o desenvolvimento da expressão oral dos aprendizes.

Cabe salientar que mostrar motivação com respeito a determinada assertiva não implica em dizer que se está satisfeito com os recursos oferecidos pela academia, mas sim que esse tipo de recurso é motivador.

Os três últimos itens do gráfico — “Sinto-me motivado porque é exigência do mercado de trabalho” (1O), “Famíliares e amigos me incentivam a falar em espanhol” (1C) e “Sinto-me motivado em competir com meus colegas, sempre busco obter as melhores notas da turma” (1M) — revelam desmotivação.

Com 46,15% de concordância, constatamos que é baixa a motivação dos informantes em relação às exigências do mercado de trabalho (motivação instrumental). Esse resultado foi um dos que mais nos chamou atenção, visto que, em geral e principalmente, os formandos se preocupam em inserir-se no mercado de trabalho. Esse deveria ser um fator motivador, porém, não foi o que constatamos com os informantes do curso de Letras Português/Espanhol.

O item 1C refere-se a um tipo de motivação extrínseca, porém não como as que vimos nos itens 1J e 1K que, apesar de serem extrínsecas ao aprendiz, compreendiam o entorno acadêmico, já que tratavam dos professores. A motivação descrita no item 1C refere-se a algo ainda mais externo, que foge à competência da academia — o incentivo dos familiares. Segundo os dados obtidos, apenas 38,46% dos informantes concordam que esse é um fator motivacional.

Quanto ao item 1M (motivação extrínseca), entendemos que uma competição saudável entre os aprendizes funcionaria como fator motivacional, porém os informantes não concordaram: apenas 15,39% responderam positivamente. Os alunos do curso de Letras Português/Espanhol acreditam que querer obter as melhores notas da turma não os motiva na aprendizagem/aquisição da expressão oral da língua alvo.

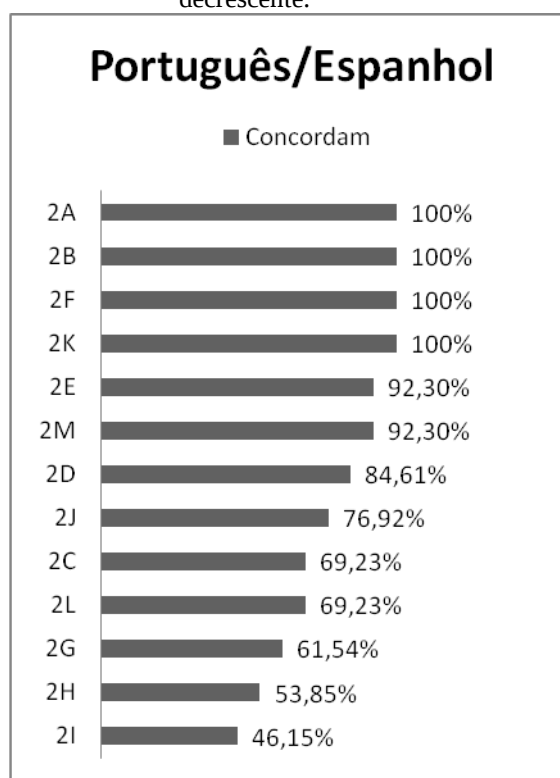
3.1.2 Descrição e análise dos fatores positivos

Essa categoria de análise refere-se ao Questionário 4, chamado fatores positivos — aqueles que propiciam a aprendizagem/aquisição da expressão oral na língua espanhola durante a vida acadêmica do aprendiz, dentro e fora da UFS.

De certa forma, a análise dessa categoria contribuiu para identificar o esforço e as atitudes favoráveis dos aprendizes em relação à motivação descrita pelo modelo socioeducativo de Gardner, citado no tópico anterior.

Os resultados foram tabulados e apresentados de acordo com o gráfico abaixo. Porém, por questões de melhor entendimento e comparação com outras assertivas, nem sempre seguimos essa ordem na análise.

Gráfico 15 - Percentuais de concordância do Questionário 4 do curso de dupla habilitação na ordem decrescente.



Fonte: Questionário aplicado para a obtenção de dados sobre os Fatores Positivos

Como podemos perceber no Gráfico 2, quatro alternativas foram consideradas unânimes na aceitação dos informantes do curso de dupla habilitação como fatores positivos. Foram eles: “Aulas na UFS” (2A), “Leitura” (2B), “Ouvir músicas” (2F) e “Esforço pessoal” (2K).

As aulas na academia, de modo geral e inclusive por tudo que já foi descrito no tópico anterior, propiciaram aprendizagem/aquisição da expressão oral. Dentro desse item, poderíamos citar vários fatores — motivação dos professores, atividades desafiadoras e de conteúdos que despertam o interesse do aluno pela língua, por exemplo —, mas preferimos dissertar mais detalhadamente sobre eles em outros itens (conforme visto no Questionário 3 e retomado mais adiante), a fim de obter maior clareza.

Ao concordarem que a leitura é um fator positivo para a aprendizagem/aquisição da expressão oral da língua espanhola, os informantes devem ter levado em consideração o aumento de vocabulário e o conhecimento proporcionados pelos diferentes assuntos. Se for uma leitura em voz alta, a pronúncia e ritmo também podem ser considerados na influência da leitura na expressão oral.

Ouvir canções na língua alvo é indubitavelmente um fator positivo. A música é um elemento típico da compreensão oral, capaz de suscitar não só o prazer de ouvir, mas também a vontade de falar, visto que, na maioria das vezes, o aprendiz não só ouve, mas também canta a música, adquirindo vocabulário, ritmo e pronúncia através da repetição. Ouvir músicas é normalmente uma atividade extracurricular, em que o aluno pratica fora da sala de aula.

Os informantes concordam que o esforço pessoal é fator positivo na aprendizagem/aquisição da expressão oral. É também um fator motivacional que demonstra o quanto os alunos estão dispostos a aprender a língua alvo. Assim, é evidente que também tenha sido considerado um fator positivo, com 92,30%, o item 2M — “Busco praticar minha fala em espanhol, mesmo quando não estou em sala de aula” —, já que essa busca parte do esforço pessoal em alcançar um objetivo.

Dando sequência à análise dos dados dispostos no Gráfico 2, “Ver filmes” (2E) costuma ser uma atividade extracurricular que parte da compreensão auditiva, suscitando interesse pelo vocabulário, pela pronúncia, pelo sotaque, pela cultura, entre outros. Ao contrário de ouvir músicas, ver filmes não instiga a repetição, porém possibilita que o aprendiz veja e aprenda algumas expressões, como também costumes de sociedades nativas, dentro de situações pragmáticas.

Nesse sentido, está explicado que a “Influência cultural” (2J) também tenha sido considerada fator positivo, com 76,92% de respostas positivas. Esse item comprova o que dissemos no capítulo anterior sobre o fato de nem sempre algo que nos motiva funcionar como fator positivo ou vice-versa, ou não tanto na mesma intensidade. Vejamos que, no questionário anterior, a assertiva 1P, que trata da questão cultural, recebeu concordância de 100% dos informantes, ou seja, todos se sentem motivados. Entretanto apenas 76,92% deles

acreditam que esse tipo de influência funcionou de maneira positiva no processo de aprendizagem.

A assertiva “Apresentar seminários” (2D) recebeu 84,61% de respostas positivas. Como vimos em Sánchez Pérez (2004) e García Moreno (2000), esse tipo de atividade é classificada como semicontrolada e/ou aberta, e se encaixa melhor no contexto acadêmico.

Da mesma forma acontece com o item 2J, só que em sentido inverso, se compararmos o resultado do item 2D com a afirmação 1E — “As atividades orais (seminários, debates) no curso de Letras me motivam” —, que recebeu 76,92% de concordância. Percebemos que, mais do que se sentirem motivados, os alunos acreditam que esse tipo de exercício oral é um fator positivo quando se trata de desenvolver essa habilidade da língua alvo. Podemos entender com isso que os alunos são conscientes do que funciona como fator positivo para eles, mesmo que não os motive tanto.

A alternativa “Conversação com os colegas de classe na academia” (2C) foi considerada fator positivo pelo curso de Letras Português/Espanhol, com 69,23% de concordância, o que consideramos baixo para uma atividade tão importante no processo de aprendizagem/aquisição da expressão oral.

Além disso, o único item que não foi considerado positivo por esse grupo foi o 2I, que trata justamente da conversação, só que em cursinhos de idiomas. Esse resultado nos deixa mais acreditados que, em relação aos informantes do turno vespertino, os cursinhos de idiomas não foram algo presente ou foram pouco presentes em sua trajetória na aprendizagem da expressão oral da língua alvo.

Salientamos que, no perfil linguístico, primeira etapa da pesquisa, os aprendizes responderam que apenas 11,8% deles apresentavam algum conhecimento da língua proveniente de cursinho de idiomas. Ainda assim, nos surpreende que a conversação não seja considerada como fator positivo com alta porcentagem de concordância.

O item 2L, sobre a participação do discente em encontros de estudantes de língua espanhola, como Semana de Letras e Congressos, por exemplo, também foi considerado como fator positivo. Isso é facilmente explicado se considerarmos que, nesses encontros, o aluno pode colocar em prática todas as habilidades da língua, inclusive a expressão oral, no momento em que participa de debates, em que faz e responde perguntas, e quando apresenta comunicações na língua alvo.

A assertiva “Convivência com hispanofalantes” (2G) recebeu 61,54% de concordância. Um resultado razoável se levarmos em consideração o que responderam na primeira etapa da pesquisa: 6 afirmaram ter contato frequente, mas pela internet, o que pode

significar o uso apenas da expressão escrita e da compreensão leitora; outros 4 declararam que convivem com nativos, principalmente por conta de um aluno da UFS que é colombiano; os demais responderam que nunca tiveram ou não têm mais nenhum tipo de contato.

O último item analisado dessa categoria — “Ministrar aulas” (2H) —, é visto por nós como um dos mais importantes em matéria de aprendizagem/aquisição da expressão oral da língua alvo, visto ser uma atividade em que os aprendizes, além de se utilizarem de muitos elementos da expressão oral — modo de produção, gestos, pronúncia e até improvisação —, precisam planejar, preparar e estudar o que vão ministrar para estarem aptos a responder perguntas e interagir com seus alunos. No entanto, essa assertiva só recebeu 53,85% de concordância, o que pode ter explicado pela pouca experiência profissional docente desses informantes.

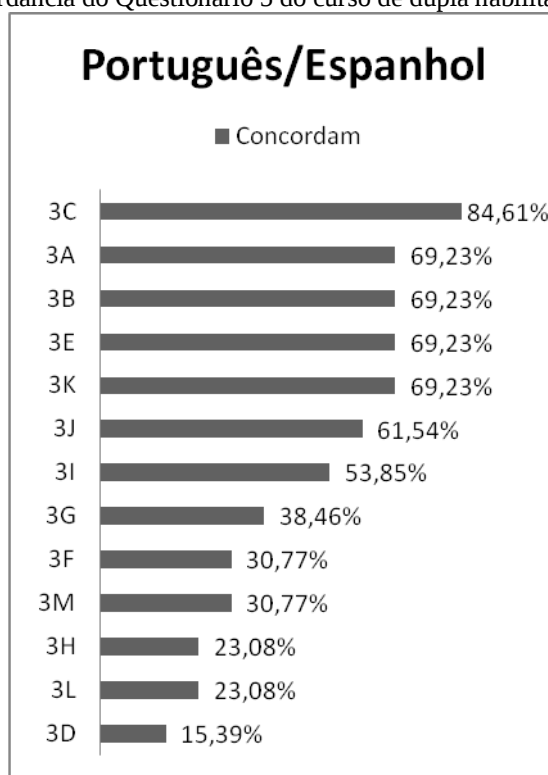
3.1.3 Descrição e análise dos fatores negativos

Ao contrário dos fatores positivos, consideramos fatores negativos aqueles que dificultaram a aprendizagem/aquisição da expressão oral na língua espanhola durante a vida acadêmica do aprendiz, dentro e fora da UFS. Refere-se ao Questionário 5, intitulado “Fatores negativos” que, assim como o Questionário 4, é composto de 13 itens. A seguir, apresentamos os resultados dispostos no gráfico 16, na página seguinte, não se atendo à sequência dos itens, mas sim buscando uma disposição que permita analisar melhor os resultados, conforme feito em item anterior.

