UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JEFFERSON JANUÁRIO DOS SANTOS

Dimensões da qualidade educativa nos Centros de Estudos de Línguas do estado de São Paulo (CEL-SP): subsídios à implementação do ensino de espanhol nas escolas públicas paulistas

> São Paulo 2011

JEFFERSON JANUÁRIO DOS SANTOS

Dimensões da qualidade educativa nos Centros de Estudos de Línguas do estado de São Paulo (CEL-SP): subsídios à implementação do ensino de espanhol nas escolas públicas paulistas

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Linguagem e Educação Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Marinelli

São Paulo 2011 Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Versão revista. Original disponível na Seção de Pós-Graduação da FEUSP.

Catalogação na Publicação Serviço de Biblioteca e Documentação Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.136(81.61)Santos, Jefferson Januário dos

S237d

Dimensões da qualidade educativa nos centros de estudos de línguas do Estado de São Paulo (CEL-SP) : subsídios à implementação do ensino de espanhol nas escolas públicas paulistas / Jefferson Januário dos Santos ; orientação Vera Lucia Marinelli. São Paulo: s.n., 2011.

224 p.: il., grafs. tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1 . Língua espanhola — Estudo e ensino — São Paulo 2. Línguas — Ensino — Aspectos políticos 3. Qualidade da educação 4. Aprendizagem de língua estrangeira 5. Legislação educacional 6. Ensino médio I. Marinelli, Vera Lucia orient.

Dimensões da qualidade educativa nos Centros de Estudos de Línguas do estado de São Paulo (CEL-SP): subsídios à implementação do ensino de espanhol nas escolas públicas paulistas

Jefferson Januário dos Santos

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Linguagem e Educação Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Marinelli

Aprovada em://	
	Banca Examinadora
Profa. Dra. Vera Lúcia Marinelli Faculdade de Educação – USP	
Assinatura	
Profa. Dra. Eliane Gonçalves Faculdade de Comunicação e Filos	sofia – PUC-SP
Assinatura	
Profa. Dra. Isabel Gretel María Ere Faculdade de Educação – USP	s Fernández
Assinatura	

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Nailde Conceição, por ser um modelo de ética e bondade para mim.

Aos meus irmãos, Jaqueline e Júnior, pela construção conjunta dos caminhos da aprendizagem.

À Profa. Dra. Vera Lúcia Marinelli, por me proporcionar esta oportunidade, pelo acolhimento inicial e pela postura humana ao longo da pesquisa.

Às professoras Dra. Eliane Gonçalves e Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández, pelas orientações no exame de qualificação que contribuíram de forma decisiva para o enriquecimento deste trabalho.

À Profa. Dra. Marília Vasques Callegari, pela leitura do relatório de qualificação e por suas observações precisas.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Espanhol da USP/CNPq, pelo carinho e companheirismo.

Aos amigos do Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo (CRUSP), pela interação em momentos de divagações sobre sonhos possíveis.

Aos amigos do curso de Letras da FFLCH-USP, pelo incentivo e apoio à minha trajetória acadêmica.

Aos professores, coordenadores e alunos dos Centros de Estudos de Línguas de São Paulo (CEL-SP), pela colaboração atenciosa, proativa e afável.

À Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), pelas informações prestadas.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo financiamento deste estudo.

Quer dizer, se ser homem ou ser mulher colocasse a mim, como algo óbvio, que mudar é impossível, eu preferiria não ser homem nem ser mulher, eu preferiria não continuar no mundo. Eu gosto de ser gente porque eu vivo entre a possibilidade de mudar e a dificuldade de mudar.

Paulo Freire

RESUMO

SANTOS, J. J. Dimensões da qualidade educativa nos Centros de Estudos de Línguas do estado de São Paulo (CEL-SP): subsídios à implementação do ensino de espanhol nas escolas públicas paulistas. 2011. 224p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo essencial verificar quais as contribuições que a experiência pedagógico-organizacional dos Centros de Estudos de Línguas do estado de São Paulo e, em específico, de alguns de seus docentes pode oferecer para uma implementação de boa qualidade e eficaz (BROOK; SOARES, 2008; HOPKINS, 1987; HOPKINS, 1997; MURILLO, 2007) da língua espanhola nos currículos das escolas públicas do Ensino Médio paulista. Para tanto, daremos enfoque especial a duas questões: ao contexto educativo no qual o ensino de castelhano está inserido nas unidades do CEL pesquisadas e às estratégias de ensino que seus docentes utilizam no desenvolvimento de atividades pedagógicas cotidianas. Os dados que embasam o estudo dessas questões foram obtidos, essencialmente, em contexto de pesquisa qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 1986) em três unidades do CEL-SP, na Capital, Grande São Paulo e Interior. Também serão fundamentais os elementos coletados na pesquisa de Santos (2007) acerca das representações (ROUSSIAU e BONARDI, 2000) de alunos, coordenadores e professores dos CEL sobre a qualidade de ensino e aprendizagem de espanhol da instituição. Por meio da análise de tais dados, verificamos se as relações (sociais, afetivas, culturais e organizacionais) existentes nas escolas pesquisadas e se a prática pedagógica dos docentes fundamentam-se em princípios de qualidade educativa expostos em documentos oficiais para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil - como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998; 2000) e as Orientações Curriculares (OC, 2006) - e, ainda, em princípios teóricos que descrevem a boa qualidade de ensino (AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, INEP, 2007; HOPKINS, 1987; HOPKINS e LAGESWEUJ, 1997, MACHADO, 2007 et al.).

Palavras-chave: qualidade educativa, ensino e aprendizagem de espanhol, CEL-SP, Lei Federal n°11.161.

ABSTRACT

SANTOS, J.J. Education quality dimensions at São Paulo Language Study Centers (CEL-SP): subsides to the implementation of spanish teaching in the state of São Paulo. 2011. 224p. Dissertation (Master). Faculty of Education, University of São Paulo, 2011.

The main goal of this research is to make an assessment of how the historical knowledge and analysis of the pedagogical activities developed by São Paulo Language Study Centers (CEL-SP) units can contribute to an effective and high quality implementation (BROOK and SOARES, 2008; HOPKINS, 1987; HOPKINS, 1997; MURILLO, 2007) of the spanish language in the curriculum of the public schools of São Paulo. With this objective, we will approach mainly two questions: the educational context of the spanish education in the analyzed schools and the approaches and teaching methodology used by teachers in the development of daily pedagogical activities. The data that sustains the study of these questions were obtained basically through a qualitative research (LUDKE e ANDRÉ, 1986) in three units of CEL-SP, in the Capital, Great São Paulo and countryside. The elements gathered by Santos (2007) research about the CEL's students, coordinators and teachers representations (ROUSSIAU e BONARDI, 2000) about the teaching and learning quality of the institution are also fundamental. Through data review, we will clarify if the relations (social, affective, cultural and organizational) present in the analyzed schools and the teachers pedagogical practice are related to the principles of the educational quality stated in official documents for education in Foreigner Languages – like the *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1998; 2000) and the Orientações Curriculares (OC, 2006) - and, also, the theoretical principles that characterize high quality education (AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, INEP, 2007; HOPKINS, 1987; HOPKINS and LAGESWEUJ, 1997, MACHADO, 2007 et al.).

Key words: education quality, spanish teaching and learning, CEL-SP, Federal Law n⁹1.161.

RESUMEN

SANTOS, J. J. Dimensiones de la calidad educativa en los Centros de Estudios de Lenguas del estado de São Paulo (CEL-SP): contribuciones a la implementación de la enseñanza del español en las escuelas públicas paulistas. 2011. 224p. Disertación (Maestría). Facultad de Educación, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2011.

Este trabajo de investigación tiene el objetivo central de comprender cuáles contribuciones la experiencia pedagógico-organizacional de los Centros de Estudos de Línguas de São Paulo (CEL-SP) y, específicamente, de algunos de sus profesores, puede ofrecer para una implementación de buena calidad y eficaz (BROOK y SOARES, 2008; HOPKINS, 1987; HOPKINS, 1997; MURILLO, 2007) de la lengua española en los currículos de las escuelas públicas de la Enseñanza Media paulista. Para eso, vamos a dar un enfoque especial a dos cuestiones: el contexto educativo en el cual la enseñanza de español se establece y a las estrategias de enseñanza que sus docentes utilizan en el desarrollo de las actividades pedagógicas cotidianas. Los datos que fundamentan el estudio de esas cuestiones fueron obtenidos esencialmente en un contexto cualitativo de investigación (LUDKE e ANDRÉ, 1986) en tres unidades del CEL, en la Capital, Grande São Paulo e Interior. También han sido fundamentales los datos colectados en la investigación de Santos (2007) sobre las representaciones (ROUSSIAU y BONARDI, 2000) de alumnos, coordinadores y profesores de los CEL acerca de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de español en la institución. Por medio del análisis de esos datos, verificamos si las relaciones (sociales, afectivas y organizacionales) existentes en las escuelas investigadas y la práctica pedagógica de los profesores tienen relación con los principios de calidad educativa expuestos en los documentos oficiales para la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil como los Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998;2000) y las Orientações Curriculares (OC, 2006) – y, aún, en los principios que describen la buena calidad de enseñanza (AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, INEP, 2007; HOPKINS, 1987; HOPKINS y LAGESWEUJ, 1997, MACHADO, 2007 et al.).

Palabras-clave: calidad educativa, enseñanza y aprendizaje del español, CEL-SP, Ley Federal nº 11.161.

SIGLAS

AFI – Alfabeto Fonético Internacional

APEEPR - Associação de Professores de Espanhol do estado do Paraná

APEESP – Associação de Professores de Espanhol do estado de São Paulo

CEI – Coordenadoria de Ensino do Interior do estado de São Paulo

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do estado de São Paulo

COGSP - Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo

CEL-SP – Centro de Estudos de Línguas do estado de São Paulo

CELEM-PR - Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do estado do Paraná

DF - Distrito Federal

DRHUSP – Departamento de Recursos Humanos do estado de São Paulo

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

EM - Ensino Médio

ENPLE – Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras

ETECPV – Escola Técnica Estadual Presidente Vargas

EUA - Estados Unidos da América

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FFLCH-USP – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

IQE – Indicadores de Qualidade em Educação

L – Língua

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

MD - Método Direto

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

MGT – Método Gramática e Tradução

OC – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

ONG – Organizações Não Governamentais

PCLEM-E- Proposta Curricular Língua Estrangeira Moderna Espanhol

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SEE-SP – Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

SENAI – Serviço Nacional da Indústria

UBC - Universidade Brás Cubas

UMC – Universidade de Mogi das Cruzes

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Criança

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Demonstrativo dos alunos atendidos pelos CEL/COGSP 2º semestre de	
1988	87
Gráfico 2 – Demonstrativo dos alunos atendidos pelos CEL/CEI no segundo semestre	
de 1988	87
Gráfico 3 – Adequação do ambiente da atividade de ensino nos CEL-SP	100
Gráfico 4 – Ensino das habilidades linguísticas	120
Gráfico 5 – Sobre a visão de ensino de língua	155
Gráfico 6 – O erro nas aulas de língua estrangeira dos CEL-SP	166
Gráfico 7 – Os procedimentos avaliativos dos docentes	179

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas iniciais e alunos concluintes 1996-1999	88
Tabala 2. Caracterização dos descritos integrantes de caracte de passicio	02
Tabela 2 - Caracterização dos docentes integrantes do <i>corpus</i> de pesquisa	93

ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Distribuição de unidades CEL na capital de São Paulo em 1988	84
Ilustração 2 - Distribuição de unidades CEL na Grande São Paulo em 1988	85
Ilustração 3 - Distribuição de unidades CEL no interior de São Paulo em 1988	86
Ilustração 4 - Distribuição dos CEL na Capital e Grande São Paulo em 2011	89
Ilustração 5 - Distribuição dos CEL no Interior de São Paulo em 2011	90
Ilustração 6 - Av. 1: CEL-01/P-02 - Avaliação do filme "La Misión" 2º estágio	185
Ilustração 7 – Av.: CEL-01/P-02 – Avaliação de tópicos gramaticais 2º estágio	185
Ilustração 8 – Av.3: CEL-02/P-03 – Avaliação do filme "La llamada de la Habana" 2º estágio	186
Ilustração 9 – Av.4: CEL-02/P-03 - Avaliação final de produção escrita 2º estágio	186
Ilustração 10 – Av.5: CEL -02/P-03 - Avaliação de tópicos gramaticais 5º estágio	186
Ilustração 11 – Av.6: CEL-02/P-04 – Avaliação de compreensão leitora 6º estágio	187
Ilustração 12 – Av.7: CEL-03/P-05 – Avaliação de compreensão auditiva 6º estágio	188
Ilustração 13 – Av.8: CEL-03/P-05 – Avaliação de compreensão leitora 6º estágio	188

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - A LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL: DIFUSÃO E INFLUÊNCIAS	10
1.1 Histórico do ensino de espanhol e a importância da língua espanhola para a formação ide nacional	entitária
1.1.1 O espanhol no Brasil: uma língua de "encontros"	25
CAPÍTULO II - FUNDAMENTOS TEÓRICOS: INDICADORES DE QUALIDA	
ABORDAGENS E MÉTODOS DE ENSINO	28
2.1 A qualidade em educação	31 32
2.2 A abordagem e o método no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras	41
2.2.1 O Método Gramática e Tradução (MGT) 2.2.2 O Método Direto (MD) 2.2.3 O Método Audiolingual 2.2.4 A abordagem comunicativa	45 48
CAPÍTULO III - A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE ESPANHOL EM SÃO PAULO: PRIMEIRAS ORIENTAÇÕES LEGAIS, CAMINHOS POSSÍVEIS 3.1 As medidas legais e pedagógicas para a implementação do ensino de espanhol Paulo	57 em São
3.2 Constituição e desenvolvimento de um modelo público de ensino de idiomas 3.2.1 Leis, decretos, resoluções e proposta curricular: fundamentos para a constituição do CEL	projeto 69 olítica
3.2.3 Legislação atual e os fatores diacrônico-organizacionais 3.2.4 Difusão das unidades	77
CAPÍTULO IV - A PESQUISA DE CAMPO NOS CENTROS DE ESTUDOS D LÍNGUAS: INDICADORES DE QUALIDADE EDUCATIVA	E
4.1 Metodologia da pesquisa de campo: entendendo a questão da qualidade	
4.2 Indicadores de qualidade nas aulas de língua espanhola nas unidades pesquisad 4.2.1 Dimensão 1 - o espaço escolar e o ambiente da sala de aula	97 o oral e 116 esa e a 154
4.2.4 Dimensão 4 - o tratamento do erro	
observadas	191

CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	202
ANEXOS	213

INTRODUÇÃO

O surgimento da presente proposta de pesquisa remete ao início de nossos estudos de graduação em língua espanhola na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH-USP. Naquele momento inicial tivemos contato com colegas que já no primeiro período do curso demonstravam domínio de certas habilidades da língua castelhana.

Desvelou-se, então, uma curiosidade que, futuramente, seria a base para o desenvolvimento de nossas pesquisas na área de ensino e aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Isto é, onde os nossos colegas haviam adquirido aqueles conhecimentos, em que escolas, de quais categorias? Nossa surpresa foi grande ao descobrirmos que vários deles eram oriundos de cursos de uma instituição pública de ensino de idiomas chamada Centro de Estudos de Línguas de São Paulo (CEL-SP), de responsabilidade do governo paulista.

Esse fato nos lançaria, posteriormente, a uma pesquisa de Iniciação Científica que tinha como objetivos essenciais conhecer essa experiência de duas décadas no ensino público de idiomas e também verificar se a impressão inicial, de que a escola era vista por seus alunos como de ampla qualidade, seria comprovada no próprio campo de pesquisa, ou seja, nas unidades do CEL-SP.

Essa pesquisa¹, denominada *Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo: uma longa experiência no ensino de Espanhol Língua Estrangeira* é base fundamental para o nosso atual trabalho de estudos pós-graduados por ter mapeado diversos elementos históricos, metodológicos e políticos de um centro público de ensino de idiomas até então pouquíssimo estudado².

Ao final daquele estudo, que contou com a participação de mais de 200 estudantes, 22 professores e 5 coordenadores de unidades do CEL, concluiu-se que havia representações³, via de regra, muito positivas de alunos, professores e

_

¹ Orientada pela Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández e que contou com financiamento da FAPESP.

² Até aquele momento tinha-se notícia de poucos trabalhos que abordavam, ainda que de forma tangencial, elementos constitutivos da instituição; alguns deles são os publicados pela Revista da Associação dos Professores de Espanhol do Estado de São Paulo – APEESP.

³ "Uma representação social corresponde a uma organização de opiniões socialmente construídas, referentes a um dado objeto, resultante de comunicações sociais, permitindo domínio sobre o meio ambiente e a apropriação deste em função dos elementos simbólicos próprios do grupo ou grupos de pertencimento". (ROUSSIAU e BONARDI, 2000, p.19)

coordenadores no que se refere à qualidade do ensino e aprendizagem de espanhol existente na organização escolar.

Pela relevância verificada em relação a esse estudo vislumbramos, ao final da referida pesquisa, a oportunidade de continuá-la no âmbito da pós-graduação, localizando a experiência do CEL-SP no contexto de implementação da língua espanhola nos currículos das escolas públicas do Ensino Médio (EM) paulista.

Assim, nosso problema de pesquisa que ora se apresenta está centrado no entendimento da seguinte questão: existem fatores pedagógicos e organizacionais da experiência do CEL-SP (e, mais especificamente, das unidades estudadas nesta pesquisa) relevantes de serem conhecidos, analisados e ressignificados com vistas à implementação do ensino de espanhol nos currículos das escolas públicas do estado de São Paulo? Nossa hipótese é de que sim, existem fatores de diversas alçadas (burocrática, pedagógica, organizacional etc.) que, se conhecidos, podem auxiliar na constituição de um processo qualificado de inclusão do idioma nos colégios estaduais paulistas.

Os objetivos deste trabalho, responsáveis por levar-nos à elucidação de nosso problema de pesquisa, são:

- compreender o histórico do ensino de espanhol no Brasil, localizando o surgimento e desenvolvimento do projeto Centro de Estudos de Línguas de São Paulo nesse contexto;
- 2) delimitar indicadores que evidenciem o que é qualidade no ensino de idiomas e nas instituições educativas em geral;
- 3) discutir as políticas do estado de São Paulo para a implementação do ensino de espanhol estabelecendo um paralelo com aquelas destinadas à regulamentação da atividade educativa dos Centros de Estudos de Línguas (CEL-SP);
- 4) de acordo com as dimensões e indicadores de qualidade propostos, identificar em quais parâmetros de qualidade educativa (HOPKINS, 1987; HOPKINS e LAGESWEUJ, 1997; MACHADO, 2007 et al.) se localizam as práticas pedagógicas dos docentes pesquisados. E, ainda, quais componentes

precisam ser reafirmados ou repensados com vistas à obtenção de um processo de ensino de ELE de boa qualidade.

Para a concretização de nossos objetivos, trabalhamos em três frentes principais: a primeira, mais ligada ao estudo das teorias educativas da área de línguas estrangeiras (LE) e ao histórico do ensino e aprendizagem de espanhol no Brasil e em São Paulo; a segunda, relativa às políticas linguísticas paulistas surgidas com o objetivo de regulamentar e/ou concretizar os ditames da Lei nº11.161 ⁴ no território paulista e; a terceira, concernente ao estudo *in loco* do CEL-SP.

Os instrumentos para levar a cabo nosso estudo são compostos pelos textos legais, pelas publicações governamentais, teorias educacionais e pesquisas de campo empreendidas nas unidades do CEL-SP. Estas últimas, de fato, terão caráter imprescindível para nossa investigação, já que além de possibilitar contato mais sistemático com o dia-a-dia dos Centros de Estudos de Línguas, ou seja, com a sua organização burocrático-estrutural, também nos permitirá observar os fundamentos metodológicos de seus docentes em seu principal sítio de atuação, a sala de aula. No que concerne à forma de apresentação de nosso trabalho, temos quatro capítulos nos quais desenvolvemos uma análise crítica das questões concernentes ao papel dos CEL-SP no ensino de espanhol em nosso estado, bem como no contexto de implementação do idioma nos currículos das escolas públicas paulistas.

No primeiro capítulo discorremos sobre o histórico e a relevância de se aprender espanhol no Brasil, evidenciando, por exemplo, os fatores que nos unem aos países hispânicos. No segundo capítulo expomos o quadro teórico de nossa pesquisa, explicitando o que, de acordo com as teorias educacionais, se entende por qualidade educativa, abordagem e método, bem como quais são as abordagens e métodos de ensino de LE mais difundidos no Brasil e o seu papel no estudo da prática pedagógica do ensino de LE no país e também no estado de São Paulo. No capítulo III, num primeiro momento, fazemos um apanhado das políticas educativas do estado de São Paulo para a implementação da Lei nº 11.161. Posteriormente, elencamos os textos legais que regulamentam a existência do CEL-SP e analisamos como eles, em geral, contribuíram para um desenvolvimento coeso da instituição. No capítulo IV, está alocada a pesquisa de campo sobre os fatores concernentes à

_

⁴ O texto da referida Lei está no anexo 3 de nosso trabalho.

qualidade de ensino e aprendizagem de espanhol das aulas dos professores pesquisados. Nas considerações finais, elaboramos uma síntese dos elementos encontrados na pesquisa, avaliando o papel da experiência de ensino dos CEL (MURILLO, 2007; HOPKINS, 1987; HOPKINS e LAGESWEIJ, 1997) no contexto de implementação do espanhol nas escolas públicas do Ensino Médio paulista.

CAPÍTULO I - A LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL: DIFUSÃO E INFLUÊNCIAS

Neste capítulo inicial são expostos os fundamentos históricos e teóricos para uma melhor compreensão do percurso do ensino de espanhol em território brasileiro nas últimas sete décadas até o momento de promulgação da Lei que tornou obrigatória a oferta do idioma espanhol a todos os alunos do Ensino Médio (EM) brasileiro, a Lei nº11.161. Estabelecer esse percu rso é relevante para conhecermos tanto o contexto de criação dos Centros de Estudos de Línguas, alvo de nossos estudos, quanto as razões (históricas, políticas, culturais, econômicas etc.) que levaram a nação brasileira a incentivar a difusão do referido idioma nos currículos das escolas regulares do EM por meio de Lei federal.

1.1 HISTÓRICO DO ENSINO DE ESPANHOL E A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA ESPANHOLA PARA A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA NACIONAL

Art. 4.º - Constituição da República Federativa do Brasil, 1989. Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latinoamericana de nações.