Esse foi o único questionário que não obteve concordância de 100% em algum item e o que mais apresentou discordância: seis itens no curso de Letras Português/Espanhol. O primeiro quesito a ser analisado é “Timidez, tenho vergonha de falar em espanhol na sala de aula” (3C). Como supúnhamos em uma das hipóteses deste trabalho, a timidez⁴¹ é o maior fator negativo que obstaculiza a aprendizagem/aquisição da expressão oral dos alunos de espanhol. Os informantes do curso de Letras Português/Espanhol concordam com 84,61% de respostas positivas, sendo esse, então, o fator mais pertinente.

⁴¹ Em geral, levamos em consideração que essa é uma timidez psicológica, sem esquecermos que ela também pode ser linguística.

Gráfico 16 - Percentuais de concordância do Questionário 5 do curso de dupla habilitação na ordem decrescente.



Fonte: Questionário aplicado para a obtenção de dados sobre os Fatores Negativos

Há ainda outras assertivas relacionadas às características próprias dos informantes: “Ter medo de ser corrigido em público” (3B) e “Fico nervoso quando tenho que falar em espanhol na sala” (3E), ambos com 69,23% de concordância. Ter medo de ser corrigido, ter vergonha ou ainda ficar nervoso são características intrínsecas ao ser humano, muito ligadas à questão do filtro afetivo (KRASHEN, 1985). Consideramos esses itens os que mais dificultam a aprendizagem/aquisição da expressão oral, visto que independem, na maioria das vezes, da atuação do professor, dos recursos usados na aula ou dos conteúdos apresentados. Nesse caso, cabe ao aluno trabalhar sua timidez de modo que isso não atrapalhe seu desenvolvimento acadêmico e que, depois, não influencie negativamente em sua vida profissional.

Outros dois itens receberam 69,23% de concordância: “A semelhança com português” (3A) e “O número de horas dedicado à expressão oral no curso de Letras é insuficiente” (3K). Sobre essa semelhança entre os idiomas português e espanhol, as OCEM apresentam uma interessante reflexão: afirmam que é preciso desmistificar que são iguais, mas que há sim pontos de aproximação, como também há pontos de distanciamento. Além disso, não devemos desmerecer o papel da língua materna no processo de ensino e aprendizagem e entender que o “portunhol” é um fenômeno natural, pelo qual os estudantes geralmente passam.

Já vimos que os alunos concordam que as atividades orais são motivadoras e que funcionam como fatores positivos; eles têm interesse, gostam e até preferem atividades orais. No entanto, a insuficiência de horas dedicadas à expressão oral na UFS (resultado da alternativa 1N) pode funcionar como justificativa para que tal dedicação seja buscada fora daquela instituição de ensino. Conforme nos indica análise anterior, as ementas das disciplinas não trazem a quantidade de horas que se deve trabalhar cada habilidade, deixando essa “escolha” da distribuição de tempo sob responsabilidade do professor. Além disso, a falha pode estar não na distribuição de horas, mas sim na quantidade de disciplinas que deveriam trabalhar especificamente a expressão oral.

Confirmando essa assertiva, temos o resultado de 3I — “Ausência de atividades orais nas aulas na UFS” —, com 53,85% de concordância. Vejamos que, mais uma vez, os informantes estão de acordo que a insuficiência da quantidade de atividades orais. Esse é um ponto de suma importância, e que deve ser revisto pela instituição e pelos seus professores, uma vez apontada a motivação dos alunos acerca desse tipo de atividade, conforme verificamos no perfil motivacional.

O último item desse questionário considerado fator negativo foi a “Falta de recursos da Instituição de Ensino (laboratórios, por exemplo)” (3J). Uma aparente contradição nos surpreende: no questionário perfil motivacional, os informantes do curso de dupla habilitação concordaram que os recursos oferecidos pela instituição são motivadores; já nesse questionário, acreditam que a falta deles é um fator negativo.

Tal peculiaridade ratifica nossa escolha em tratar fatores (des)motivacionais e fatores positivos e negativos de maneira separada, mesmo fazendo a relação entre eles. Os poucos recursos oferecidos pela academia motivam os alunos do turno vespertino, porém a falta de mais recursos é considerada um fator negativo.

Os demais itens não foram considerados fatores negativos pelo curso de dupla habilitação: “Ausência de motivação por parte dos professores” (3G), “Os conteúdos das aulas de espanhol na UFS não são interessantes” (3L), “Minha insatisfação com o curso de Letras, pois minhas expectativas em relação ao que tange o domínio da expressão oral não foram atendidas” (3M), “Os ruídos internos e externos à sala de aula” (3H), “Há pouca cobrança para que o aluno fale em espanhol durante as aulas” (3F) e “Falta de interesse pessoal e dedicação” (3D).

De acordo com as respostas já dadas em questionários anteriores, esperávamos que os informantes discordassem das alternativas 3G e 3L, apontando-as como fatores negativos. No perfil motivacional, verificamos que a maioria concorda que os professores são motivados e

que os conteúdos das aulas na academia são importantes para o desenvolvimento de cada aluno. O mesmo aconteceu com o item 3M, que os informantes não consideraram fator negativo; eles discordam da afirmação, o que confirma que, de modo geral, estão satisfeitos com o curso de Letras oferecido pela UFS.

Restando dois itens que não foram considerados fatores negativos, um deles nos surpreendeu, pois acreditávamos que os ruídos internos e externos à sala de aula (3H) seriam um fator negativo para a aprendizagem/aquisição da expressão oral de língua espanhola.

Conforme vimos no Capítulo 2, no tópico “O ensino de língua espanhola na UFS”, as salas de aula da UFS não dispõem de estrutura acústica adequada para o uso de determinados aparelhos de áudio. Além disso, a falta de isolamento de som de uma sala para outra permite a entrada de muitos ruídos externos; sem contar com o ruído provocado por ventiladores antigos. Porém, foi bastante acentuada a discordância desse item como sendo fator negativo. Acreditamos que esse resultado deu-se porque, apesar de interferir, a presença de ruídos internos e externo à sala de aula não é grave o suficiente para prejudicar a aprendizagem.

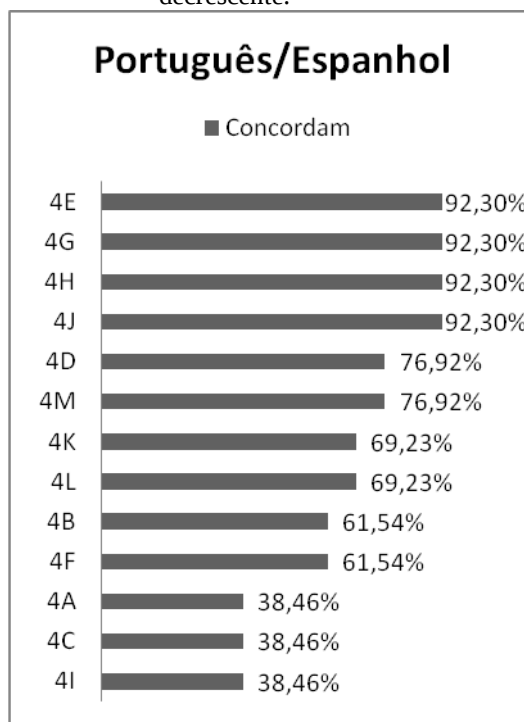
Os informantes não concordam que há pouca cobrança para que falem em espanhol na sala, ou seja, não consideram esse um fator negativo. Subtendemos que, no curso de Letras Português/Espanhol, os alunos são orientados a falar na língua alvo ou não sentem essa necessidade.

Por fim, a assertiva 3D recebeu 84,61% de discordância no curso vespertino. Esse item é uma mistura de vontade, esforço e atitudes em relação ao objetivo que se quer alcançar. Já havíamos visto que os informantes se encontram motivados no que diz respeito ao interesse, e que consideraram o esforço pessoal um fator positivo; logo, esperávamos que fosse esse o resultado do referido item. A falta de interesse pessoal e dedicação não foram dificultadores na aprendizagem/aquisição da expressão oral de língua espanhola por esses alunos.

3.1.4 Identificação e análise das atividades curriculares

Expandindo o item “Aulas na UFS” dos fatores positivos, identificaremos as atividades curriculares que estiveram presentes no processo de aprendizagem/aquisição da expressão oral dentro do ambiente formal de ensino dos indivíduos participantes da mostra. Refere-se ao Questionário 6, chamado “Atividades curriculares”, e composto de 13 itens, cujos resultados podem ser vistos no quadro abaixo:

Gráfico 17 - Percentuais de concordância do Questionário 6 do curso de dupla habilitação na ordem decrescente.



Fonte: Questionário aplicado para a obtenção de dados sobre as Atividades Curriculares

Nesse questionário, assim como no anterior, não houve nenhum item que recebeu 100% de concordância dos informantes. Os quatro primeiros itens de maior porcentagem de respostas positivas foram: “Falar a partir de tarefas em grupo” (4E), “Apresentar trabalhos orais (seminários, por exemplo)” (4G), “Responder perguntas feitas pelo professor” (4H) e “Debater acerca de um vídeo ou documentário” (4J).

A assertiva 4E refere-se ao enfoque em tarefas que objetivam a comunicação real. A vantagem desse tipo de atividade, além dos inegáveis ganhos linguísticos, é a possibilidade de cooperação entre os aprendizes. A necessidade de que cumpram tarefas coletivamente demanda dos alunos que reflitam sobre elas, tomem decisões, busquem soluções, etc. — ou seja: a interação torna-se imprescindível.

Apresentar trabalhos de exposição oral é também uma das atividades mais frequentes quando se trata de praticar essa habilidade. Conforme resultados oriundos do Questionário 4, esse tipo de exercício foi considerado um fator positivo, com grande porcentagem de concordância. Ressaltamos nossa preferência por esse tipo atividade, tendo em vista a flexibilidade com que os alunos podem compor sua apresentação, tanto no que diz respeito à forma quanto ao conteúdo.

A atividade 4H “Debater acerca de um vídeo ou documentário” não apresenta dificuldades de ser posta em prática, pois costuma dispensar planejamentos sofisticados, e pode surgir espontaneamente a partir de assuntos tratados em sala de aula. Salientamos a dessemelhança entre esse tipo de atividade e aquela realizada no método audiovisual, em que os aprendizes, ao memorizarem estruturas repetidas, respondiam automaticamente às perguntas feitas pelo professor.

O item 4J, assim como os três supracitados, recebeu 92,30% de concordância. Refere-se à atividade do tipo semicontrolada e/ou aberta, em que os estudantes estão livres para refletir, expor sua opinião, trocar informações e debater sobre o tema exposto. Assim como a alternativa 4J, as assertivas “Discutir textos literários” (4K), “Debater sobre assuntos atuais de interesse da sociedade brasileira” (4L) e “Tecer comentários e reflexões sobre a vida e os costumes dos falantes de língua espanhola” (4M) foram consideradas atividades frequentes nas aulas de LE da UFS. 4K, 4L e 4M são atividades semicontroladas e/ou abertas, sendo que, nas duas últimas, a reflexão, a exposição de opiniões, a troca de informações e o debate podem ser mais livres, independentes de material didático específico (texto literário ou filme documentário, por exemplo). As atividades propostas pelas alternativas 4L e 4M inserem-se adequadamente na abordagem atual de ensino e aprendizagem de línguas: o sociointeracionismo, o multiculturalismo e o interculturalismo.

O item “Elaborar diálogos a partir de situações específicas do cotidiano” (4D) recebeu resultado bastante positivo nos questionários: 76,92% de concordância, mostrando ser atividade um tanto frequente nas aulas de língua espanhola na UFS. Para nós, refere-se principalmente ao método direto, uma vez que este simulava uma situação de imersão. Dessa forma, é uma atividade que promove a aprendizagem da expressão oral, porém de maneira quase artificial se voltada exclusivamente para situações do cotidiano como: fazer compras, ir ao médico ou praticar algum exercício físico, por exemplo.

Porém, a depender da maneira como sejam elaborados os diálogos, esse item pode transitar por mais dois métodos: o situacional, que entende a linguagem inserida nos contextos situacionais da vida; e o enfoque nocional-funcional, cujo principal objetivo é a comunicação entre os falantes. Lembramos que as situações a partir desse enfoque não eram artificiais, mas sim autênticas e interpessoais.

Há mais duas afirmações em que os informantes concordam que as atividades descritas nos itens eram usadas na academia: “Expressar-se a partir de desenhos, imagens e fotos” (4B) e “Praticar exercícios de pronúncia e entonação” (4F).

Assim costuma ser realizada a atividade (4B) — método audiovisual, atividade do tipo controlada: o professor seleciona antecipadamente as figuras, de acordo com o vocabulário já visto em sala de aula, e conduz perguntas relativas a elas aos alunos, que podem respondê-las de diversos modos. Essa é uma técnica bastante usada até hoje para suscitar a aprendizagem da expressão oral da língua espanhola. Inclusive em grandes provas de proficiência no idioma, como o DELE (*Diploma de Español como Lengua Extranjera*), é comum o uso de lâminas de fotografias e imagens na realização da prova oral. Já a alternativa 4F obteve resultado positivo, porém de baixa representatividade, conforme exposto no Gráfico 4. Esse resultado evidencia tratamento insuficiente para a prática de pronúncia e entonação.

Os informantes concordam que três itens não são atividades curriculares frequentes na UFS: “Leitura e tradução” (4A), “Ouvir e repetir” (4C) e “Participar de dramatizações” (4I). A assertiva 4A refere-se ao método gramática e tradução e ao método de leitura. Conforme discutido no capítulo inicial de nossa pesquisa, esses foram métodos que não favoreceram o desenvolvimento da expressão oral dos aprendizes. Não condizem com as diretrizes contemporâneas sobre o ensino de línguas, visto que priorizam exercícios direcionados à mera tradução, quando deveriam buscar a compreensão leitora, principalmente nas aulas de espanhol instrumental.

Já a alternativa 4C refere-se aos métodos estruturais, como o audiolingual e o audiovisual, em que os alunos ouviam e repetiam modelos de estruturas semelhantes — outros procedimentos ultrapassados no ensino de línguas. É importante fazermos a ressalva de que não estamos desmerecendo a importância dos exercícios de repetição na aprendizagem da expressão oral, apenas não acreditamos que eles sejam necessários em sala de aula, em um contexto acadêmico. Defendemos, na verdade, a criação de um laboratório de línguas na UFS, onde os exercícios de audição e repetição poderiam ser válidos no intuito de treinar ritmo, entonação e pronúncia.

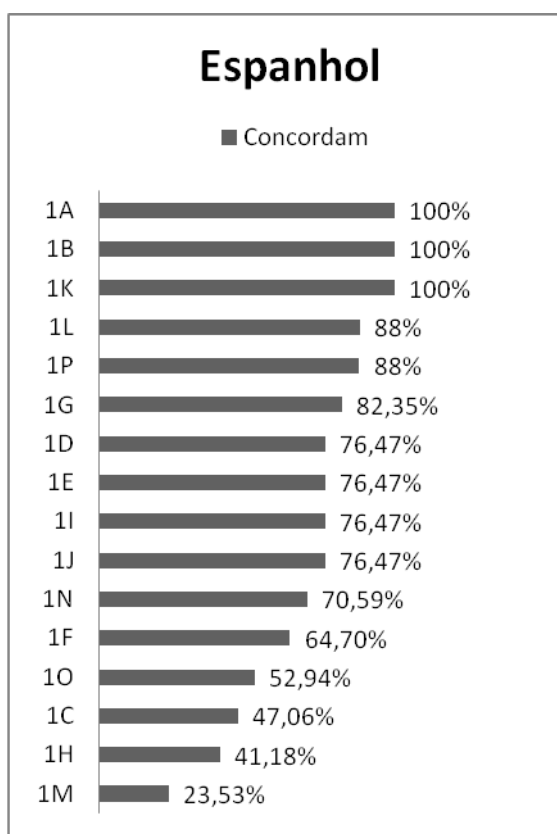
O último item, 4I, foi considerado infrequente pelos informantes do curso de dupla habilitação; ou seja, eles discordam que participar de dramatizações tenha sido exercício habitual para desenvolver a expressão oral. Por tratar-se de uma exposição oral, classifica-se como do tipo semicontrolada em que pode haver improviso e interação, porém não de maneira livre.

3.2 Dos questionários aplicados aos alunos de licenciatura em Espanhol

3.2.1 Identificação e análise dos tipos e presença de fatores (des)motivacionais

Seguindo a mesma lógica da análise dos questionários aplicados aos alunos da licenciatura de dupla habilitação para facilitar a análise dos dados, partimos dos itens que mais motivam os aprendizes aos que menos motivam. Nesta segunda etapa, temos um *corpus* de 17 informantes do curso de única habilitação (noturno). Vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 18 - Percentuais de concordância do Questionário 3 do curso de única habilitação na ordem decrescente.



Fonte: Questionário aplicado para a obtenção de dados sobre o Perfil Motivacional

Assim como no curso de dupla habilitação, algumas assertivas tiveram respostas positivas de todos os informantes: “Acho prazeroso falar em espanhol” (1A), “Tenho vontade de falar fluentemente em espanhol” (1B) e “Meus professores parecem motivados a dar aulas” (1K), evidenciando assim um alto grau de motivação.

Sentir-se bem ao falar na língua alvo, comunicar-se de modo espontâneo, eficaz, com ritmo, expressividade, pronúncia e entonação aceitáveis, processar rapidamente a informação para que a reação não demore a acontecer e esteja de acordo são fatores motivacionais intrínsecos a esses informantes.

Também analisamos positivamente a motivação dos professores de língua espanhola, que estimula os aprendizes a se sentirem da mesma forma, contribuindo assim para o desenvolvimento da aprendizagem/aquisição do E/LE. Da mesma forma identificamos o professor como sendo um dos mais importantes fatores de motivação extrínseca, visto que, em geral, serve de modelo para os alunos e está há mais tempo em contato com eles.

Seguindo com as assertivas de maior porcentagem nesse questionário, temos: “Sinto-me motivado quando sou reconhecido pelo meu esforço e participação” (1L) e “Conhecer outras culturas estimula novos conhecimentos” (1P) — motivações extrínseca e integradora, respectivamente. Os dois itens receberam respostas positivas de 88% dos informantes, o que aponta alta motivação.

Esse dado serve para reforçar que, mesmo no ensino superior, é importante que o aluno sinta-se reconhecido por seu esforço e sua participação. Aqui não fica claro com que frequência isso acontece no curso, não era nosso objetivo, porém subentende-se que é uma prática na UFS, em maior ou menor grau, visto a quantidade de respostas positivas para o item 1L de ambos os cursos.

Da mesma forma e analisando o item 1P, acreditamos que as aulas na UFS motivam os aprendizes a conhecerem novas culturas e assim buscarem outros conhecimentos. Entendemos que os alunos recebem estímulos que despertam neles a vontade de interação com as culturas não só de língua espanhola, mas também, com as diferentes manifestações culturais de seu próprio país — e isso independe de presença ou ausência desses assuntos no conteúdo programático da disciplina. Assim, um simples estímulo, como uma palavra do professor, a letra de uma música, ou ainda, um trecho de reportagem, podem suscitar a busca por novos saberes.

Prosseguindo com a análise dos dados e acompanhando o gráfico, em ordem decrescente de afirmações de maior motivação na turma, seguimos com os itens: “Fico motivado se a atividade oral proposta é desafiadora” (1G), “Prefiro as atividades orais às escritas” (1D), “As atividades orais (seminários, debates) no curso de Letras me motivam” (1E), “Os conteúdos das aulas de espanhol na UFS são importantes, pois auxiliam no desenvolvimento da minha expressão oral” (1I) e “Meus professores (referente às disciplinas

de língua espanhola) sempre falam na língua alvo, o que me deixa motivado a falar também” (1J) — todas motivações extrínsecas.

No curso noturno, também verificamos alta motivação quando se trata das atividades orais propostas pelos professores da UFS. Está clara a predileção dos informantes por esse tipo de atividade, que pode ser desde um simples diálogo até uma longa exposição acerca de um assunto.

Também está claro que os informantes acreditam na contribuição das atividades orais no desenvolvimento dessa habilidade, porém, ratificamos que esse resultado não indica haver um desenvolvimento eficaz da expressão oral dos informantes, ou seja, que as atividades orais são o suficiente para a aprendizagem, mas sim que contribuem nesse processo. No curso de Letras Espanhol, de acordo com os dados obtidos na questão 6 do perfil linguístico, apenas 21,7% dos informantes sentem-se seguros em qualquer situação que tenham que falar em espanhol.

Os três últimos itens considerados motivadores pelos aprendizes foram: “Só aprendi a falar espanhol porque me dediquei fora da UFS” (1N), “Sinto-me confiante diante de uma atividade de expressão oral, pois acredito que sou capaz” (1F) e “Sinto-me motivado porque é exigência do mercado de trabalho” (1O).

A assertiva 1N, que recebeu 70,59% de respostas positivas, demonstra um resultado satisfatório em relação aos esforços pessoais dos informantes em aprender a falar espanhol (motivação intrínseca); no entanto, presumimos alguma insatisfação no que se refere ao curso oferecido pela UFS. Esse resultado corrobora o que inferimos na análise anterior: apesar de as atividades orais propostas pela UFS serem fatores motivacionais, elas não conseguem suprir as necessidades dos alunos em relação à aprendizagem/aquisição da expressão oral.

O resultado da próxima assertiva, 1F, revela que 64,70% dos informantes sentem-se confiantes diante de atividades orais — o que demonstra, mais uma vez, que gostar e ter preferência pela habilidade oral não significa necessariamente dominá-la. Se assim fosse, o percentual seria igual ou mais próximo aos itens 1D e 1E, por exemplo.

Para os informantes do curso de Letras Espanhol, as exigências do mercado de trabalho indicam motivação. Apesar de ser um percentual baixo (52,94%), a maioria se preocupa em falar fluentemente a língua alvo também por causa do setor laboral.

“Familiares e amigos me incentivam a falar em espanhol” (1C), “Os recursos visuais, sonoros e audiovisuais oferecidos pela UFS me motivam a aprender a falar espanhol” (1H) e “Sinto-me motivado em competir com meus colegas, sempre busco obter as melhores notas da turma” (1M) foram os itens que revelaram desmotivação no curso de habilitação única.

Assim como no curso de Letras Português/Espanhol, o item 1C refere-se a um tipo de motivação extrínseca que não funciona como um fator motivacional na aprendizagem/aquisição da expressão oral de E/LE, ao menos não para a maioria. Talvez isso ocorra pelo fato de não haver acompanhamento de estudos, como geralmente acontece nos níveis fundamental e médio. No ensino superior, o aprendiz é mais independente e, portanto, não compartilha integralmente suas angústias e anseios em relação a especificidades do curso para amigos e familiares.

O item 1H, de motivação extrínseca, não foi considerado fator motivacional pelos informantes do curso noturno. Podemos entender que os aprendizes responderam que os recursos oferecidos pela universidade não o motivam, mas não podemos atestar que concordam que esses recursos não são fatores motivacionais. Acreditamos que esse resultado seja apenas uma consequência da escassez de equipamentos mais sofisticados nas aulas de E/LE. Como vimos no capítulo anterior, a UFS não dispõe de um laboratório de línguas, por exemplo, o que dificulta a aprendizagem da língua alvo.