O ensino e aprendizagem de espanhol no Brasil passou por diversos momentos de maior ou menor prestígio no que se refere à sua inserção nos currículos das escolas regulares. Na década de 1940, o advento de uma Reforma Educacional (denominada Reforma Capanema) além de estabelecer algumas mudanças estruturais na educação do país – como a divisão em ensino ginasial (de quatro anos) e ensino colegial (de três anos) – recuperou a valorização das humanidades no currículo e, por consequência, do ensino de idiomas (PICANÇO, 2003, p.32). É nesse contexto que foi introduzida, pela primeira vez, a língua castelhana no currículo oficial das escolas de nosso país⁵. Entretanto, essa inclusão

19

⁵ Picanço (2003, p.33) relata que: "O espanhol, naquele momento, era identificado como língua de autores consagrados, como *Cervantes, Becker e Lope de Vega*. Ao mesmo tempo, era língua de um povo que, tendo tido importante participação na história ocidental, com episódios gloriosos de

não abarcava todos os "estágios/anos" da educação ginasial ou colegial da nação. Na verdade, estava restrita a um único ano da modalidade "científica" do curso colegial. Na descrição de Picanço (2003, p.33), a seguir, visualizamos a configuração que a Reforma Capanema deu aos currículos secundários (modalidades clássica e científica) das escolas do país:

> Faziam parte do tronco comum: português, francês, inglês, matemática, física, química, história geral e do Brasil. No clássico estudavam-se grego e latim nos três anos, além de filosofia (2 anos) e história natural (1 ano). No científico havia filosofia (1 ano), história natural (2 anos), espanhol (1 ano) e desenho (1 ano). (PICANÇO, 2003, p.33)

Como constatamos, a língua espanhola era ensinada durante apenas um ano, e especificamente no curso científico. Porém, ainda que de forma pouco abrangente, essa inclusão realizada pela Reforma Capanema teve caráter relevante para a história da valorização do ensino de ELE no Brasil, dado que foi a primeira vez que o idioma fez parte da grade curricular da educação nacional. Não obstante, fatores como a falta de políticas de formação docente na área de língua espanhola, a quase inexistência de incentivo governamental à produção de pesquisas e materiais didáticos e, ainda, a não realização de concursos públicos para contratação de professores, de certa forma, inviabilizaram um maior progresso do idioma na educação regular brasileira da época.

Dessa maneira, a aprovação pelo Congresso Nacional de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB, 1961)⁶ - que tornou o ensino das línguas estrangeiras não obrigatório - acabou sendo um elemento de contribuição final para a retirada do espanhol das grades curriculares dos colégios do país. De acordo com Picanço (2003, p.42):

> A LDB de 1961, além de outras atribuições, sugere a oferta de uma língua estrangeira nas escolas onde pudesse ser minimamente ensinada. Para isso, a Lei transformou a língua estrangeira numa disciplina complementar do Núcleo Comum/Parte Diversificada. Isso significava que a língua estrangeira poderia, conforme opção dos

conquistas territoriais, mostrava-se orgulhoso de seus heróis nacionais, como El Cid, a Rainha Isabel, o Imperador Carlos V e os conquistadores." É nesse contexto que a língua espanhola é incluída nos currículos das escolas secundárias do país.

⁶ Lei federal n° 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

conselhos estaduais de educação, figurar ou não no currículo das escolas. (PICANÇO, 2003, p.42)

A orientação do Conselho Federal de Educação de que os Conselhos Estaduais de Educação poderiam eleger um idioma estrangeiro para ministrá-lo no Ensino Secundário, de acordo com as possibilidades das escolas, pode ter sido entendida com uma forma de desobrigação dos colégios para com outras LE que ainda se faziam presentes no currículo, como era o caso do espanhol. Assim, o idioma castelhano, principalmente a partir da década de 1970⁷, passou a não mais constar na maioria dos cursos secundários do país.

A prioridade no ensino de idiomas, nesse momento de contenção, centralizava-se em línguas que apresentassem "uma maior atração imediata e um peso mais denso na tradição" (CELADA, 2002, p.84). Priorizava-se, então, o ensino do inglês e do francês. O primeiro idioma, principalmente, pelo que representava como meio de melhor relação com o mundo econômico e, o outro, por ser idealizado como forma de acesso ao capital cultural em suas três formas⁸ (BOURDIEU, 1979, apud NOGUEIRA et al., p. 42-78, 1998).

Essa política linguística nacional, de pouca valorização do espanhol, foi aprofundada com as reformas promovidas no país na década de 1970, nas quais o ensino adquiriu um viés profissionalizante, tendo em vista a necessidade de formação de mão de obra especializada gerada pelo grande desenvolvimento industrial do país⁹.

No final da década de 1980, porém, tornaram-se mais fortes e organizadas as movimentações da sociedade e da intelectualidade com vistas a implementar o ensino de espanhol nos currículos das escolas de nosso país. Um passo relevante para a valorização do ensino de ELE no Brasil, de acordo com Kulikowski (in: SEDYCIAS, 2005, p.47), foi a criação de associações de professores de espanhol, a partir da década de 1980. Picanço (2003, p.56), ao elencar dados de sua pesquisa

⁷ "A indefinição do Ministério, em 1961, em assumir uma postura clara com relação às línguas estrangeiras e sua tentativa de justificar sua atitude pelas condições de precariedade do ensino deram abertura a muitas controvérsias com relação à interpretação da LDB, que se repetiram quando em 1971 foi promulgada a lei 5.692". (PICANÇO, 2003, p.45)

⁸ Objetivado, incorporado ou institucionalizado.

⁹ Picanço (2003, p.49) assevera que a opção de língua estrangeira, nesse contexto de industrialização era a inglesa. Compreendemos que esse fato se deve à sua importância para o comércio internacional.

de mestrado sobre a difusão do ensino de espanhol no país, corrobora a visão de Kulikowski (in: SEDYCIAS, 2005, p.47):

É possível perceber, tanto pela fala de professores entrevistados, como nos artigos escritos por eles, que das ações em defesa da diversidade cultural e da possibilidade de escolha por parte do aluno, eles consideram decisivas a criação e participação destas associações de professores. (PICANÇO, 2003, p.56)

Os professores reunidos em associações como a APEEPR (Associação de Professores de Espanhol do Paraná) e a APEESP (Associação de Professores de Espanhol de São Paulo) foram membros ativos na formulação de projetos para a difusão pública do espanhol em seus estados de atuação. Dessa forma, sua atuação foi preponderante no contexto de constituição dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná (CELEM-PR, 1986) e dos Centros de Estudos de Línguas de São Paulo (CEL-SP, 1987), instituições públicas de ensino de LE (principalmente de espanhol) que passaram a ter importância fundamental no contexto de difusão do castelhano nesses estados. Por seu caráter precursor, o CELEM e o CEL serviram como experiências a serem observadas por outras unidades da federação que se interessaram em criar programas especializados no ensino de idiomas.

Nesse contexto, as discussões sobre a importância da integração dos países latinoamericanos tomaram corpo e, em 1991, foi criado o Mercado Comum do Sul (Mercosul), grupo de países inicialmente composto por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai e que tinha como propósito a integração das nações latinoamericanas, por meio de medidas econômicas, políticas, estruturais, culturais e linguísticas. A criação do bloco aumentou substancialmente as possibilidades da língua espanhola no contexto brasileiro (KULIKOWSKI, in: SEDYCIAS, 2005, p. 49), incentivando também o crescimento das experiências estaduais no ensino de ELE, como a dos centros públicos de ensino de idiomas.

Em 1998, eram dez os estados que possuíam projetos estatais de ensino de castelhano nos moldes do CELEM-PR e do CEL-SP: Acre, Amazonas, Ceará, Distrito Federal, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco e São Paulo. Verifica-se, portanto, um acréscimo substancial na importância dada ao ensino e aprendizagem do idioma mediante iniciativas públicas. Em relação à formação de professores, em 2005, somavam 26 (vinte e seis) as universidades

públicas e 24 (vinte e quatro) as privadas que ofereciam cursos de licenciatura em espanhol. Existiam também 24 (vinte e quatro) instituições responsáveis por ofertar cursos de pós-graduação na área (MORENO FERNÁNDEZ, p.27-30, 2005 in: SEDYCIAS, 2005).

Ainda no ano de 1998, as discussões sobre a instituição de um marco legal que possibilitasse a inserção do espanhol em nossas escolas públicas tomaram corpo e, segundo Moreno Fernández (2005, p.31), o Congresso Nacional brasileiro buscava a implementação de um protocolo de intenções, assinado entre os membros do Mercosul, que versava sobre o ensino de português nos países de língua espanhola e de espanhol no Brasil:

[...] durante 1998 se han desarrollado unas iniciativas legales que, de culminarse en algún momento, podrían mejorar sustancialmente el panorama de la enseñanza de español. Se trata de la aplicación de un protocolo de intenciones firmado el 13 de diciembre de 1991 entre los ministros de Educación del Mercosur, por el cual se comprometen a implantar la enseñanza del portugués y del español en las instituciones de los diferentes niveles y especialidades de los respectivos sistemas educativos¹⁰. (MORENO FERNÁNDEZ, in: SEDYCIAS, 2005, p.23)

Em território brasileiro havia, na época, grupos de parlamentares que defendiam, basicamente, duas formas de cumprir o referido acordo: uma estava centrada na obrigatoriedade do ensino de ELE em todas as escolas primárias e secundárias e, a outra, limitava a obrigatoriedade a alguns contextos escolares da nação:

En relación con este compromiso, los legisladores brasileños han protagonizado a lo largo de los últimos años un proceso en el que, grosso modo, se han enfrentado dos opciones. Una de ellas, defendida por la Cámara, proponía la obligatoriedad del español en la enseñanza primaria y secundaria y en todos los Estados de la República: se trata de un proyecto presentado en 1996 como iniciativa del presidente que dejaba en manos de los Estados la elaboración de los programas concretos y los planes de implementación de los estudios. La otra posibilidad, defendida por el Senado, resultaba supuestamente más realista, dada la cantidad de medios humanos y materiales que requiere la enseñanza obligatoria de cualquier lengua; precisamente por ese motivo, se proponía

¹⁰ Tradução livre nossa: "[...] durante o ano de 1998, foram desenvolvidas iniciativas legais que, em algum momento, poderiam melhorar substancialmente o panorama do ensino de espanhol. Trata-se da aplicação de um protocolo de intenções firmado em 13 de dezembro de 1991 entre os ministros da Educação do Mercosul, pelo qual comprometem-se a implantar o ensino do português e do espanhol nas instituições dos diferentes níveis e especialidades dos respectivos sistemas educativos".

limitar la obligatoriedad a la enseñanza secundaria y a los Estados fronterizos con los países del Mercosur¹¹. (MORENO FERNÁNDEZ, in: SEDYCIAS, 2005, p.23)

Todo esse processo de discussão resultou numa saída alternativa, no sentido de se obedecer aos ditames da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996)¹², sem deixar de lado a instituição de uma política nacional de difusão do castelhano. Dessa maneira, a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, tornou obrigatória a oferta da língua espanhola em todas as escolas do EM brasileiro. Isto é, todos os colégios deverão ofertá-la, porém, *a priori*, nem todos os alunos estariam obrigados a cursá-la. A responsabilidade por regulamentar a referida Lei, porém, é dos Conselhos Estaduais de Educação, cabendo a eles formular adaptações necessárias para a implementação do ensino do idioma nos colégios do país de acordo com as realidades locais.

A inclusão do espanhol nos currículos de nossas escolas, do ponto de vista da emancipação intelectual do educando, é algo positivo, mas temos um longo caminho a percorrer para realizarmos esse processo de acordo com os princípios de qualidade educativa que serão expostos mais adiante neste trabalho.

Neste momento, entretanto, cabe explicitar que um fator essencial na busca pelo ensino de ELE de boa qualidade é que todos os agentes envolvidos no processo de difusão desse idioma - professores, alunos, diretores e gestores de políticas públicas - entendam e discutam as razões, de ordem objetiva e subjetiva, para que se estude espanhol no Brasil. Discussão que propomos a seguir.