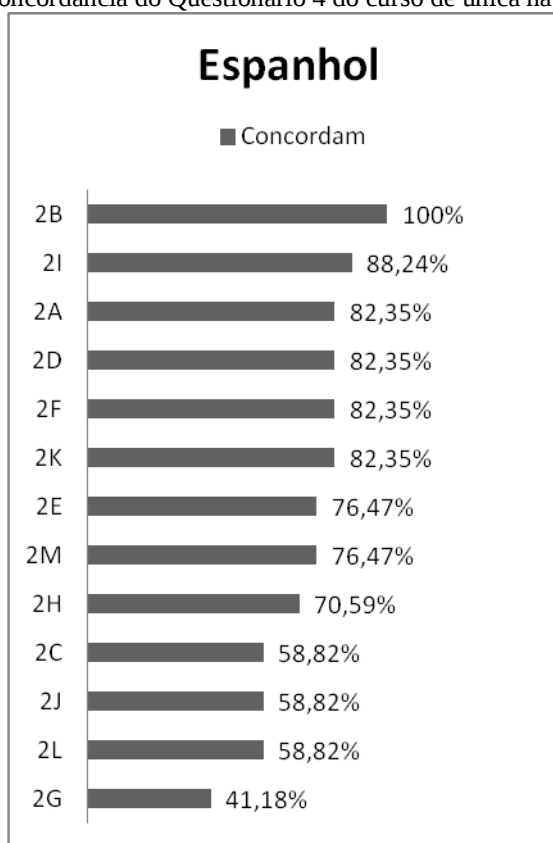
Quanto ao item 1M (motivação extrínseca), os aprendizes do curso de única habilitação concordam que uma competição saudável entre eles não é fator motivacional. Provavelmente esse também é um fator que poderia ser considerado motivador em ensinos de níveis fundamental e médio, porém no ensino superior ele é muito baixo.

3.2.2 Descrição e análise dos fatores positivos

Assim como os resultados do curso de Letras Português/Espanhol, os dados sobre os fatores positivos do curso de única habilitação foram tabulados e apresentados de acordo com o gráfico 19, na página seguinte. Salientamos que, por melhor entendimento e comparação com outras assertivas, seguimos na análise a ordem de concordância.

Os informantes concordam unanimemente que a “Leitura” (2B) é o fator que mais contribuiu para a aprendizagem/aquisição da expressão oral da língua espanhola. Reiteramos a hipótese de que esse resultado deu-se provavelmente por conta da ideia de aumento de vocabulário e conhecimento proporcionados pelo tratamento de diversos assuntos; ou ainda pelo fato de que, quando feita em voz alta, podem ser consideradas na leitura questões como pronúncia, entonação e ritmo.

Gráfico 19 - Percentuais de concordância do Questionário 4 do curso de única habilitação na ordem decrescente.



Fonte: Questionário aplicado para a obtenção de dados sobre os Fatores Positivos

O segundo item de maior aceitação como fator positivo foi “Aulas de conversação em cursinhos de idiomas” (2I), com 88,24% de concordância — curiosamente este item não foi considerado positivo pelos informantes de dupla habilitação. Uma possível explicação para essa dissonância entre os depoimentos dos alunos dos dois cursos é o fato de os alunos de Letras Espanhol já terem informado, em perfil anterior, que aprenderam a expressar-se na língua alvo porque se dedicaram a ela fora da UFS.

As assertivas “Aulas na UFS” (2A), “Apresentar seminários” (2D), “Ouvir músicas” (2F) e “Esforço pessoal” (2K) receberam 82,35% de concordância. Conforme dito na análise do curso vespertino, de modo geral, as aulas na UFS estimulam e contribuem para a aprendizagem da expressão oral. É o momento em que os aprendizes têm contato com a língua de maneira mais formal, dispondo de material didático específico e diversificado, junto a outros aprendizes com os quais podem trocar informações e experiências; ou seja, é momento de maior contato com a língua para a maioria dos estudantes. Logo, por esses e por outros motivos (as atividades curriculares, por exemplo), as aulas na UFS são consideradas fatores positivos para a aprendizagem da modalidade oral da língua espanhola.

“Apresentar seminários” (2D) e “Ministrar aulas” (2H) encontram similaridades no quesito exposição oral. No entanto, ao apresentar seminários, os aprendizes estão sendo avaliados, o que pode gerar certo nervosismo, comprometendo sua fala e o bom andamento da apresentação. Já ao ministrar aulas, apesar do maior tempo de exposição, este mesmo aprendiz muda de posição social — ele agora é o professor, no topo da hierarquia de domínio da língua naquele ambiente, o que geralmente o deixa mais à vontade com sua produção oral.

“Ouvir músicas” (2F) e “Ver filmes” (2E) são também semelhantes, uma vez que partem da compreensão oral e podem ser executadas também fora do ambiente formal de ensino, sem o acompanhamento de professores. Costumam ter função apenas de entretenimento, fazendo com que a aquisição de conhecimento seja realizada de maneira lúdica.

No grupo de informantes do curso noturno, também verificamos que é alta a porcentagem de concordância sobre o esforço pessoal ser um fator positivo na aprendizagem da expressão oral. Como vimos no tópico 1 deste capítulo, para considerarmos um aluno motivado, segundo o modelo socioeducativo de Gardner, não basta considerar que aquele “tem vontade”, é preciso que haja esforço e atitudes para alcançar um objetivo. Podemos dizer enfim que os informantes que compõem o *corpus* dessa pesquisa são motivados.

O esforço pessoal de um aprendiz pode ser de vários tipos, relacionados ou não à academia. Nesse item, acreditamos que o informante considerou sua dedicação em acompanhar as aulas, responder os exercícios, fazer os trabalhos que lhe eram pedidos. Já no ambiente externos à universidade, consideramos sua postura de participações em encontros estudantis e congressos (2L), sua busca por praticar a expressão oral (2M), enfim, diversos comportamentos que, de certa maneira, o aprendiz teve para desenvolver essa habilidade dentro ou fora da UFS.

Dando continuidade à análise, assim como 2L, os itens “Conversação com os colegas de classe na academia” (2C) e “Influência cultural” (2J) obtiveram 58,82% de concordância, um resultado relativamente baixo, porém considerado positivo. Esses dados nos remetem a duas constatações: primeiro, não faz parte do costume dos aprendizes conversarem entre eles em espanhol se isso não fizer parte de uma atividade; segundo, a influência cultural é mais motivadora que positiva, ou seja, apesar dos informantes se sentirem altamente motivados, esse tipo de influência contribui em uma escala bem menor com a aprendizagem/aquisição da expressão oral.

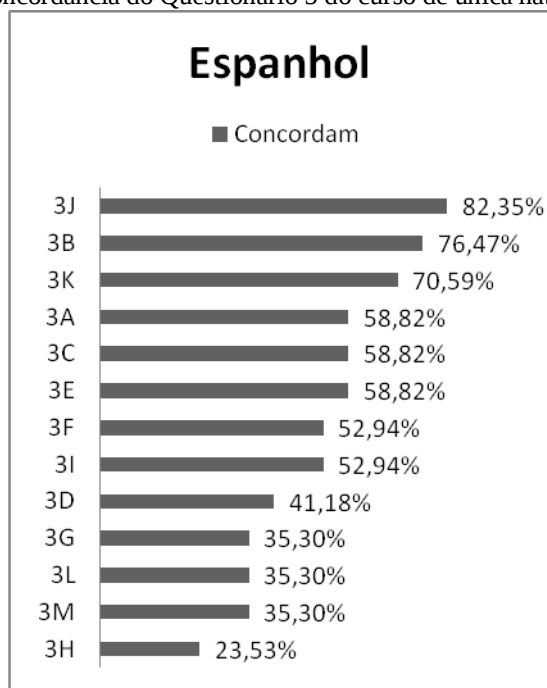
O único item que não foi considerado fator positivo pelo curso de Letras Espanhol foi “Convivência com hispanofalantes” (2G), com apenas 41,18% de concordância. Esse

resultado pode justificar-se pelo pouco ou nenhum convívio que tiveram com nativos, conforme constatamos na primeira etapa desta pesquisa, em que os informantes declararam que o contato que mantinham com hispanofalantes dava-se através da internet, de algum professor ou ainda de revistas e jornais.

3.2.3 Descrição e análise dos fatores negativos

Nesse tópico, trataremos de verificar quais assertivas funcionaram como fator negativo, ou seja, que condições dificultaram a aprendizagem/aquisição da expressão oral dos informantes do curso noturno. Para tanto, tabulamos os resultados apresentados no gráfico abaixo:

Gráfico 20 - Percentuais de concordância do Questionário 5 do curso de única habilitação na ordem decrescente.



Fonte: Questionário aplicado para a obtenção de dados sobre os Fatores Negativos

Assim como no resultado obtido pelo curso de Letras Português/Espanhol, nenhuma opção do questionário do curso de dupla habilitação recebeu 100% de concordância. O item que os informantes acreditam ter sido o mais negativo foi a “Falta de recursos da Instituição de Ensino (laboratórios, por exemplo)” (3J), com 82,35% de concordância.

Em relação a esse curso, já esperávamos que essa assertiva recebesse um valor alto de respostas positivas, pois, no perfil motivacional, tal grupo revelou-se desmotivado com os

recursos audiovisuais oferecidos pela UFS. Corroboramos suas reivindicações, por consideramos insuficientes a qualquer curso de língua do ensino superior os poucos recursos disponibilizados pela UFS: aparelho de som simples (*micro system*), televisão e *DVD player*. Esse problema seria amenizado se a academia tivesse um laboratório de línguas onde houvesse equipamentos mais sofisticados que, por exemplo, avaliam a pronúncia.

A assertiva “Ter medo de ser corrigido em público” (3B) recebeu 76,47%, a segunda mais expressiva. Diferente do primeiro item eleito como maior fator negativo, 3B é voltado para as questões próprias de cada aprendiz, ou seja, tem valor intrínseco, sem relação direta com a academia. Embora a motivação de professores e colegas possa ajudar a diminuir esse bloqueio, a atitude de falar em público, mesmo com a possibilidade de ser corrigido, deve partir do aluno.

O terceiro item, que também obteve uma concordância expressiva em relação aos demais, foi “O número de horas dedicado à expressão oral no curso de Letras é insuficiente” (3K). Tal resultado é preocupante, tendo em vista que pode indicar uma situação inaceitável: o atendimento inadequado a uma habilidade tão necessária como o domínio da expressão oral, especialmente no curso de licenciatura única, onde se espera que lhe seja dada ênfase.

Da mesma forma analisamos o item “Ausência de atividades orais nas aulas na UFS” (3I), que recebeu 52,5% de concordância, ou seja, pouco mais da metade acredita que há certa ausência de atividades orais na academia. Uma possível justificativa para essa falha são as dificuldades decorrentes de um difícil contexto vivido por parte considerável dos estudantes do curso, que impede, de certo modo, o máximo aproveitamento das atividades orais. Muitos alunos moram em outras cidades, como vimos na primeira etapa da pesquisa — 27,3% dos informantes de Letras Espanhol. Quiçá todos eles precisam retirar-se antes do término das aulas, a fim de garantir o transporte de volta para a cidade onde residem. Outro empecilho com relação a horário pode ser a constância de atrasos na chegada, além do cansaço físico e mental dos 68,2% de informantes do curso de única habilitação que trabalham, imagina-se, em horário anterior às aulas.

Os demais itens considerados como fatores negativos pelo curso de habilitação única foram: “A semelhança com português” (3A), “Timidez, tenho vergonha de falar em espanhol na sala de aula” (3C), “Fico nervoso quando tenho que falar em espanhol na sala” (3E) e “Há pouca cobrança para que o aluno fale em espanhol durante as aulas” (3F).

A semelhança do língua espanhola com a portuguesa é mais uma questão de desmitificação que propriamente um empecilho, afinal, saber português não significa saber espanhol e vice-versa. Devemos reconhecer os pontos de aproximação das línguas, mas

também os de distanciamento (OCEM), para que possamos fazer da LM uma aliada e não um obstáculo.