_

Tradução livre nossa: "Relacionado a este compromisso, os legisladores brasileiros protagonizaram ao longo dos últimos anos um processo em que, *grosso modo*, confrontaram-se duas opções. Uma delas, defendida pela Câmara Federal, propunha a obrigatoriedade do espanhol no ensino primário e secundário e em todos os estados da República: trata-se de um projeto apresentado em 1996 pelo presidente que deixava nas mãos dos estados a elaboração dos programas concretos e dos planos de implementação dos estudos. A outra possibilidade, defendida pelo Senado, resultava supostamente mais realista, dada a quantidade de meios humanos e materiais que requer o ensino obrigatório de qualquer língua; precisamente por esse motivo, propunha-se limitar a obrigatoriedade ao ensino secundário e aos países fronteiriços com os países do Mercosul".

¹² Art. 26 **§ 5º.** Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

1.1.1 O ESPANHOL NO BRASIL: UMA LÍNGUA DE "ENCONTROS"

Os elementos que nos levam a constatar a importância da aprendizagem de uma LE por indivíduos dos mais diversificados contextos sociais são perpassados por componentes como o enriquecimento intelectual, os fatores culturais ligados ao idioma, a relevância da língua para o estabelecimento de relações pessoais e profissionais ou, até mesmo, as relações de ordem afetiva possíveis de se desenvolver com ela. Sedycias (2005, p.37) divide esses fatores em duas categorias principais, uma concernente ao enriquecimento profissional e, a outra, relativa ao enriquecimento pessoal proporcionado pela aprendizagem de uma LE:

Enriquecimento profissional. A maioria das pessoas adultas que começam a aprender uma língua estrangeira geralmente tem como objetivo principal ampliar seus horizontes profissionais. Esses indivíduos chegam à escola de línguas perfeitamente cientes de que a aprendizagem de um segundo idioma vai enriquecer seu processo de aperfeiçoamento profissional e pode até chegar a contribuir para a própria qualificação ou capacitação em suas carreiras.

Enriquecimento pessoal. A maioria dos alunos de língua estrangeira acaba tendo sua vida intelectual, acadêmica e pessoal enriquecida de uma forma ou de outra com o aprendizado de uma segunda língua. Isso acontece mesmo com estudantes bastante jovens, que podem até nem gostar de assistir às aulas, preferindo passar seu tempo livre com outras atividades. Só no futuro esses jovens compreenderão realmente o valor de poder ver o mundo por um prisma linguístico-cultural diferente daquele de sua língua nativa. Além de um universo completamente novo em termos de literatura, filosofia, historiografia, folclore, música, filme, cultura popular, etc. (SEDYCIAS, 2005, p.37)

A asserção do autor evidencia, basicamente, os fatores que mobilizam pessoas das mais variadas classes sociais, de diversificadas formações culturais e intelectuais a buscarem o aprendizado de uma determinada LE. Esses fatores estão centrados, principalmente, em componentes como a necessidade de aperfeiçoamento profissional do aluno ou, em construtos de ordem mais subjetiva, como seu enriquecimento intelectual e cultural.

Em relação às razões para um brasileiro aprender a língua espanhola podese citar o número de países e pessoas que a falam – é o idioma oficial de 21 países¹³; soma cerca de 330 milhões de falantes nativos e 100 milhões falantes

1

¹³ Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai,

como segunda língua – e também a sua colocação no cenário mundial para o estabelecimento de relações comerciais, políticas e culturais – é o segundo idioma para o comércio no mundo e o terceiro nas relações internacionais em setores como economia, cultura e política (SEDYCIAS, 2005, p.39). Há, no entanto, outros elementos complementares a estes que têm relação com nossa origem linguístico-cultural comum com os países hispânicos e com a nossa necessidade de integração com eles. Sobre o fator linguístico, Sedycias (2005, p.42) explica a origem das línguas portuguesa e espanhola:

Pelo fato de derivarem da mesma língua, o latim vulgar, o português e o espanhol têm muito em comum, muito mais do que, por exemplo, o português e o inglês. (SEDYCIAS, 2005, p.42)

Há, portanto, uma base linguística comum, que tornam os referidos idiomas próximos. Essa proximidade não está apenas no fator linguístico, pois todos os países que nos cercam (a exceção das Guianas e do Suriname) falam a língua. Dessa maneira, a não aprendizagem do espanhol nos coloca em uma situação de certo isolamento linguístico-cultural em nosso contexto geográfico. Portanto:

[...] aprender o idioma espanhol tem, para nós, brasileiros, o sentido de uma deliberada decisão de romper com o isolacionismo vigente entre povos vizinhos e próximos por suas raízes históricas. (PCLEM-E, 1989b)

A preocupação por um não isolamento tem a ver com as relações históricas similares de nosso país com diversas nações hispanofalantes – como a origem ibérica comum e a confluência artística, literária, cultural e política entre o Brasil e os países que falam a língua espanhola. Esses fatores nos tornam, de alguma forma, povos com diversas características convergentes. Do ponto de vista político, enfrentamos, na América Latina, o período ditatorial em momentos relativamente próximos, passamos por uma tendência reformista neoliberal na década de 1990 (MARQUES GENNARI, 2002, p.32) e, atualmente (2000-2010), há uma série de governos de origem de esquerda eleitos na região (AYERBE, 2008, p.213). Existem, certamente, fatores que nos aproximam.

26

Peru, Porto Rico (estado livre associado aos Estados Unidos da América), Uruguai e Venezuela.

¹⁴ Referimo-nos aqui, especificamente, aos países latinoamericanos.

Nesse sentido, há décadas insurgem-se no Brasil setores da população, da academia e mesmo políticos preocupados em estabelecer um programa de integração regional. Desde a década de 1960 tramitam no Congresso Nacional projetos de Lei com o objetivo de melhor difundir a língua espanhola em nossas terras. Contudo, dois fatores fundamentais têm prejudicado o cumprimento dessa intenção. Um deles relacionado ao pretenso conhecimento inato que os brasileiros acreditam ter para a apreensão das diversas destrezas (CELADA, 2002, p.16) da língua e, o outro, a questão da falta de profissionais ou sua deficitária formação docente em ELE para se propagar o ensino do idioma no Brasil.

No atual momento histórico, apresenta-se uma oportunidade para o cumprimento dessa necessidade de integração por meio da aprendizagem do espanhol, oportunidade esta gerada pela aprovação da Lei federal nº 11.161. Contudo, essa integração linguística terá melhores condições de acontecer se a inclusão do idioma castelhano for realizada nas escolas regulares brasileiras de forma planejada, com embasamento científico e levando em consideração experiências de ensino de ELE de boa qualidade já existentes e, também, conhecendo aquelas que apresentem dificuldades, ressignificando-as.

Dessa maneira, para que se implemente a língua espanhola com boa qualidade nas escolas públicas de São Paulo, é necessário entender o que é qualidade, quais os fatores que determinam se uma escola tem boa qualidade de ensino ou não e também que medidas devemos adotar para empreender processos de mudança e qualificação (MURILLO, 2007) tanto em instituições escolares em geral como, mais especificamente, no caso da disciplina língua espanhola, alvo de nossas preocupações de pesquisa no momento. Isto posto, no tópico a seguir nos deteremos no estudo desses elementos.

CAPÍTULO II - FUNDAMENTOS TEÓRICOS: INDICADORES DE QUALIDADE, ABORDAGENS E MÉTODOS DE ENSINO

Neste capítulo nos propomos a discutir os principais fundamentos que embasam nosso estudo sobre a experiência de ensino dos CEL-SP e o seu papel no contexto de implementação da Lei nº 11.161 nas escolas públicas do estado de São Paulo. Objetivamos entender, primeiramente, o que caracterizaria uma boa escola e um ensino de LE qualificado. Será relevante ainda esclarecer quais foram as teorias de ensino de idiomas mais difundidas em nosso país. Esse esclarecimento nos auxiliará a entender em que bases teóricas a prática de ensino dos docentes pesquisados está fundamentada. Por meio do conhecimento das vertentes teóricas da qualidade e das teorias metodológicas que mais circularam no Brasil, poderemos analisar com mais propriedade as estratégias pedagógicas dos docentes (bem como os fatores ligados ao ambiente escolar como um todo) que, em maior ou menor grau, convergem com as proposições dos documentos oficiais que regem o ensino de LE em nosso país, como os PCN (1998; 2000) e as OC (2006) e, também, as estratégias que se adequam ou não à boa qualidade educativa (MURILLO, 2007; HOPKINS, 1987; HOPKINS e LAGESWEIJ, 1997), tal como descritas pelos autores estudados na sequência deste trabalho.

2.1 A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO

Comecemos com um acordo que pode aproximar-se de mera obviedade: qualquer que seja a atividade a que nos dedicamos, é natural procurar realizá-la da melhor maneira possível, buscando o máximo de qualidade. O que não é nem um pouco óbvio, no entanto, é o significado da qualidade nos diversos âmbitos. (MACHADO, 2007, p.13)

É vastamente reconhecido que a educação tem a ver com qualidade, sendo, no entanto, vastamente polêmico o que significa esta qualidade. (DEMO, 1990, p. 11)

Na atualidade, tem-se discutido muito a necessidade de qualificação do ambiente educativo, de melhoria da qualidade da educação brasileira,

principalmente a pública. Em relação à área de LE tivemos contato¹⁵ em nossos estudos com diversos professores e alunos que discorreram sobre a má qualidade de ensino do idioma geralmente ensinado nas escolas públicas, o inglês. Entretanto, para se abordar o tema da qualidade (seja pelo seu viés positivo ou negativo) é necessário, primeiramente, delimitar o que significa o conceito.

Começando pelas acepções presentes em dois dos principais dicionários brasileiros para qualidade, temos:

Qualidade. [Do lat. *quatitate.*] **s. f. 1.** propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza. Aurélio Buarque de Holanda (2009).

Qualidade *s.f.* **1.** atributo que determina a essência ou a natureza de algo ou alguém. A. Houaiss (2004)

Em suma, as acepções definem qualidade como características que diferenciam e determinam a natureza de coisas, pessoas, instituições etc. Porém, em cada contexto a qualidade adquire propriedades singulares. Os elementos que determinam se um hospital tem boa qualidade de atendimento não são os mesmos que estabelecem se uma escola tem boa qualidade de ensino. Portanto, as definições oferecidas pelos dicionários precisam ser melhor delimitadas para que se entenda esse conceito no contexto educativo.

Diversos estudos (HOPKINS, 1987; HOPKINS E LAGESWEIJ, 1997; MACHADO, 2007) estabelecem indicadores de qualidade na escola. Machado (2007, p.3) discorre acerca de alguns deles que têm sido usados para categorizar a escola pública brasileira como de má qualidade:

Existe um aparente consenso com relação ao fato de que a educação brasileira é de má qualidade. Os mais variados indicadores, em diferentes processos de avaliação, em âmbitos regionais, nacionais ou internacionais, parecem tornar tal fato indiscutível. (MACHADO, 2007, p.3)

Os indicadores regionais, nacionais ou internacionais aos quais o autor se refere são obtidos por meio de avaliações feitas com alunos dos mais diversos

_

¹⁵ Nas incursões feitas às escolas do CEL, diversos alunos discorreram sobre a qualidade deficitária do ensino da língua inglesa ministrada nas escolas estaduais em que estudavam. Em Santos (2007, p.50) 61% dos alunos relataram considerar o ensino de inglês que tinham na escola regular como regular ou ruim. Esses dados, evidentemente, indicam apenas opiniões dos discentes sobre qualidade, podendo a realidade ser diferente da relatada.

níveis da educação nacional que colocam o setor educativo brasileiro em situação de baixo desempenho em relação à maioria dos países desenvolvidos e em desenvolvimento do mundo. Contudo, esses indicadores apontam, em geral, apenas para um problema final, ou seja, que os discentes não adquiriram determinados conhecimentos de ciências, geografia, história, matemática, língua materna, línguas estrangeiras etc. Não mostram, no entanto, os fatores que poderiam caracterizar a qualidade de uma escola A, que se saiu bem nesses exames, em relação a uma escola B, que teve desempenho ruim.