No que diz respeito à timidez, à vergonha de falar em público, 58,82% dos informantes expõem que ela é um fator negativo na aprendizagem. Daí o fato do item 3E também ser considerado fator negativo, uma vez que o nervosismo pode ser consequência da timidez.

O item 3F revelou que 52,94% dos informantes acreditam que há pouca cobrança para que eles falem na língua alvo na sala de aula, e por isso consideram esse um fator negativo. Faz-se necessário destacar a nossa discordância desse ponto de vista, pois entendemos que o aluno do curso superior deve ser consciente do seu papel na busca de melhorias no seu aprendizado, fazendo-se desnecessário que haja cobranças do corpo docente além daquelas já institucionalizadas (avaliações às quais são atribuídas notas).

Dos 13 itens, apenas cinco não foram considerados negativos: “Falta de interesse pessoal e dedicação” (3D), “Ausência de motivação por parte dos professores” (3G), “Os conteúdos das aulas de espanhol na UFS não são interessantes” (3L), “Minha insatisfação com o curso de Letras, pois minhas expectativas em relação ao que tange o domínio da expressão oral não foram atendidas” (3M) e “Os ruídos internos e externos à sala de aula” (3H).

Tomando por base o questionário anterior, era de supor que, exceto 3H, os itens supracitados não seriam considerados negativos. Os informantes já se mostraram motivados a aprender a expressão oral da língua alvo, por isso o interesse pela língua é mais evidente. Outro resultado do Questionário 3 indica que os professores são elementos motivadores, portanto é natural considerar que o próprio docente esteja motivado.

No perfil motivacional, os informantes declararam que são instigados pelas atividades orais propostas pelos professores da UFS. Em 3L, ratificam a qualidade desses exercícios, afirmando que não são fatores negativos as atividades orais no contexto acadêmico. Da mesma maneira, não concordam que estejam insatisfeitos com o curso. Ocorre o oposto, na verdade: acreditam que as aulas na universidade são fatores positivos, como verificamos no questionário anterior.

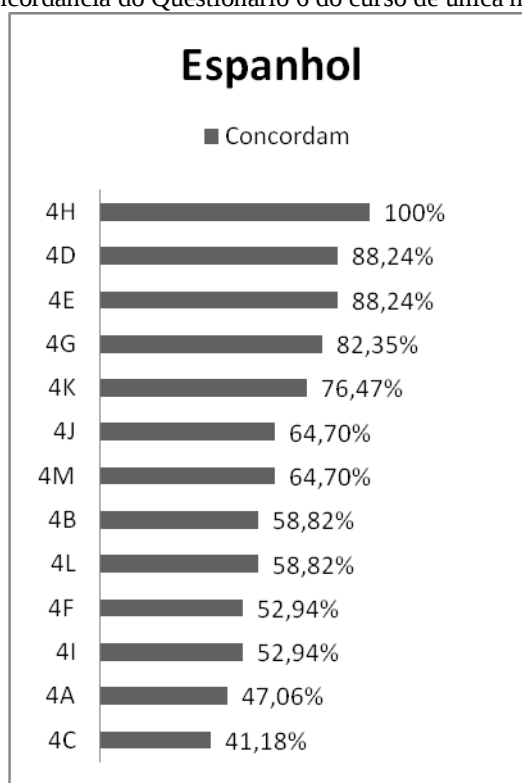
Por fim, vamos à análise da assertiva 3H, que teve baixo índice de concordância, apenas 23,53%. Os informantes revelam que a estrutura física das salas não atrapalha ou não funciona como fator negativo no processo de aprendizagem/aquisição da expressão oral. Conforme trazido na análise de tópico anterior, acreditamos que, apesar do ruído causado externamente pela circulação de alunos nos corredores e internamente pelos ventiladores mal

conservados, este não é tão intenso a ponto de obstaculizar o desenvolvimento da referida habilidade.

3.2.4 Identificação e análise das atividades curriculares

Por fim, a última categoria a ser analisada do curso de Letras Espanhol é a que trata das atividades curriculares mais usadas nas aulas da UFS para fomentar a aprendizagem da expressão oral do E/LE. Os resultados foram dispostos no gráfico abaixo, partindo da mesma lógica usada nas análises anteriores.

Gráfico 21 - Percentuais de concordância do Questionário 6 do curso de única habilitação na ordem decrescente.



Fonte: Questionário aplicado para a obtenção de dados sobre as Atividades Curriculares

O único item que obteve 100% de respostas positivas foi “Responder perguntas feitas pelo professor” (4H). Como já havíamos dito no tópico 1.4, que versa sobre a análise dos dados do curso de dupla habilitação, não acreditamos que essa prática seja do tipo automático, como acontecia com o método audiovisual. Entendemos que responder perguntas feitas pelo professor, atualmente, não só induz o aluno a falar na língua alvo, como também verifica sua participação na aula, na leitura dos textos, no conteúdo.

As assertivas “Elaborar diálogos a partir de situações específicas do cotidiano” (4D) e “Falar a partir de tarefas em grupo” (4E) receberam 88,24% de respostas positivas. São duas atividades comuns às aulas de línguas que requerem, muitas vezes, determinado vocabulário e conhecimento de fórmulas e marcadores próprios da conversação.

A alternativa 4E ainda retoma, principalmente, duas habilidades das descritas por Nunan (1989) na busca por uma comunicação oral satisfatória: a interpessoal e a habilidade para desenvolver-se na interação, sendo que uma está ligada diretamente a outra, uma vez que o aprendiz que sabe interagir através da LE tem mais condições de compreender as outras pessoas e comunicar-se com elas, características da habilidade interpessoal.

Além dos três supracitados, ainda temos outros que foram assinalados como sendo atividades frequentes nas aulas de língua espanhol da UFS: “Apresentar trabalhos orais (seminários, por exemplo)” (4G), “Discutir textos literários” (4K), “Debater acerca de um vídeo ou documentário” (4J), “Tecer comentários e reflexões sobre a vida e costumes dos falantes de língua espanhola” (4M), “Expressar-se a partir de desenhos, imagens e fotos” (4B), “Debater sobre assuntos atuais de interesse da sociedade brasileira” (4L), “Praticar exercícios de pronúncia e entonação” (4F) e “Participar de dramatizações” (4I).

Apresentar trabalhos orais, como seminários, por exemplo, recebeu 82,35% de respostas positivas dos informantes. O mais válido nesse tipo de atividade é que geralmente o professor apenas indica o tema a ser desenvolvido, e o aluno autonomamente decide como aquele será apresentado — em forma de seminário, jogos comunicativos, relatos, simulações, entre outros. Alguns optam pela dramatização, que, nessa turma, diferentemente do curso vespertino, foi considerada uma atividade frequente nas aulas.

A assertiva “Discutir textos literários” 4K é mais praticada nas aulas de literatura que nas aulas da língua propriamente dita. Tendo o texto literário como objeto de estudo, é o momento em que o aluno pratica a compreensão leitora e pode discutir a respeito do que foi lido, sem necessariamente estar sendo avaliado pela sua expressão oral, pois, naquele momento, o mais importante é o conteúdo. Esse fato pode deixá-lo mais à vontade para falar na língua alvo, sem algum tipo de bloqueio.

Consideramos que, mesmo em aulas de língua, o significado deve ser priorizado. Isso não quer dizer que a sintática não terá importância na expressão oral, mas apenas que sua relevância é menor que a semântica e que a pragmática, visto ser “aceitável” a frase cuja estrutura não esteja de acordo com as normas gramaticais, mas que consiga passar a

mensagem corretamente. Nesse sentido, é preferível dizer “Usted vas comer lechuga” a “Usted va a comer lechuga”⁴². Naturalmente um aluno do curso superior de línguas buscará falar de maneira correta tanto semântica como gramaticalmente, mas sempre buscando compreender e se fazer entender antes de tudo.

Acerca dos itens “Debater acerca de um vídeo ou documentário” (4J), “Tecer comentários e reflexões sobre a vida e costumes dos falantes de língua espanhola” (4M) e “Debater sobre assuntos atuais de interesse da sociedade brasileira” (4L), que receberam entre 55% e 65% de concordância, buscamos lembrar que são tipos de atividades livres ou abertas que geralmente têm um fim comunicativo (SANCHEZ PÉREZ, 2004). São atividades em que pode haver turnos curtos e outros longos; tornam-se mais evidentes elementos como acentuação, ritmo e entonação; o nível de fluência deve estar aceitável; há possibilidades de negociar o significado (NUNAN, 1989).

A assertiva “Expressar-se a partir de desenhos, imagens e fotos” (4B), também indicadora de uma atividade considerada frequente nas aulas da UFS, retoma dois importantes métodos: o Direto, que usa imagens e desenhos a fim de esclarecer dúvidas de vocabulário; e o Audiovisual, método francês que estimula o uso da expressão oral a partir das figuras. Apesar de baixo o percentual recebido por essa alternativa, 58,82%, salientamos que esse tipo de exercício é ainda bastante utilizado em provas de proficiência em língua estrangeira por diversas instituições. Nesse sentido, poderia ser uma prática mais frequente na universidade, a fim de se garantir modelos para os aprendizes/professores.

O item “Praticar exercícios de pronúncia e entonação” (4F) recebeu apenas 52, 94% de concordância. Isso significa, em parte, que os exercícios de pronúncia e entonação — que deveriam ser mais constantes — acontecem com uma frequência razoável. Acreditamos que isso se deve ao fato de que a universidade não possui um laboratório com aparelhos próprios para aqueles exercícios, conforme exposto no tópico anterior. Ressaltamos que esse foi o maior fator negativo segundo o grupo de habilitação única.

As atividades que não foram consideradas frequentes nas aulas da UFS, segundo os informantes do curso de Letras Espanhol, são “Leitura e tradução” (4A) e “Ouvir e repetir” (4C). Apesar de a leitura ter sido o fator positivo de maior concordância entre os informantes,

⁴² Em “Usted vas comer lechuga”, há erro gramatical quanto à conjugação verbal, visto que o pronome de tratamento “Usted” se conjuga na terceira pessoa do singular e não na segunda, como está a forma verbal “vas”; além disso, entre o verbo ir e o infinitivo, é obrigatória a presença da preposição “a”. No entanto, é fácil entender que o locutor está informando a quem se fala que este vai comer alface. Já na frase “Usted va a comer lechuga”, a frase está correta gramaticalmente, porém, visto que “lechuga” significa coruja, em português, a mensagem está equivocada, prejudicando assim a comunicação.

ou seja, o fator que mais contribuiu para a aprendizagem de sua expressão oral, quando associada à tradução, ela não aparece como uma atividade frequente na academia.

Como já esclarecemos em tópico deste capítulo, não foi surpresa a constatação de que “Ouvir e repetir” (4C) fossem atividades infrequentes no curso de Letras, visto que usá-las em sala de aula retoma ao método audiolingual, bastante ultrapassado. Defendemos, porém, que aluno que escuta e repete estruturas da língua alvo tem maiores possibilidades de fixar uma pronúncia, um ritmo e uma entonação que aqueles que não praticam esse tipo de exercício.

3.3 Relação entre os dados obtidos em ambas as licenciaturas: Português/Espanhol e Espanhol

Após análise dos dados obtidos com os entrevistados de cada licenciatura, confrontamos os resultados a fim de verificar se há diferenças em relação aos fatores que propiciaram e/ou dificultaram a aprendizagem/aquisição da expressão oral de E/LE.

Tendo como base a análise e os gráficos 14 e 18, referentes aos resultados do Questionário 3, a primeira impressão que tivemos a respeito das respostas dadas pelos dois cursos é que os alunos de Português/Espanhol tendem a ser pouco mais motivados que os de Letras Espanhol. A soma das porcentagens de respostas positivas reforça essa afirmação.

Ao compararmos cada resultado, verificamos que foram poucas as diferenças. Vimos, por exemplo, que em relação às assertivas 1A, 1B, 1J, 1K, 1L e 1P, os alunos de dupla habilitação responderam unanimemente que concordam; enquanto no curso de única habilitação, apenas as assertivas 1A, 1B e 1K obtiveram a anuência de todos os informantes. Nas demais, houve variação entre 76% e 88%, o que demonstra motivação, porém não tão alta como a do outro curso.

Nos itens 1D, 1E, 1F e 1N, observamos semelhanças de resultados positivos, sendo que os três primeiros demonstram a predileção dos informantes pelas atividades de expressão oral. Apesar das respostas positivas do item 1N, elas indicam que existe algum tipo de insatisfação em relação à UFS, já que afirmam que só aprenderam a falar espanhol porque se dedicaram fora da academia.

Conforme discutido, de modo geral, os informantes não consideram um fator negativo as aulas na UFS. Cabe-nos então formularmos duas hipóteses: a primeira, a que já citamos no tópico 2.1 desse capítulo, a que falamos na possibilidade de, apesar de serem interessantes,

adequadas e suscitarem o desejo dos alunos em relação ao desenvolvimento da expressão oral, as atividades não promovem inteiramente a aprendizagem da referida habilidade.

A segunda hipótese seria a que de certo modo retoma o que dizem os PCN sobre as academias receberem alunos que já apresentam conhecimento razoável de língua estrangeira estudada no ensino médio. No ensino superior, os aprendizes deveriam aperfeiçoar o que já sabem, e não chegarem sem conhecimento algum da língua. No entanto, o que geralmente vemos é que muitos ingressam sem conhecimento significativo da língua estrangeira.

Vimos, por exemplo, que 11,5% dos nossos informantes de Espanhol e 23,5% dos de Português/Espanhol da primeira parte da pesquisa revelaram no perfil linguístico que ao ingressarem na UFS não tinham conhecimento algum da língua espanhola. Outros 30,8% de Espanhol e 29,3% de Português/Espanhol responderam que tiveram contato com o idioma em cursinho pré-vestibular, onde normalmente não se estuda a expressão oral. Dessa forma, entendemos que os aprendizes precisam dedicar-se não só dentro da academia, mas também fora dela, com o intuito de compensar a falta de uma base linguística.

Prosseguindo com a comparação dessa categoria de análise, verificamos que os itens 1G e 1I, apesar de resultados positivos para ambos os cursos, apresentaram uma variação mais acentuada. Enquanto 82,35 % dos informantes do curso de habilitação única revelaram-se motivados quando a atividade oral proposta é desafiadora, apenas 69,23% dos informantes de dupla habilitação revelaram-se motivados. Já no item 1I, o curso de Letras Português/Espanhol concordou com 92,30%, enquanto Letras Espanhol concordou com 76,47% — uma diferença de mais de 20% entre os cursos.

Notamos que, apesar de nos dois cursos a maioria dos aprendizes não concordar que tal incentivo os motivassem a falar espanhol, tampouco foi grande a diferença para aqueles que concordaram, sendo que, no curso de única habilitação, essa diferença chegou a ser ainda menor, de apenas 5,88%.

Dos 16 itens desse questionário que tratam dos fatores (des)motivacionais, apenas dois apresentaram resultados discrepantes entre ambos os cursos. O quesito “Os recursos visuais, sonoros e audiovisuais oferecidos pela UFS me motivam a aprender a falar espanhol” (1H) foi considerado como fator motivacional no processo de aprendizagem da expressão oral pelos alunos do curso de licenciatura dupla, e como desmotivacional pelos alunos de licenciatura simples.

Já no último item, relacionado à motivação instrumental, “Sinto-me motivado porque é exigência do mercado de trabalho” (1O), também houve discrepância de resultados, porém menos acentuada que no item anterior. 53,85% da turma de Letras Português/Espanhol

discorda que a exigência do mercado de trabalho é fator motivador que influencia na aprendizagem/aquisição da expressão oral. Já a turma de única habilitação concorda com 52,94% com a assertiva.

A partir da análise desses dados, constatamos que é baixa a motivação de ambos os cursos em relação às exigências do mercado de trabalho, principalmente do curso de dupla habilitação. Esse resultado condiz com as informações que obtivemos na primeira parte da pesquisa, com o questionário do perfil linguístico: desde o seu ingresso na UFS, 25, 71% dos alunos de Letras Espanhol já demonstravam uma preocupação maior com o mercado de trabalho; enquanto apenas 17,65% dos informantes do curso de dupla habilitação revelaram ser o setor laboral o motivo de escolha do curso na academia.

Acreditamos que o fato de os aprendizes do curso noturno já terem maior experiência nesse setor — 68,2% dos informantes responderam, no perfil socioeconômico, que trabalham — é o que mais influencia nos resultados do item 1O do perfil motivacional. No curso vespertino, apenas 25% dos informantes trabalham, o que tanto pode indicar desconhecimento das exigências do mercado, como também desmotivação em relação a esse setor.

Em relação aos Fatores Positivos, ao compararmos os gráficos 15 e 19, verificamos que os informantes do curso de dupla habilitação, com um maior índice de concordância que os do curso de habilitação única, acreditam mais na relação de fatores positivos que contribuíram para a aprendizagem/aquisição de sua expressão oral da língua espanhola que os de única habilitação.

Dos treze itens analisados nos questionários dos dois cursos, apenas uma assertiva foi unânime para ambos: a “Leitura” (2B). O resultado nos surpreendeu, pela constante inferência de que a leitura diz respeito propriamente ao campo da compreensão e expressão escrita, não da oralidade. Apenas duas alternativas apresentaram resultados discrepantes entre os cursos: “Convivência com hispano falantes” (2G) e “Aulas de conversação em cursinhos de idiomas” (2I). A comparação dos gráficos anteriores indicou que, enquanto a convivência com hispanofalantes foi considerada fator positivo para o curso de dupla habilitação (61,54%), no de única habilitação, isso não ocorreu, apenas 41,18% acreditam que esse convívio é importante na aprendizagem/aquisição da expressão oral. Apesar disso, consideramos pequena a diferença de resultados entre os informantes dos cursos.

A alternativa 2I evidencia que o curso de Letras Português/Espanhol não considera um fator positivo as aulas de conversação em cursinho de idiomas, com 46,15% de concordância. Já os informantes de Letras Espanhol concordam com 88,24% que as aulas de conversação foram importantes na aprendizagem/aquisição da expressão oral da língua espanhola.

Notamos então uma grande disparidade de resultados. Enquanto num curso a alternativa 2I foi considerada o segundo fator mais positivo, no outro nem sequer é fator positivo.

Em discussão anterior, trouxemos hipóteses sobre as causas desse resultado. Poderíamos supor que os aprendizes do curso vespertino não tiveram tanta necessidade de aulas de conversação em cursinhos, e por isso não as consideraram fator positivo. Enquanto que os informantes do curso noturno, além de ingressarem na UFS com uma porcentagem maior de conhecimento proveniente de cursinhos de idioma — 23,1% contra 11,8% do turno vespertino —, também foram em porcentagem os que afirmaram que mais buscaram dedicar-se fora da UFS, como vimos no item 1N do questionário anterior.

Os demais itens coincidem os resultados nos dois cursos, por vezes com uma diferença mais acentuada, como podemos perceber nos gráficos. Por fim, consideramos satisfatórios os resultados obtidos nesse questionário, uma vez que apenas dois itens foram considerados negativos, sendo um para cada curso. Salientamos ainda a consciência de que há outros elementos, relacionados a diferenças individuais, crenças culturais e contextos de aprendizagem, entre outros, que contribuem para o aprendizado/a aquisição da expressão oral do espanhol como língua estrangeira.

Na comparação das análises entre os dois cursos dos itens referentes ao questionário 5 – Fatores Negativos – percebemos grande semelhança de resultados. Porém, com algumas diferenças marcantes, como podem ser observados nos gráficos 16 e 20. O fator negativo de maior expressividade do grupo de Letras Português/Espanhol foi “Timidez, tenho vergonha de falar em espanhol na sala de aula” (3C), com 84,61% de concordância, enquanto que no curso de única habilitação foi “Falta de recursos da Instituição de Ensino (laboratórios, por exemplo)” (3J), com 82,35% de respostas positivas.

Esse resultado revela dois grupos que de um modo geral, sentem dificuldades opostas, uma vez que o de dupla habilitação declara ser um fator pessoal o que mais prejudicou sua aprendizagem. Já o curso de Letras Espanhol afirma que um motivo externo a eles, de responsabilidade da academia, é o fator mais negativo.

Outros três itens merecem destaque: “Elaborar diálogos a partir de situações específicas do cotidiano” (4D), “O número de horas dedicado à expressão oral no curso de Letras é insuficiente” (3K) e, finalmente, “Há pouca cobrança para que o aluno fale em espanhol durante as aulas” (3F), o único que revelou resultados discrepantes entre os dois cursos.

Destacamos o item 3D, por verificarmos que ele ocupa a última posição no gráfico do curso vespertino, ou seja, ele foi o fator que menos se considerou negativo. Entendemos assim

que, apesar de tanta timidez, os informantes são dedicados e esforçados. Já no curso noturno, embora não se considere esse item um fator negativo, foi alta a porcentagem de concordância, 41,18% dos informantes, para um item que depende muito do próprio aluno.

Do item 3K, verificamos que essa assertiva recebeu do curso noturno maior porcentagem de concordância, embora quase imperceptível, que o curso vespertino que, por sua vez e por conta de sua dupla habilitação, tem um número menor de disciplinas da língua espanhola. Como dissemos no tópico 2.3, ficamos surpresos pela alta porcentagem do curso noturno em relação a essa assertiva, visto que a quantidade de horas dedicadas à expressão oral é maior que a do curso vespertino, logo deveria estar mais satisfeito. Voltamos a repetir que acreditamos que o horário das aulas, associado ao cansaço de um dia de trabalho, seja o que mais influencia nesse resultado.

E por fim, a assertiva “Há pouca cobrança para que o aluno fale em espanhol durante as aulas” (3F) que foi a única que provocou discrepância de resultados, visto que no curso vespertino os informantes não concordam que seja um fator negativo, já no curso noturno, acreditam que esse é um fator negativo que dificulta a aprendizagem.

Nesse sentido, podemos imaginar algumas considerações possíveis acerca do impasse. Primeiro que não podemos afirmar que os professores do curso de dupla habilitação cobram mais que os de habilitação única, que, em geral, são os mesmos professores, mas sim que não há muita necessidade de cobrança ao curso vespertino porque normalmente já fala. Ou sim, que há pouca cobrança para que os aprendizes falem nos dois cursos, mas isso não influencia na aprendizagem dos alunos de Letras Português/Espanhol, mas é sentido pelos informantes de Letras Espanhol. Esses consideram um fator negativo que a cobrança para que se use a língua alvo em sala de aula seja pouca.

Finalmente, sobre a comparação dos resultados sobre as atividades curriculares, os informantes dos dois cursos assinalaram que as atividades que menos contribuíram para a aprendizagem/aquisição da expressão oral na língua alvo foram: “Leitura e tradução” (4A), “Ouvir e repetir” (4C) e “Participar de dramatizações” (4I), sendo que este item foi o único que apresentou discrepância de resultados, já que para o curso de Letras Espanhol, apesar de baixa porcentagem, ainda foi considerada atividade freqüente.

Ambos os cursos concordam que as atividades curriculares mais frequentes na UFS foram: “Elaborar diálogos a partir de situações específicas do cotidiano” (4D), “Falar a partir de tarefas em grupos” (4E), “Responder perguntas feitas pelo professor” (4H) e “Apresentar trabalhos orais” (4G).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto ao longo da investigação, o ensino e a aprendizagem da expressão oral tomaram relevância a partir dos anos 50 do século XIX, com o surgimento do método direto. Desde então, essa habilidade ocupou um lugar de destaque na história das metodologias e configura-se cada vez mais como o principal objetivo de quem deseja aprender uma nova língua.