Há, no entanto, outros instrumentos indicadores de qualidade que podem ser observados para se entender o que levaria uma determinada instituição a ter boa qualidade e eficácia 16 de ensino e aprendizagem, seja num sentido mais global (relativo à qualidade da instituição como um todo) ou mais específico (concernente a disciplinas curriculares). Um deles é o documento produzido numa parceria entre Ação Educativa, INEP-MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas do Ministério da Educação – Anísio Teixeira), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Criança) denominado *Indicadores de Qualidade na Educação* (IQE, 2004).

O documento, elaborado como instrumento para ser utilizado em cada unidade escolar do país (e não aplicado diretamente pelos governos), divide os indicadores em 7 (sete) dimensões: 1) ambiente educativo; 2) prática pedagógica; 3) avaliação; 4) gestão escolar democrática; 5) formação e condições de trabalho na escola; 6) ambiente físico escolar e 7) acesso, permanência e sucesso na escola. Para se entender a qualidade praticada em cada uma das referidas dimensões são feitos no IQE (2004) inúmeros questionamentos. Na dimensão ambiente educativo, por exemplo, há indagações, a serem respondidas por todos os agentes do processo educativo, sobre fatores como: contentamento dos alunos em frequentar a escola, motivação dos docentes em trabalhar na instituição, bom relacionamento

¹⁶ É importante ressaltar que os conceitos de eficácia e qualidade têm muitas similaridades no que concerne ao estabelecimento de um processo de ensino e aprendizagem qualificado. Brook e Soares (2008, p.351) elencam onze princípios das escolas eficazes que convergem com a modalidade de qualidade proposta neste trabalho: 1. Liderança profissional firme e objetiva; 2. Objetivos e visões compartilhados; 3. Um ambiente de aprendizagem ordenado; 4. Concentração no tempo de aprendizagem; 5. Ensino e objetivos claros; 6. Altas expectativas; 7. Incentivo positivo; 8. Monitoramento do progresso; 10. Direitos e responsabilidades dos alunos; parceria casa-escola; 11. Uma organização orientada à aprendizagem.

entre educadores, alunos e direção escolar e, ainda, sobre a existência, conhecimento e cumprimento de regras no interior da escola.

As referidas dimensões e indicadores de análise da qualidade propostas anteriormente são relativos a instituições regulares de Ensino Fundamental de nosso país. No caso de uma instituição como o CEL-SP, caracterizada pelo ensino de línguas estrangeiras, faz-se necessário definir dimensões e indicadores relativos especificamente a essa modalidade de ensino. Assim, na sequência deste estudo, nosso olhar investigativo volta-se para a definição desses elementos.

2.1.1 DIMENSÕES E INDICADORES GERAIS DE QUALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A seleção de dimensões referentes à modalidade da qualidade de ensino de ELE existente nas unidades do CEL foi feita com o auxílio dos estudos de Santos (2007) que apontaram representações (ROUSSIAU e BONARDI, 2000, p.19) de coordenadores, alunos e professores sobre a instituição no que se refere, entre outros fatores, à qualidade do processo educativo da instituição. Foram extraídas dimensões organizacional-teórico-pedagógicas necessárias à explicação do projeto CEL, quais sejam:

Dimensão 1: o espaço escolar e o ambiente da sala de aula

Dimensão 2: as habilidades linguísticas de compreensão leitora e auditiva, produção oral e escrita

Dimensão 3: o elemento cultural, a proximidade da língua espanhola com a portuguesa e a variedade linguística

Dimensão 4: o tratamento do erro

Dimensão 5: o processo avaliativo

Nas pesquisas bibliográficas que empreendemos sobre qualidade no ensino e aprendizagem de LE não encontramos publicações específicas sobre indicadores de qualidade nessa área. Não obstante, há documentos oficiais que regem essa modalidade de ensino no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998; 2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino de Línguas Estrangeiras

(OC, 2006), que versam sobre a temática do ensino teoricamente embasado e qualificado de LE.

Como indicadores de boa qualidade no ensino de idiomas, relativos às cinco dimensões propostas neste trabalho, encontramos nos documentos oficiais a relevância de se levar em conta os seguintes componentes: a) um ambiente educativo organizado e adequado à aprendizagem; b) um estudo voltado para as várias habilidades linguísticas; c) a presença dos fatores culturais correlacionados ao idioma em estudo; d) o entendimento do "errar" como parte do processo de aprendizagem; e) a constituição de um processo avaliativo formativo e não estanque. Em conformidade com esses cinco indicadores, também podem revelar qualidade no ensino de uma LE os itens subsequentes que se referem, respectivamente, ao papel do professor na aula de LE e ao que se espera que os alunos tenham adquirido ao final de cursos de idiomas.

2.1.1.1 INDICADORES DE QUALIDADE EM LE: AÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

A qualidade no ensino de LE, de acordo com documentos oficiais da educação brasileira (PCN, 1998, 2000; OC, 2006), está diretamente ligada ao princípio da construção da cidadania do aluno. Para que o aluno, de fato, alcance autonomia intelectual e também em relação ao manejo da língua estrangeira, as OC (2006) trazem à discussão dois componentes principais: o primeiro se refere às atividades empreendidas pelos professores para que seus alunos desenvolvam esse aspecto da vida social e, o outro, relativo às competências que os alunos precisam desenvolver para adquirir mais autonomia.

No que se refere ao professor de LE, em sua correlação com a aprendizagem do aluno, as OC (2006, p. 92) sugerem (baseadas em VAN EK; TRIM, 1984) que a prática pedagógica esteja voltada, além das questões linguísticas instrumentais, para as seguintes preocupações cognitivas:

 estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria;

- (evidenciar) que existem diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem;
- aguçar o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das línguas estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;
- desenvolver a confiança do aprendiz por meio de experiências bemsucedidas no uso de uma língua estrangeira. (OC, 2006, p. 92)

Em linhas gerais, os indicadores acima apontam para uma escola/professor que possibilite ao aluno de línguas estrangeiras não apenas fazer um uso estruturalmente adequado da língua, mas também pensar sobre ela, entender o contexto em que está inserida. Ao propiciar ao aprendiz a possibilidade de conhecer uma outra cultura, entender suas singularidades e, nesse processo de estudo, poder estabelecer paralelos com o seu próprio idioma procura-se levar o aluno a ter maiores possibilidades de interagir com o mundo global no qual está inserido, isto é, ter mais autonomia para refletir e agir em relação às coisas do "mundo".

Para possibilitar a aquisição dos conhecimentos anteriormente elencados, espera-se que o docente adote, entre outras, algumas práticas pedagógicas como as que seguem:

- selecione e sequencie conteúdos temáticos, culturais, nocionalfuncionais e gramaticais – mais indicados para a consecução dos objetivos propostos;
- defina a(s) linha(s) metodológica(s) e estratégias mais adequadas, tendo em vista tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto os resultados que se pretende alcançar;
- empreenda atividades voltadas para a competência comunicativa vista como 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;
- desenvolva a compreensão oral como uma forma de aproximação ao outro, que permita ir além do acústico e do superficial e leve à

interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia...) e de como, quando, por quê, para quê, por quem e para quem é dito;

- desenvolva os trabalhos de produção oral, também de forma a
 permitir que o aprendiz se situe no discurso do outro, assuma o
 turno e se posicione como falante da nova língua, considerando,
 igualmente, as condições de produção e as situações de enunciação
 do seu discurso;
- trabalhe a compreensão leitora, com o propósito de levar o aluno à reflexão efetiva sobre o texto lido;
- empreenda atividades de produção escrita, de forma que o estudante possa expressar suas idéias e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reprodutor da palavra alheia;
- privilegie a avaliação formativa, contínua e de acompanhamento.
 (OC, 2006, p.151)

Estão expostas práticas pedagógicas que apontam, principalmente, para a necessidade do planejamento do curso de LE a ser ministrado e, como consequência, para a imprescindível formação adequada do docente de maneira a que tenha condições de, por exemplo, "definir suas linhas metodológicas", "selecionar conteúdos" e desenvolver o trabalho com as várias habilidades linguísticas. No que diz respeito às competências/habilidades linguísticas, indica-se a necessidade de uma abordagem que as entenda de uma maneira complexa, em que o contexto de aprendizagem e a reflexão sobre a língua sejam privilegiados. Portanto, metodologias voltadas a um estudo puramente gramatical ou tradutológico, como as descritas no item 2.2.1, não convergem com o atual momento para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

No tocante, especificamente, à língua espanhola, é pertinente também levarse em consideração as seguintes asserções expostas nas Orientações Curriculares (2006, p.134):

- O tradicional questionamento dos professores de ELE, referente a qual variante de espanhol ensinar, deve dar lugar a um novo questionamento: como ensinar espanhol.
- Tendo em vista a asserção anterior, faz-se necessário que o professor entenda e trabalhe em sala de aula as relações de proximidade e distância da língua espanhola com a portuguesa, demonstrando que, de fato, o espanhol tem elementos de ligação com o português, porém, evidentemente, existem outros que diferenciam uma língua da outra. (OC, 2006, p.134)

É necessário, então, que o professor entenda as variantes existentes em língua espanhola como um fator de riqueza linguística, que pode tornar mais instigante a aprendizagem. Portanto, substitui-se a pergunta "qual espanhol ensinar?" pela indagação "como ensinar tendo à disposição um arcabouço de possibilidades, resquardando-se para algumas delas não sejam que supervalorizadas em relação às outras?". A forma de tratamento da proximidade das línguas portuguesa e espanhola também é um dos componentes fundamentais para uma aprendizagem qualificada de ELE. É preciso mostrar aos alunos os fatores que aproximam ambos os idiomas e também aqueles que os distanciam. Evita-se, assim, tanto o superdimensionamento quanto a minimização das dificuldades de aprendizagem do idioma.

Analisando os itens expostos, constata-se que essas orientações têm um caráter de levar o aluno à reflexão, seja em momentos de aprendizagem dos elementos estruturais, socioculturais ou mesmo nos processos de avaliação do idioma. Assim, os métodos e estratégias de ensino expostos, necessariamente, refletem tal perspectiva teórica.

Atividades como as elencadas neste tópico, realizadas de maneira planejada e direcionadas, entre outros elementos, para a ampliação do horizonte linguístico-cultural dos alunos; para a compreensão das diversificadas formas de categorização e organização sociais; para o desenvolvimento da confiança do aprendiz e, ainda, preocupadas com as variadas competências linguísticas, auxiliam na institucionalização de um curso de LE de boa qualidade.

Finalmente, pode-se concluir que, com a concretização de ações pedagógicas fundamentadas nos parâmetros de qualidade anteriormente expostos – e em se

tratando das competências a serem aprendidas em LE – é possível esperar dos alunos de uma instituição de boa qualidade no ensino e aprendizagem de idiomas que, ao longo do curso, adquiram competências como:

- escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação;
- escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretenda comunicar;
- compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais;
- compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
- utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita);
- utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação. (PCN, 2000, p.28-29)

O aluno de LE que demonstre possuir competências como as mencionadas, possivelmente, estará inserido num ambiente de aprendizagem que valoriza elementos para além dos instrumentais. Se, por outro lado, os educandos demonstrarem muitas deficiências em algumas dessas competências, bem como de outras vertentes delas, é relevante que o docente empreenda um processo de melhoria (HOPKINS, 1987: HOPKINS e LAGESWEIJ, 1997), repensando seus conceitos sobre o ensino de línguas, o planejamento de suas aulas e as formas de abordar determinados conteúdos, sempre levando em consideração indicadores previamente estabelecidos¹⁷.

Não obstante, os processos de melhoria (HOPKINS, 1987; HOPKINS e LAGESWEIJ, 1997) de uma disciplina escolar inserida num contexto educativo maior (como no CEL-SP, que ministra cursos de outros idiomas ou numa escola regular em que a LE é apenas um dos diversos componentes curriculares) não passam apenas pela requalificação das atividades dos cursos isoladamente, mas exigem um

,

¹⁷ Neste trabalho, além dos indicadores anteriormente expostos elencaremos, no capítulo IV, outros indicadores diretamente relacionados à análise das dimensões da qualidade das unidades do CEL-SP.

olhar mais amplo para toda a escola. É relevante que as ações de mudança¹⁸ empreendidas internamente pelos professores estejam interligadas, coerentemente, num nível maior. Essa asserção, portanto, nos instiga a estudar a qualificação de instituições escolares como um todo, buscando compreender quais reflexões e práticas, segundo teóricos da área, devem ser consideradas como pertinentes para levá-la a cabo em escolas de diversificadas modalidades educativas.

2.1.2 A QUALIFICAÇÃO DE UNIDADES EDUCATIVAS

Após a obtenção de dados coletados por intermédio de indicadores em instituições educativas de diversas categorias (regulares ou em cursos livres, particulares ou públicas), é imprescindível que sejam adotadas medidas de melhoria dos itens que apontem problemas para o processo educativo ¹⁹, de forma que possam atingir níveis superiores aos inicialmente aferidos. Hopkins (1987, apud MURILLO, 2007, p.19) define algumas premissas de processos de mudança, como:

- a escola deve ser o centro da mudança. Assim, reformas educativas oriundas do poder público devem ser adaptáveis ao contexto de cada escola. É necessário também desmistificar a ideia de que as mudanças ocorrem isoladamente na sala de aula;
- é imperativo que exista um projeto sistemático para a mudança. O processo de qualificação é algo longo que demanda esforços contínuos, institucionalmente discutidos e aceitos;
- a qualificação fundamenta-se nas "condições internas" de cada unidade escolar. Isto é, as possibilidades materiais, pedagógicas e as formas de organização interna;
- é necessário que existam metas educacionais (ex: o que esperamos que nossos alunos saibam ao terminarem um semestre, ano ou mesmo o curso?);

¹⁹ Nos casos em que os indicadores mostrem altos níveis de qualidade em determinadas dimensões, é aconselhável que se divulgue e se difunda entre os membros da comunidade escolar as boas experiências para que elas sejam consolidadas e institucionalizadas.

37

¹⁸ "Os termos mudança, inovação, reforma e qualificação são utilizados para designar processos de transformação que acontecem na sala de aula, na escola ou no sistema educacional". (MURILLO, 2007, p.15)

- configura-se como algo relevante para o desenvolvimento escolar entender o contexto em que a escola está inserida, e como isso afeta a escola, grupos de alunos ou cada aluno em específico;
- para que a mudança aconteça é imprescindível que as diversificadas ações educativas sejam integradas;
- é fundamental que as "atitudes qualificativas" tornem-se aos poucos parte da rotina de cada um dos integrantes da comunidade escolar. (HOPKINS, 1987, apud MURILLO, 2007, p.19)

A principal característica dessa modalidade de mudança está no fato de que ela se concentra em olhar para a escola (bem como para todos os agentes que abarca, inclusive o contexto em que está inserida) como o foco da melhoria. Outros componentes relevantes nessa linha teórica dizem respeito à constituição de um projeto de mudança fundamentado; à existência de metas claras e palpáveis; à observação das condições internas e do contexto em que a escola se insere; à integração entre todos os agentes envolvidos no processo educativo e, principalmente, à necessidade de que as atitudes de qualificação passem a fazer parte da rotina da escola.

Em Stoll e Fink (1999, p.88; apud MURILLO, p.20), as atitudes qualificativas têm algumas diferenças com as propostas em Hopkins (1987, apud MURILLO, 2007, p.19). Assim, o processo de qualificação da escola direciona seus esforços para o "progresso dos alunos, tanto em rendimento quanto em desenvolvimento social, afetivo e moral". Quer dizer, está centrado no aluno e não na escola de forma geral. Dessa maneira, os referidos teóricos entendem como qualificação "uma série de processos concorrentes e recorrentes no qual uma escola":

- aumenta os bons resultados do aluno;
- concentra a atenção no aprendizado e no ensino;
- constrói a capacidade de implementar a mudança, independente do ponto de partida;
- define a própria orientação;
- valoriza sua cultura atual e trabalha para desenvolver normas culturais positivas;
- conta com estratégias para alcançar seus objetivos;
- estimula as condições internas que intensificam a mudança;

- mantém o ímpeto em períodos turbulentos; e
- supervisiona e avalia seu processo e progresso, suas conquistas e seu desenvolvimento. (STOLL e FINK, 1999, p.88)

Revela-se a relevância dada ao aluno e à sua aprendizagem como forma de melhoria da escola. Explicitam-se também outros fatores como: definição de uma linha clara de atuação; valorização das experiências positivas já presentes na escola; manutenção dessas estratégias em períodos de dificuldade e a supervisão e avaliação constante das medidas empreendidas e do processo educativo. Pode-se citar como elementos semelhantes aos propostos em Hopkins (1987) e Hopkins e lagesweij (1997) o fato de que as condições internas da escola devem ser consideradas no processo de mudança e também a necessidade da definição de um plano claro para a qualificação.

Numa terceira e última perspectiva, elencada em Murillo (2007, p.20), sintetiza-se a qualificação da escola na busca pela alavancagem da aprendizagem dos alunos como um todo e também na geração no entorno da escola de uma "comunidade de aprendizagem". Vejamos seus princípios:

- é centrada na escola;
- envolve todo o pessoal da escola;
- constrói uma comunidade de aprendizagem que inclui o conjunto da comunidade escolar;
- é guiada pela informação obtida tanto a partir de dados da escola e dos seus alunos quanto de literatura de pesquisa;
- estimula o desenvolvimento contínuo do corpo docente;
- fomenta a capacidade dos alunos para aprender;
- concentra-se na análise do ensino, no currículo e no desenvolvimento de iniciativas para melhorá-lo. (MURILLO, 2007, p.20)

A referida linha teórica tem elementos similares aos processos de mudança descritos por Hopkins (1987); Hopkins e Lagesweij (1997) e Stoll e Fink (1999), há, no entanto, um elemento que as anteriores não previam: a pertinência da formação no entorno da escola de uma comunidade de aprendizagem. Em outras palavras, a escola não centra seus esforços de qualificação educativa apenas no aluno ou no

espaço educativo, mas também se preocupa com todos os indivíduos que têm relação direta ou indireta com ela, como parentes de alunos, seus amigos ou mesmo os moradores na região onde a unidade escolar está localizada.

Após a exposição dessas três modalidades de qualificação educativa, podese concluir que elas não são necessariamente excludentes entre si e que, em síntese, orientam-se para uma mudança planejada, contínua e sistemática do processo educativo, preocupada, em última instância, em melhorar os indicadores de qualidade da escola, tanto no que diz respeito à aprendizagem quanto à organização escolar como um todo. (MURILLO, 2007, p.21)

Em conclusão ao item qualidade escolar, pode-se afirmar que os processos de mudança são compostos de construtos internos e externos à sala de aula²⁰. Se mapearmos a busca pela melhoria do processo de aprendizagem de LE no Brasil, no entanto, verificaremos que apesar de terem sido realizados debates para sua valorização no contexto escolar mais amplo²¹, as atenções de pesquisadores e profissionais da área esteve, historicamente, ligada ao ambiente interno da sala de aula.

Diferentes abordagens e métodos têm estado presentes nas discussões e práticas dos profissionais da área com o objetivo, em geral, de melhoria no ensino de idiomas de escolas públicas e privadas, em cursos regulares e livres. Constatase, portanto, a relevância de entendermos o que seriam os conceitos de abordagem e método, seu papel na qualificação do ensino de idiomas no Brasil e as suas principais linhas teóricas difundidas no país que embasaram (e ainda embasam) experiências educativas em escolas públicas paulistas e, especialmente, nas unidades do CEL-SP, nosso *locus* de pesquisa.

²⁰ Aos fatores externos também se incluem as políticas governamentais.

²¹ Como exemplo, citamos o **II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras (ENPLE, 2000)** que reuniu linguistas aplicados e profissionais da área de LE de todo o país. No evento debateu-se, entre outros assuntos, o papel da LE no currículo da escola regular brasileira. Sua carta síntese, denominada "Carta de Pelotas", esclarecia, entre outros temas, a necessidade de que "a língua estrangeira tenha o mesmo status das disciplinas do núcleo comum; o estudo da língua estrangeira seja gradualmente estendido às séries iniciais do ensino fundamental; (e que) as línguas estrangeiras a serem incluídas no currículo sejam definidas pela comunidade na qual se insere na escola". (in: ALMEIDA FILHO, 2001, p.103-108)

2.2 A ABORDAGEM E O MÉTODO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

[...] el término método tiene una importancia histórica indudable: ha servido para centrar discusiones y promover el pensamiento con el fin de lograr una enseñanza más adecuada y eficaz²². (SÁNCHEZ PÉREZ, 1997, p.22)

De acordo com Sánchez Pérez (1997, p.22) as discussões em torno do conceito de método, são estabelecidas, em geral, na busca por uma crescente evolução do ensino de idiomas e também com o intento de que se encontrem formas de tornar mais eficaz esse ensino. Tal conceito, ao longo da história do ensino de LE no mundo, recebeu diversificadas definições dos teóricos (ANTHONY, 1963; RICHARDS e RODGERS; 1986; NUNAN, 1988). Segundo Leffa (1988, p.1-2), devido à grande abrangência que possuía, convencionou-se subdividi-lo em dois termos: abordagem e método. O termo abordagem, na perspectiva do autor, é algo amplo, que diz respeito à orientação geral do processo educativo, ligado a concepções de ensino e aprendizagem de um determinado docente. Em outras palavras:

Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas - que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. (LEFFA, 1988, p.1-2)

Dessa forma, a abordagem refere-se à concepção que se tem para o ensino do idioma e que deverá **orientar** todo o processo de aprendizagem. Já o método está relacionado propriamente ao planejamento e execução das aulas, às formas e períodos para se ensinar determinados temas ou conteúdos:

41

²² Tradução livre nossa: "O termo método tem uma importância histórica irrefutável: serviu para centrar discussões e promover o pensamento com o fim de alcançar um ensino mais adequado e eficaz". (SÁNCHEZ PÉREZ, 1997, p.22)

O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso. (LEFFA, 1988, p.2)

Evidentemente, os conceitos abordagem e método, na prática educativa, têm profunda relação, pois o primeiro estabelece os princípios que um determinado profissional do ensino de idiomas (ou mesmo da educação de forma mais ampla) possui quando se propõe a ensinar e, a partir desses princípios, é que o professor (lançando mão de um ou mais métodos) planejará e executará suas atividades para um semestre, ano ou mesmo para todo um curso.

Neste trabalho de pesquisa, para uma análise teoricamente embasada das observações de aula realizadas nos CEL-SP, é necessário conhecer algumas das abordagens/métodos de ensino mais difundidos no país e, especificamente, aqueles que fazem parte de forma mais contundente da história do ensino de LE dos CEL. Assim, discorreremos sobre a abordagem tradicional (ou Método Gramática e Tradução), a abordagem direta (ou Método Direto), a abordagem audiolingual (ou Método Audiolingual) ²³ e a abordagem comunicativa. Abordagens que, de acordo com nossas pesquisas, são relevantes para se entender o ensino de espanhol ministrado nas unidades do CEL-SP nas últimas duas décadas.