Ao elegermos a expressão oral como objeto de estudo de nossa pesquisa e um *corpus* formado de alunos de graduação, sabíamos que teríamos dois grandes desafios: primeiro, delimitar nosso objeto, visto ser ampla e variada a opção de pesquisar essa habilidade; segundo, convencer aos graduandos que nosso trabalho não era uma avaliação, que eles não seriam julgados e que precisávamos da máxima sinceridade nas respostas.

Como dissemos na introdução, para delimitar nosso tema partimos da motivação fundamental que originou esta investigação – entender por que próximo de graduarem-se, alguns estudantes de língua espanhola da Universidade Federal de Sergipe alegavam não ter o domínio da expressão oral nesse idioma. Nesse sentido, tivemos como objetivo principal, conhecer os fatores que propiciaram e/ou dificultaram a aprendizagem/aquisição da expressão oral dos aprendizes de língua espanhola.

No intuito de realizar nosso objetivo, buscamos investigar mais especificamente que fatores (des) motivacionais, positivos, negativos e ainda que atividades curriculares influenciaram no processo de aprendizagem/aquisição da expressão oral dos informantes. Além disso, procuramos fazer uma comparação de resultados entre o curso de Letras Espanhol e o de Letras Portugêses/Espanhol.

Iniciamos nossas reflexões tratando de esclarecer sobre os conceitos e expressões que usamos no trabalho, uma vez que há uma variada terminologia referente ao estudo da expressão oral. Em seguida, passamos a um breve panorama histórico da oralidade perpassando pelo seu surgimento, pelo legado de pensadores e líderes religiosos, pelas literaturas de tradição oral até chegarmos ao que temos hoje de avanços tecnológicos.

O primeiro capítulo segue com uma explanação a respeito da relação entre a oralidade e a escrita. Nesse momento, tivemos como base os estudos de Marcuschi (2001) que afirma que não devemos discutir sobre quem detém a hegemonia linguística, se a fala ou a escrita, mas sim procurar entender as práticas sociais. A seguir, tratamos de expor os elementos

envolvidos na arte de falar, demonstrando que esse não é um processo simples nem na língua materna, apesar de natural e espontânea, nem tampouco na língua estrangeira.

Passado esse momento da questão histórica da oralidade, iniciamos os estudos da expressão propriamente dita dentro do âmbito das teorias de aquisição e da motivação. Vimos três principais linhas de pensamento: o condutismo, o inatismo e o interacionismo. Mais concernente à aquisição e aprendizagem de línguas, estudamos o modelo teórico de Krashen (1982). Da motivação, além de definições, citamos as principais teorias de ordem psicológica, conforme os estudos de Madrid (1999). Em seguida, vimos as teorias motivacionais de aprendizagem de segundas línguas, sendo que optamos por dar maior ênfase ao modelo socioeducativo de Gardner (1985, *apud* JACOB, 2004).

O tópico 3 do primeiro capítulo trata da expressão oral no processo de ensino e aprendizagem de línguas, no qual expomos algumas questões acerca de como ensinar a expressão oral, seguindo os estudos de Nunan (1989). Esse tópico também trata da expressão oral no marco metodológico, momento em que elencamos os mais importantes métodos com suas bases teóricas e suas práticas, principalmente, em relação à expressão oral. Tivemos como mais relevante contribuição, as várias obras de Sánchez Pérez (1997; 2004(a); 2004(b) e 2009).

Por fim, encerramos o primeiro capítulo com a discussão sobre os tipos de atividades curriculares que normalmente são usadas para fomentar a aprendizagem da expressão oral. Além disso, falamos do papel que exercem as extracurriculares dentro desse processo.

No segundo capítulo tratamos da parte de contextualização, oportunidade em que apresentamos nosso ambiente de pesquisa – a UFS, mas especificamente, os cursos de Letras Espanhol (noturno) e Letras Português/Espanhol (diurno). Assim, vimos, por exemplo, que apesar da carga horária do curso de dupla habilitação ser maior que o de única habilitação, aquele tem perdas significativas de disciplinas relacionadas à aprendizagem da expressão oral, como é o caso de “Língua Espanhola VIII” e “Compreensão e Expressão Oral em Língua Espanhola II”.

Além do contexto, o segundo capítulo especifica a metodologia, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados empregados na pesquisa, bem como se deu a seleção do *corpus*. Nesse espaço, também apresentamos os resultados da primeira parte da pesquisa em que descrevemos o perfil socioeconômico e o linguístico dos informantes e selecionamos os que fizeram parte da segunda etapa.

Antes de passarmos a parte empírica, ressaltamos alguns dados importantes já fornecidos na primeira parte. Lembramos que uma das hipóteses desse trabalho era que os

aprendizes do curso de dupla habilitação aparentavam maior domínio que os da habilitação única. Segundo as respostas obtidas dos informantes do curso noturno, 69,5% afirmam que, próximo de concluir o curso de Letras, possuem domínio da expressão oral em espanhol, sendo que destes 47,8% ainda apresentam dificuldades em situações específicas como contato com nativo ou falar em público, ou seja, apenas 21,7% afirmam que se expressam oralmente bem em quaisquer circunstâncias. Consideramos esse um resultado insatisfatório no que se refere a alunos que em menos de um ano estarão, se já não estão, como professores em sala de aula.

Com o curso de Letras Português/Espanhol, o resultado foi ainda mais desanimador, visto que além de baixo, chegou a ser menor que o de habilitação única. Apenas 58,8% declararam possuir domínio da habilidade em questão, sendo que 11,7% acreditam se expressarem bem, enquanto que 47,1% apresentam alguma dificuldade. A partir desses resultados, e acreditando na sinceridade nas respostas de cada informante, a hipótese de que os aprendizes de dupla habilitação aparentam maior domínio em relação à expressão oral que os de única habilitação não confere.

Óbvio que estamos tratando de apenas duas turmas em que nem todos os aprendizes estavam presentes no momento da aplicação do questionário, mas de acordo com o que tínhamos de amostras, não confirmamos a quarta hipótese da nossa pesquisa. Ou ainda, necessitaríamos de um outro projeto de investigação, com outra metodologia, a fim de buscar novos resultados.

Das informações obtidas na análise do primeiro questionário da segunda etapa da pesquisa – Perfil Motivacional – temos: os dados provenientes da análise dos primeiros itens (1A e 1B) de ambos os cursos revelam que o informante não é indiferente à expressão oral no curso de Letras, que o prazer do ato de falar bem com fluência a língua estudada é uma aspiração de todos. Os aprendizes sentem-se, assim, altamente motivados em relação à habilidade oral, pois gostam e preferem essa habilidade.

Os dados revelaram que outros três fatores são altamente motivadores nos cursos de Letras de língua espanhola: os professores, o reconhecimento e valorização dos esforços dos aprendizes e, ainda, adquirir novos saberes a partir do conhecimento de novas culturas.

A maioria dos informantes de ambas as graduações concorda que os professores dos referidos cursos de Letras estimulam o aprendiz a falar espanhol. É satisfatório que os alunos acreditem em seus mestres para que não só tenham modelos a seguir, como também, passem a acreditar neles mesmos. Outro ponto importante sobre esse fator, é que muitas vezes esses professores são substitutos e por isso têm um trabalho fragmentado, preso a um tempo de

contrato, o que poderia acarretar desmotivação. Felizmente, parece que o efeito é justamente ao contrário, mesmo com um tempo limitado, professores com esse tipo de contrato têm conseguido ser motivadores.

Os aprendizes gostam de ser reconhecidos pelos seus esforços. Como vimos no conceito ditado por Gardner (1985), motivação é um conjunto de vontade, esforços e atitudes. Nesse sentido, os alunos de espanhol da UFS, participantes dessa pesquisa, sentem-se mais motivados quando são elogiados. Da mesma forma, verificamos motivação em relação às questões culturais. A maioria dos informantes reconhece que conhecer novas culturas estimula a busca por saberes que vão além da sala de aula.

Os fatores desmotivacionais que verificamos em nossa pesquisa como sendo responsáveis por dificultar a aprendizagem/aquisição da expressão oral foram: os recursos tecnológicos fornecidos pela UFS são insuficientes, os aprendizes não recebem incentivo de familiares e amigos, não há competição entre eles e não se sentem estimulados pelo mercado de trabalho.

Desses resultados, esperávamos que figurasse nas respostas que os recursos da UFS fossem um fator desmotivacional, como também negativo, uma vez que durante a investigação sobre o contexto, percebemos algumas falhas no que se refere a esses recursos. É inadmissível, por exemplo, que uma instituição de ensino do porte da UFS não tenha um laboratório de línguas.

Sobre o fato dos aprendizes não verem como fator motivacional serem incentivados pelos familiares e amigos, não consideramos de todo um fator que prejudique a aprendizagem da expressão oral. Acreditamos que ele apenas não contribui para o processo. Já em relação à falta de motivação em competir entre os aprendizes, ressaltando que falamos de uma competição saudável, demonstra que eles preferem se voltar para as questões da língua e a eles próprios, a ter que buscar estímulo no erro ou no acerto dos colegas.

De todos esses itens considerados desmotivacionais pela maioria dos informantes de nossa pesquisa, o que mais chamou atenção foi que a exigência do mercado de trabalho não seja um fator que os motive. O que comprova a baixa porcentagem recebida de ambos os cursos quando questionados na primeira etapa da pesquisa sobre o porquê da escolha do curso de Letras em referência ao item mercado de trabalho. É, assim, um resultado para nós inusitado, pois acreditávamos na motivação em relação a esse setor, mas ao mesmo tempo é gratificante saber que os aprendizes da UFS sentem-se mais motivados em relação a questões culturais que a questões laborais. Com esses resultados confirmamos, que diferentes

(des)motivações propiciam como também dificultam a aprendizagem/aquisição da expressão oral.

Do questionário 4, elencamos alguns fatores considerados por ambos os cursos como positivos: aulas na UFS, leitura, apresentação de seminários, ver filmes, ouvir músicas e esforço pessoal. Percebemos, então, que são fatores positivos não só atividades curriculares, como também as extracurriculares. Nesse caso, está claro que os aprendizes foram sinceros ao afirmarem que buscaram praticar a expressão oral fora da universidade e que só aprenderam a falar por conta disso. Dessa forma, mais uma hipótese de nossa pesquisa é confirmada, a que versa sobre o fato das atividades extracurriculares atuarem como fatores positivos no domínio da expressão oral.

A respeito dos fatores negativos, ou seja, os que dificultaram a aprendizagem/aquisição da expressão oral, constatamos que os mais destacados foram a pouca quantidade de atividades orais e a falta de recursos audiovisuais e laboratórios na universidade. Outros fatores negativos se sobressaem diferentemente de um grupo para o outro: enquanto que para o curso de dupla habilitação, a timidez é um fator que dificulta bastante a aprendizagem/aquisição, para o curso de única habilitação, apenas um pouco mais da metade acredita nessa afirmação.

Logo, entendemos que nossa segunda hipótese – entre os aprendizes de língua espanhola é grande a presença de determinados bloqueios – é por um lado confirmada, visto que os informantes do turno vespertino sentem essa dificuldade em sua imensa maioria, no entanto, quando se trata do curso noturno, apesar de ser um fator negativo, a timidez não é tão grande como pensávamos.

Verificamos que, em geral, as atividades ligadas à aprendizagem da expressão oral nas licenciaturas de Letras espanhol partem de uma postura comunicativa e estão por assim dizer, atualizadas. Porém, devido aos fatores negativos supracitados, não são capazes de dirimir todas as dificuldades.

Dentre os vários aspectos analisados, concordamos que de um modo geral, os informantes de ambas as graduações estão satisfeitos com o curso da UFS. No entanto, como já dissemos, muitos fatores podem ser melhorados para que haja uma porcentagem maior de formandos que dominem a expressão oral da língua alvo em quaisquer ocasiões.