2.2.1 O MÉTODO GRAMÁTICA E TRADUÇÃO (MGT)

Esse método tem um caráter precursor no ensino de idiomas no Brasil, tendo em vista que desde o período colonial era utilizado na aprendizagem de línguas clássicas como o latim e o grego (LEFFA, 1988, p.3). Mesmo após a inserção das línguas modernas no currículo escolar, principalmente após a criação do Colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro, em 1837, o "método gramatical" era o mais difundido nos cursos regulares de idiomas.

²³ As concepções de ensino citadas ficaram conhecidas, respectivamente, como Método Gramática e Tradução, Método Direto e Método Audiolingual, apesar de Leffa (1988, 211-236) afirmar que, na verdade, o mais adequado seria denominá-las como Abordagens e não métodos. Como forma de facilitar a compreensão, manteremos os termos com os quais essas teorias de ensino ficaram conhecidas.

Nesse momento histórico – e até o início do período republicano – as orientações oficiais para o ensino de LE eram quase inexistentes, mas já faziam referências à utilização de tal concepção de ensino. Exigia-se, por exemplo, para o primeiro ano da escola secundária, "gramática, tema, leitura e tradução"; para o segundo, os mesmos conteúdos e, como opção, "conversa"; para o terceiro, incluía-se uma "apreciação dos clássicos" (CHAGAS, 1979, p.106). Desvela-se, assim, ainda que de maneira sucinta, a valorização dos estudos gramaticais e do uso do expediente da tradução no ensino e aprendizagem de LE da época.

Sinteticamente, o método centra-se em fatores ligados ao estudo gramatical da língua-alvo e de questões tradutológicas, ficando para segundo plano os elementos relativos à oralidade ou ao estudo contextualizado do idioma. Portanto, o essencial para o aluno é:

[...] o domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções. Saber responder prontamente a uma dúvida surgida em aula, ainda que usando a obscura exceção de uma regra, é mais importante do que saber pronunciar corretamente a mais simples das frases. (LEFFA, 1988, p.211-236)

Em vista disso, evidencia-se um cuidado esmerado com o conhecimento e internalização do código linguístico, sendo desnecessário o estudo de temas relativos à produção oral.

As principais atividades em sala de aula geradas por esse método de ensino, baseando-se em Larsen-Freeman (1986, p.06), são: a) tradução de passagens literárias da língua alvo para a materna; b) testes de compreensão de leitura; c) procura de sinônimos e antônimos; d) identificação de cognatos; e) aplicação dedutiva de regras; f) utilização de exercícios com lacunas a serem preenchidas; g) memorização de palavras. Justifica-se, então, a nomenclatura do método, na qual são destacadas as questões concernentes à aprendizagem de componentes gramaticais e à prática da tradução.

Até os dias atuais o Método Gramática e Tradução tem forte influência em determinados contextos escolares no Brasil e configura-se como base de ensino para muitos docentes. Em pesquisa realizada por Almeida Filho em 1989, o autor relata, por meio de observações de aula de LE feitas em escolas públicas de

Campinas (SP), a presença de princípios do MGT, mesclados a outras metodologias (como a Direta). Observe-se a descrição de alguns dados da referida pesquisa:

i. livros fechados recordando a primeira lição. Grupos de três recitam o diálogo a partir de frases dadas pela professora em português. Repetição do diálogo em coro com o livro aberto. Questões gerais dos alunos.

ii. comunicado da professora que na próxima aula os alunos sem livros sairiam da sala. Parte gramatical primeiro: *'simple past condicional, IF clauses*'. Alunos respondem em coro. Explicação da gramática: alunos respondem exercícios que a professora escreve na lousa (por exemplo, passar para o singular, para o negativo, completar com advérbios).

iii. chamada oral com livro aberto na lição 1. Aluno lê e o professor corrige erros, cobra vocabulário. Situação criada se torna embaraçosa para os alunos. Cópia do diálogo seguida de tradução na lousa. Em pares, um aluno faz a leitura para o outro. Tarefa de casa: recortar 3 figuras de revista e colocar nomes embaixo.

iv. prática oral do diálogo da lição anterior. Novo diálogo com contextualização prévia. Produção de diálogo semelhante ao do texto. Lista de palavras relacionadas a artigos domésticos (tópico da lição) para traduzir com o auxílio do dicionário. Dentre as muitas palavras, anotamos baixela, rímel, beliche, tonel e isopor. (ALMEIDA FILHO, 2007, p.28)

A instrução em língua materna, a relevância dispensada ao livro didático, a marcada presença do elemento gramatical e a importância que é dada à apreensão vocabular revelam que tais aulas estão, de forma geral, embasadas numa abordagem orientada por princípios do MGT. Isso não significa, entretanto, que somente atividades voltadas para a apreensão de regras gramaticais e tradução de excertos de língua se fizeram presentes nas aulas do referido docente. Na quarta descrição de Almeida Filho (2007, p.28) nota-se também o tratamento de fatores da oralidade, porém, como explicita o autor em sua pesquisa, numa proporção de 3 para 1. Quer dizer, a cada três atividades dadas pelo docente, uma orientava-se para elementos que não os gramaticais.

No que tange à evolução histórica das metodologias de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, o ensino gramaticalista esteve e ainda está presente em muitas escolas da nação. Porém, as discussões a respeito de metodologias mais eficazes de ensino de LE, já na década de 1940, evoluíram em nosso país e deram espaço à circulação de outras teorias, como constataremos a seguir.

2.2.2 O MÉTODO DIRETO (MD)²⁴

Nos textos legais que versam sobre educação no Brasil, desde o período colonial até as primeiras décadas da república, as orientações sobre as formas de se ensinar uma determinada língua estrangeira eram escassas e, normalmente, apenas delimitavam quais idiomas deveriam ser ensinados e sua carga horária semanal. Essa situação, no entanto, foi modificada com o advento da reforma educativa que o país sofreu em 1942, denominada "Reforma Capanema", que tratou de forma mais específica o tema da metodologia para o ensino de LE no Brasil. Foi nesse momento que, de maneira vanguardista para a época, foi proposta no ensino de idiomas do país a introdução do Método Direto²⁵, uma forma de se compreender o ensino e a aprendizagem de LE não mais pelo seu viés estritamente estrutural, gramatical e tradutológico, mas também como oportunidade de aprendizagem de uma nova cultura e da competência oral:

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

Dessa maneira o ensino de idiomas no Brasil, do ponto de vista legal, adquiriu um caráter para além do gramaticalista, passou a ser focado na apreensão da língua estrangeira na própria LE. Assim, como elenca Chagas (1979, p.111), nos primeiros anos de estudo deveriam ser feitos exercícios para:

"[...] habituar o estudante ao sistema fonético estrangeiro e para a formação do vocabulário relativo ao seu ambiente", com "algum conhecimento de morfologia por meio do emprego sintático". Daí por diante, a aprendizagem apóia-se na "leitura e interpretação, pelo método direto, de autores do século XX" e, em seguida, "dos séculos XVIII e XIX". (CHAGAS, 1979, p. 111)

Ainda que muitos princípios mundialmente conhecidos do MD, como os citados anteriormente, estivessem presentes na Reforma Capanema, o

_

²⁴ Assim como no MGT, mantemos a denominação tradicionalmente dada ao Método Direto.

²⁵ Por meio, por exemplo, da portaria Ministerial n°. 114, de 29 de janeiro de 1943.

entendimento do que seria esse método no Brasil foi algo muito próprio ao país. Chagas (1979, p.117) explica que:

[...] o método aconselhado pelas instruções era ainda, pelo menos em denominação, o método direto como base de um ensino pronunciadamente prático; mas todas as indicações que se expediram para realizá-lo já o situavam de maneira muito precisa no âmbito do próprio método científico²⁶.

O MD, com as características adquiridas no Brasil por meio da Reforma Capanema (1942), dividia os objetivos da aprendizagem de LE em 3 (três) setores: instrumentais, educativos e culturais. O primeiro, relativo a ler, escrever, compreender o idioma oralmente e falar; o segundo, concernente ao desenvolvimento de "hábitos de observação e reflexão" e, o último, fundado na capacidade do educando de entender "as tradições e os ideais de outros povos". (CHAGAS, 1979, p.117)

Para a concretização desses objetivos seria necessária uma linha metodológica que resguardasse alguns princípios, por exemplo, na escolha do vocabulário e em sua apreensão; na forma de se abordar a leitura e na maneira de se compreender o ensino da gramática. Assim, os vocábulos estudados seriam escolhidos entre aqueles mais comumente utilizados na LE e sua aprendizagem deveria realizar-se em "associação direta com o próprio material da sala". (CHAGAS, 1979, p.117)

O processo de aquisição da leitura seria feito de forma gradual ("intensiva, extensiva e suplementar") fazendo-se, preferencialmente por meio de livros ilustrados, nos quais seria possível associar-se imagem e história. De maneira que o aluno não precisasse realizar traduções para compreender o vocabulário que ia internalizando.

A forma de se estudar gramática não seria a tradicional. Em outras palavras, sua aprendizagem deveria "ser limitada aos casos usuais, seria estudada de modo ocasional" nos dois primeiros anos do ensino secundário e, de forma mais sistemática, no terceiro ano. Nesse sentido, a tradução deveria ser evitada, somente sendo permitida "na quarta série, a título de comparação com o vernáculo" (CHAGAS, 1979, p. 119). Dessas orientações inferimos que a aprendizagem

_

²⁶ Sobre o Método Científico para o ensino de idiomas ver Shimidt (1935).

estrutural da língua seria realizada de maneira tangencial, no próprio contexto de interação e não diretamente, como propunha o MGT.

A reforma Capanema, ao menos no que se refere ao ensino de LE, teve um caráter de modificação, fundamentalmente, apenas na regulamentação legal desse ensino, tendo em conta que as mudanças propostas acabaram por não acontecer na prática letiva cotidiana dos colégios da nação, ficando essencialmente restritas ao Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro²⁷. Porém, a introdução de tais concepções em um documento oficial do país possibilitou que relevantes discussões acerca de metodologias mais eficazes (BROOK e SOARES, 2008, p.351) para o ensino de idiomas fossem realizadas.

Entretanto, mais adiante na história do ensino de LE no Brasil, o Método Direto viria a ter influência sobre alguns cursos livres e regulares, como no caso dos ministrados pelos Centros de Estudos de Línguas de São Paulo, principalmente na década de 1990. Na Proposta Curricular Língua Estrangeira Moderna Espanhol de São Paulo (PCLEM-E, 1989b), orientadora da atividade pedagógica dos CEL, indicase a necessidade de que os docentes adotem, "inicialmente" ²⁸, estratégias relacionadas ao MD. Diz-se no documento que:

Adotar-se-á uma posição indutiva, isto é, as regras não precisarão ser abordadas de uma maneira explícita. Antes, será preferível utilizar procedimentos e técnicas que levem a uma aquisição espontânea, a partir da exposição à língua e do seu uso ativo. (PCLEM-E, 1989b, p.10)

Dessa maneira, centenas de docentes que passaram pelas formações teóricas ministradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo (CENP), principalmente na época de instalação dos CEL, podem ter sido influenciados por estratégias dessa metodologia de ensino, bem como pelas bases do método comunicativo, que também tem marcada presença no texto da PCLEM-E (SÃO PAULO, 1989b). No capítulo IV deste trabalho, que lida propriamente com o corpus de pesquisa, será possível verificar se ainda há influências do Método Direto nas práticas pedagógicas atuais de docentes da instituição e as consequências que

(ALMEIDA FILHO, 2007, p.47)

²⁸ Diz-se "inicialmente" porque a PCLEM-E explicita que em fases mais avançadas do ensino de LE é pertinente valer-se também de estratégias próprias ao método comunicativo. (PCLEM-E, 1989b, p.10)

²⁷ "O método direto não criou firme tradição no Brasil. Nos anos 60 e 70 predominaram não só o ensino da língua inglesa como a metodologia ortodoxa norte-americana de ensino de línguas: o estruturalismo linguístico acoplado às bases psicológicas behavioristas de ensino audiolingual". (ALMEIDA FILHO, 2007, p.47)

essa possível influência exerce na constituição da modalidade de qualidade dos cursos pesquisados.