Após análise de todos os dados coletados e em concordância com as teorias mencionadas no desenvolvimento desta dissertação, concluímos que os objetivos da pesquisa foram cumpridos. Acreditamos também, que nossa investigação poderá servir em breve como referência para novas constatações, seja com outros grupos ou com outra habilidade da língua.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. A Linguística Aplicada na Grande Área da Linguagem. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; SILVA, K. A. **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Linguística Aplicada: Ensino de Línguas & Comunicação**. 2ª. ed. Campinas: Pontes, 2007.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução: Eni Puccineli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BARALO, Marta. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. In: **El desarrollo de la expresión oral en el aula de español como lengua extranjera**. Carabela, nº 47. Madrid: SGEL, 2000.

_____. **La adquisición Del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 2004.

BARROS, Diana Luz Passos de. Linguagem popular e oralidade: efeitos de sentido nos discursos. In: PRETI, Dino (Org.). **Oralidade em textos escritos**. São Paulo: Humanitas, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** – Lei 9394/96. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 20/02/2010.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN): linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRIZ GÓMEZ, A. Aportaciones del análisis del discurso oral. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. **Enseñar español como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera (LE)**. Vademécum para la formación de profesores. Madrid, SGEL, 2004.

CABALLERO DE RODAS, Beatriz. Las destrezas de la comunicación oral. In: NUSSBAUM, Luci; BERNAUS, Mercè. **Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria**. Madrid: Síntesis Educación, 2001.

CALLEGARI, Marília O. V. **Saborear para saber:** diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula — um estudo com alunos e professores de Espanhol do Ensino Médio. Dissertação de mestrado. São Paulo: FE/USP, 2004.

_____. Marília O. V. **Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol:** caminhos possíveis. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo. Tese de doutorado. São Paulo: FE/USP, 2008.

CORTÉS MORENO, M. **Guía para el profesor de idiomas.** Didáctica del español y segundas lenguas. Barcelona: Octaedro, 2000.

DURÃO, Adja Barbieri. **La interlengua.** Madrid: Arcos Libros, 2007.

GARCÍA NARANJO, Josefa. Actividades para desarrollar la expresión oral en el aula. In: **El desarrollo de la expresión oral en el aula de español como lengua extranjera.** Carabela, nº 47. Madrid: SGEL, 2000.

GONZÁLEZ, Neide T. Maia. **Cadê o pronome? — O gato comeu.** Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. FFLCH/ USP: 1994. Inédita.

GRIFFIN, Kim. **Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L.** Madrid: Arco Libros, 2005.

HENRIQUES, Eunice Ribeiro. Distância entre línguas e o processo de aprendizagem / aquisição. In SEDYCIAS, João (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil:** passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

JACOB, Lílían Karine. Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. In CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Pesquisas em lingüística aplicada:** ensino e aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed., São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

KRAMSCH, C. El privilegio del hablante intercultural. In: M. BYRAM y M. FLEMING: **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas.** Enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

KRASHEN, S. Krashen, S. **Second language acquisition and second language learning.** Oxford: Pergamon Press, 1981.

_____. **Principles and practice in second language acquisition.** Oxford: Pergamon, 1982.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, pp. 13-24, 1999.

LICERAS, Juana M. **La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal.** Madrid: Síntesis, 1996.

LICERAS, Juana M.; DÍAZ, Lourdes. La teoría chomskiana y la adquisición de la gramática no nativa: a la búsqueda de desencadenantes. *In*: MUÑOZ, Carmen (Ed.). **Segundas lengua. Adquisición en el aula**. Barcelona: Editorial Ariel, 2000.

LLACH, María Pilar Agustín. La importancia de la Lengua oral en la clase de ELE: estudio preliminar de las creencias de aprendices. *In*: BALMASEDA MAESTU, Enrique (coord.). **Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE**. Logroño: Editora de la Universidad de La Rioja, 2007. pp. 161 -173.

LUDWING, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e Prática de Metodologia Científica**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

MADRID, Daniel. **La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas**. Granada: Grupo Editorial Universitario, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES LAIA, Fernanda Maria. **Expressão oral em Francês Língua Estrangeira: concepção e análise de instrumentos de avaliação**. Dissertação (Mestrado em Estudos Francófonos). Portugal, Universidade Aberta: 2010.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de Línguas Estrangeiras**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2009.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. *In*: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz e SILVA, Kleber Aparecido da (Orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 6ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Discursos de Identidades**. Discurso como espaço de Construção de Gênero, Sexualidade, Raça, Idade e Profissão na Escola e na Família. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Producción, expresión e interacción oral**. Madrid: Arco Libros, 2002.

_____. El español en Brasil. *In*: SEDYCIAS, João (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOTA, Kátia Maria Santos. Incluindo diferentes, resgatando o coletivo — novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. *In*: MOTA, K. M. S.; SCHEYERL, D. (Orgs.). **Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004.

MURRAY, Edward. **Motivação e Emoção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

NEVES, Maria Helena. Fala e escrita: a mesma gramática?. *In*: PRETI, Dino (Org.). **Oralidade em textos escritos**. São Paulo: Humanitas, 2009.

NUNAN, David. **El diseño de tareas para la clase comunicativa**. Tradução de Maria González Davies. Madrid: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

PINILLA GÓMEZ, Raquel. La Expresión Oral. *In*: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. **Enseñar español como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera (LE). Vademécum para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, 2004.

PISCITELLI, Adriana. **Tradição oral, memória e gênero: um comentário metodológico**. Cadernos Pagu, Campinas, v.1, 1993.

RICHARDS, Jack C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. São Paulo: SBS Editora, 2006.

RICHARDS, Jack C.; LOCKART. **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. **Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas**. Madrid: SGEL, 2004(a).

_____. Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera. *In*: SANTOS GARGALLO, Isabel. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 2004(b).

_____. **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años**. Métodos y enfoques. Madrid: SGEL, 2009.

_____. **Los Métodos en la enseñanza de idiomas**. Evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: SGEL, 1997.

SANTOS GARGALLO, Isabel. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 2004.

SEDYCIAS, João (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SELLTIZ, C. *et al.* **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: EDUSP, 1971.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

TRAGANT, Elsa; MUÑOZ, Carmen. La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. *In:* MUÑOZ, Carmen (Ed.). **Segundas lengua**. Adquisición en el aula. Barcelona: Editorial Ariel, 2000.

VÁZQUEZ, Graciela. **La destreza oral** — Conversar, exponer, argumentar. Madrid: Edelsa, 2000.

WILLIAMS, Marion e BURDEN, Robert L. **Psicología para profesores de idiomas**. Enfoque del constructivismo social. Traducción de Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 1999.

YOKOTA, R. **O que eu falo não se escreve. E o que eu escrevo alguém fala?** A variabilidade no uso do objeto direto anafórico na produção oral e escrita de aprendizes brasileiros de espanhol. Tese (Doutorado em Letras). FFLCH/USP, 2007.

ZEULLI, Elizandra. **Apresentação oral nas aulas de língua espanhola** — desempenho lingüístico, fatores afetivos e avaliação da atividade. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC/SP, 2007.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS
ORIENTADOR: Prof. Dr. Givaldo Melo de Santana
MESTRANDA: Acácia Lima Santos

Esses questionários são parte integrante da pesquisa de Mestrado, a qual visa entender melhor o processo de aprendizagem/aquisição da expressão oral da língua espanhola pelos aprendizes desse idioma na Universidade Federal de Sergipe. Os questionários não têm caráter avaliativo e não há a necessidade de identificação individual.

A sua colaboração é de extrema importância e, por isso, peço-lhe que seja sincero(a) em suas respostas. Agradeço desde já.

QUESTIONÁRIO 1: Perfil Socioeconômico

1. Sexo: () masculino () feminino
2. Faixa etária: () 17-25 () 26-35 () 36-45 () acima de 45
3. Estado civil: () solteiro () casado () viúvo () divorciado () outros
4. Trabalha: () sim – que função exerce? _____
() desempregado – que função exercia? _____
() apenas estudo
5. Renda média salarial (se não trabalha, pule para a pergunta 6):
() 0 a 3 salários mínimos
() 4 a 6 salários mínimos
() mais de 7 salários mínimos
6. Local de nascimento: _____
7. Em caso de ser estrangeiro, há quanto tempo vive no Brasil? _____
8. Local onde reside atualmente: _____
9. Tem contato frequente com nativos e com a cultura da língua estudada? De que maneira?

10. Como foi sua trajetória como estudante dos ensinos fundamental e médio?
() toda em escola particular
() toda em escola pública
() maior parte em escola particular
() maior parte em escola pública

QUESTIONÁRIO 2: Perfil Linguístico

Período/ano curricular: _____
Curso de Letras: () Espanhol () Português/Espanhol
Provável concludente 2012: () Sim () Não

As seguintes perguntas deverão ser respondidas apenas marcando (X). Várias opções podem ser marcadas.

1ª. parte – Antes de ingressar no curso de Letras

1. Por que escolheu cursar Letras?

- 1A. () Identifiquei-me ou interessei-me pela língua espanhola.
- 1B. () Identifiquei-me ou interessei-me por alguma cultura de língua espanhola.
- 1C. () Queria aprender um idioma, não importa qual fosse.
- 1D. () Por causa do mercado de trabalho.
- 1E. () Letras pareceu ser o curso mais fácil de ingressar na UFS.

2. Ao ingressar no curso de Letras, o conhecimento que possuía da língua espanhola provém:

- 2A. () do ensino médio.
- 2B. () de cursinho de idiomas.
- 2C. () de experiência no exterior.
- 2D. () autodidata.
- 2E. () não tinha conhecimento algum.
- 2F. () cursinho pré-vestibular.
- 2G. () nenhuma alternativa acima.

3. Sobre sua expressão oral em espanhol antes de ingressar no curso superior...

- 3A. () não falava nada.
- 3B. () quase nada.
- 3C. () falava, mas cometia muitos erros.
- 3D. () falava, mas cometia poucos erros.
- 3E. () falava bem.
- 3F. () falava muito bem.

2ª. parte – Ano de conclusão do curso de Letras

4. Quanto tempo dedica à aprendizagem/aquisição de sua expressão oral da língua espanhola?

- 4A. () Não pratico todos os dias.
- 4B. () Menos de 1 hora por dia.
- 4C. () Entre 1 e 3 horas por dia.
- 4D. () Mais de 3 horas por dia.

5. Qual/Quais aspecto(s) da expressão oral possui maior domínio?

- 5A. () Pronúncia: sou capaz de articular os elementos fonológicos do idioma de forma compreensível.
- 5B. () Ritmo e entonação.
- 5C. () Espontaneidade.
- 5D. () Monólogos.
- 5E. () Habilidade para a interação (diálogo): em uma conversa processo a informação rapidamente e reajo com segurança.
- 5F. () Habilidade para negociar o significado: consigo manter um diálogo em que haja entendimento das informações que passo, como das que recebo.
- 5G. () Utilização de formas e marcadores próprios do discurso oral, como: repetições e interjeições.
- 5H. () Habilidade para utilizar falas longas e/ou curtas em uma interação.

6. Você acredita que, hoje, próximo de concluir o curso de Letras, domina a expressão oral em espanhol?

- 6A. () Sim, me expresso muito bem em qualquer situação.
- 6B. () Sim, mas tenho dificuldades em situações específicas, como sala de aula, contato com nativo, falar em público, por exemplo.
- 6C. () Regular, pois ainda me sinto inseguro(a) quando tenho que falar em espanhol.
- 6D. () Não, ainda tenho muita dificuldade em falar espanhol.

Se discordar totalmente dela, marque o número 4.

Concordo totalmente <-----> **Discordo totalmente**

Concordo totalmente <-----> **Discordo totalmente**

2A. Aulas na UFS.	1	2	3	4
2B. Leitura.	1	2	3	4
2C. Conversação com os colegas de classe (UFS).	1	2	3	4
2D. Apresentar seminários.	1	2	3	4
2E. Ver filmes.	1	2	3	4
2F. Ouvir músicas.	1	2	3	4
2G. Convivência com hispano falantes.	1	2	3	4