2.2.3 O MÉTODO AUDIOLINGUAL

As tentativas de renovação no ensino de línguas estrangeiras, qualquer que seja o meio em que o fenômeno se verifica (Unesco, Conselho da Europa, universidades, mundo dos negócios etc.), encontram, todas elas, sua origem no notável empreendimento do exército americano que, durante a Segunda Guerra Mundial, se empenhou vigorosamente para ensinar uma língua estrangeira a um máximo de pessoas num mínimo tempo. (VAN PASSEL, 1983, p. 01)

A urgência em se formar pessoas em línguas estrangeiras, decorrente da entrada dos Estados Unidos da América (EUA) na Segunda Guerra Mundial, fez com que o país constatasse a necessidade de ensinar rapidamente idiomas para que pudesse estabelecer um melhor diálogo com as forças dos países aliados. Segundo Leffa (1988, p.11), não foram poupados esforços:

[...] linguistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses.

Assim, em 1943, foi lançado um programa didático que viria a ser popularmente chamado de "Método do Exército Americano²⁹". Leffa (1988, p.12) esclarece que, com o passar do tempo, o referido método se desenvolveu com o auxílio de linguistas, psicólogos e educadores norteamericanos e passou a ser conhecido como Método Audiolingual:

As premissas que sustentavam o método foram reformuladas com clareza a formaram uma doutrina coesa que por muitos anos dominou o ensino de línguas. (LEFFA, 1988, p.12)

Uma premissa essencial do método era que a aquisição de LE realiza-se através de um processo mecânico de estímulo e resposta, baseado nos fundamentos da psicologia behaviorista (BAUN, 1999) - teoria na qual há os

²⁹ Originalmente denominado ASTP (*Army Specialized Training Program*).

fundamentos do estímulo, introduzido pelo docente; a resposta, produzida pelo aluno; e, caso a resposta seja a considerada correta, haveria um reforço positivo dessa ação, caso contrário, seria necessário um desestímulo à produção discente.

Nessa perspectiva teórica, os erros são considerados prejudiciais para o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, as aulas deveriam ser conduzidas de forma que fosse possível prever os possíveis erros, advertir os alunos sobre eles e evitar a sua concretização. Leffa (1988, p.13) explica que:

Havia uma grande preocupação em evitar que os alunos cometessem erros. Para isso o ensino era feito através de pequenos passos, com a aprendizagem gradual das estruturas, que eram apresentadas uma a uma. No audiolingualismo não se aprendia errando. Acreditava-se que quem errava acabava aprendendo os próprios erros.

Contudo se, mesmo com todas as medidas preventivas, o aluno errasse, seria necessário corrigi-lo imediatamente, de forma a que não internalizasse hábitos, a princípio, prejudiciais para o seu processo de aprendizagem do idioma estrangeiro.

Ainda de acordo com Leffa (1988, p.13) a metodologia audiolingual estaria fundamentada em quatro premissas básicas: "língua é fala, não escrita", "língua é um conjunto de hábitos", "ensine a língua e não sobre a língua", "as línguas são diferentes".

A primeira premissa diz respeito ao fato de que a fala teria prioridade em relação às demais habilidades possíveis de serem estudadas em uma LE (como a escrita ou a leitura) tendo em vista que sua aprendizagem, assim como em processos de aquisição das línguas maternas, se daria por meio da fala e não da escrita. Dessa maneira:

O aluno só deveria ser exposto à língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem bem automatizados. A apresentação precoce da escrita prejudicava a pronúncia. (LEFFA, 1988, p.11)

A segunda premissa do método audiolingual, a de que "a língua é um conjunto de hábitos" fundamenta-se, como explicitado anteriormente, na teoria de estímulo e resposta de Skinner. Na qual:

A língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor. (LEFFA, 1988, p.13)

Então, os bons hábitos, isto é, os acertos, eram estimulados e alvo de elogios em detrimento dos erros, evitados ao máximo. A aprendizagem de determinados conteúdos somente seria considerada satisfatória no momento em que o aluno tivesse, após uma série de exercícios de repetição, internalizado as respostas corretas para determinadas perguntas ou atividades.

A terceira premissa, "ensine a língua e não sobre a língua", assim como as outras, é auto-explicativa, isto é, tinha-se a visão de que se aprendia um idioma praticando-o. Dessa maneira, explicações sobre a estrutura linguística eram, inicialmente, dispensáveis (LEFFA, 1988, p.3).

Algo pertinente de ser notado no método é que o conceito de certo ou errado em LE foi adaptado para aquilo que era aceitável ou não em contextos nativos de fala. Dessa maneira:

Se os falantes cultos do inglês, por exemplo, usavam em situações informais a expressão "it's me" em vez do prescrito "it's I", o professor deveria ensinar nos diálogos a forma "it's me". Do mesmo modo, em cursos de português para estrangeiros, sugeria-se a expressão "vi ele" em vez do tradicionalmente correto "vi-o". (LEFFA, 1988, p.13-14)

Privilegiava-se, portanto, uma aprendizagem mais próxima aos contextos de interação real de falantes nativos e não somente prescrições da gramática normativa.

A quarta e última premissa do método audiolingual, "as línguas são diferentes", orientava o docente a estudar, por meio da análise contrastiva, os fatores diferenciais entre o idioma em aprendizagem e o materno. Caberia ao professor entender que a partir desse estudo seria possível prever a produção de equívocos pelos alunos e, portanto, evitá-los. Por conseguinte:

A tarefa primordial do planejador de cursos era detectar as diferenças entre a primeira e a segunda línguas e concentrar aí as atividades, evitando assim os erros que seriam causados pela interferência da língua materna. (LEFFA, 1988, p.14)

Os elementos contrastivos entre uma LE e a LM deveriam, dessa maneira, ser de conhecimento e estudo exclusivo do docente para que tivesse condições de entender os fatores de maior dificuldade para a aprendizagem dos alunos e tornar o processo de ensino o mais propício possível para que o aprendiz não produzisse enunciados "não aceitáveis" na língua em estudo.

O método audiolingual teve influência principalmente nos Estados Unidos, durante a década de 1960. Nas palavras de Péres (2007, p.31), "o audiolinguismo dominou os programas acadêmicos dos EUA nas décadas de 1950 e 1960". No Brasil, o método começou a se instalar no final da década de 1960 (PÉRES, 2007, p.31), multiplicando-se em diversos centros públicos e privados de idiomas. Em alguns dos contextos de ensino estudados neste trabalho, como observaremos mais adiante, princípios do Método Audiolingual se fizeram presentes, como a busca pelo estabelecimento da comunicação essencialmente na língua-alvo, sem a necessidade de traduções e, também, o entendimento do erro como algo prejudicial à aprendizagem de LE.

O declínio do audiolinguismo no cenário internacional e nacional teve início após o surgimento de críticas de teóricos (ao final da década de 1970 e nos anos 1980) que passaram a compreender a aprendizagem de idiomas como algo não fragmentado. Em outras palavras, não se poderia pensar o estudo de uma LE mediante a priorização de apenas uma das suas habilidades – como, no caso, a oralidade.

Ainda como elemento negativo para a manutenção do método, percebeu-se que a utilização do expediente da repetição vinha tornando as aulas cansativas e pouco motivadoras. Notou-se também que muitas das dificuldades apresentadas por estudantes expostos a outras metodologias de ensino, como o fato de não conseguirem se expressar oralmente de maneira satisfatória com falantes nativos, eram constatadas no método, que se propunha justamente a desenvolver essa habilidade.

O fortalecimento da visão - no meio científico-acadêmico e entre profissionais do ensino de LE em geral - de que a concepção de uma aprendizagem mecânica não estava se mostrando tão satisfatória em muitos contextos escolares propiciou o surgimento de outras linhas teóricas, mais ligadas ao humanismo (LEFFA, 1988, p.16), como a teoria comunicativista, sobre a qual nos debruçamos no tópico a seguir.

2.2.4 A ABORDAGEM COMUNICATIVA

Enquanto que nos Estados Unidos, quer na linguística estruturalista de Bloomfield ou na gramática gerativo-transformacional de Chomsky, os linguistas se concentravam no código da língua, analisada ascendentemente até o nível da frase, na Europa os linguistas mantinham a tradição dos estudos semânticos e sociolingüísticos, enfatizando o estudo do discurso. (LEFFA, 1988, p.18-19)

No contexto das décadas de 1960 e 1970 o Brasil presenciou um crescente movimento no sentido de qualificar o ensino de línguas estrangeiras, de encontrar metodologias que o tornassem mais eficaz (BROOK e SOARES, 2008, p.351). Justamente no final da década de 1970 (mais precisamente em 1978) ocorreu o primeiro evento sobre o movimento comunicativo no Brasil, intitulado *Seminário Nacional para o Ensino Comunicativo de Línguas*³⁰. Após a realização desse evento é que começaram a se difundir pelo país as concepções do movimento comunicativo. Nesse momento histórico, foram introduzidos ainda os primeiros materiais didáticos (importados) autointitulados comunicativos ou funcionais (ALMEIDA FILHO, 2007, p.40).

O conceito de comunicativo está relacionado à afirmação de Leffa (1988, p.18-19) alocada no excerto que inicia este tópico, quer dizer, o comunicativismo tem como pressuposto fundante que a língua ou sua aprendizagem deve ser entendida/estudada a partir do nível discursivo (dos eventos comunicativos) e não, como ocorre em teorias estruturalistas, por meio de partículas linguísticas menores até se chegar ao nível frasal.

Baseado nessa premissa, o estudioso brasileiro de ensino e aprendizagem de LE Almeida Filho (2007, p.43) estabelece o que, em sua perspectiva, são preceitos básicos para a abordagem comunicativa:

- 1. a significação e relevância das mensagens contidas nos textos, diálogos e exercícios para a prática da língua que o aluno reconhece como experiência válida de formação e crescimento profissional;
- 2. a utilização de uma nomenclatura comunicativa nova para descrever conteúdos e procedimentos que inclui tópicos, funções comunicativas e cenários;

_

³⁰ Realizado na Universidade Federal de Santa Catarina.

- 3. a tolerância esclarecida sobre o papel de apoio da língua materna na aprendizagem de outra língua, incluindo os "erros" que agora se reconhecem mais como sinais de crescimento da capacidade de uso da língua:
- 4. a aceitação de exercícios mecânicos de substituição (para subsistemas linguísticos como os pronomes, terminações verbais etc.) que embasam o uso comunicativo extensivo da língua, ensaiado através da prática simultânea em pares para a aquisição inconsciente;
- 5. o oferecimento de condições para a aprendizagem consciente de regularidades linguísticas, especialmente quando solicitadas pelo aluno:
- 6. a representação de regularidades linguísticas, especialmente quando solicitadas pelo aluno;
- 7. a devida atenção a variáveis afetivas tais como ansiedade, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua alvo e com os diferentes estilos de aprender;
- 8. a avaliação de rendimento e proficiência de funções comunicativas e elementos do discurso dentro de eventos de fala/escrita que o aluno controle na forma de descrição de desempenho comunicativo do que se pode fazer, ao invés de meras notas numéricas. (ALMEIDA FILHO, 2007, p.43)

Fatores como dar relevância à mensagem que se pretende comunicar; tolerância para com a utilização crítica da língua materna; valorização do estudo de conflitos sociais nas aulas: importância dada ao componente afetivo e à avaliação dentro de eventos de fala representativos são elementos que, na visão do autor, caracterizam um ambiente comunicativo de ensino de idiomas. Além disso, verificase que a utilização de exercícios estruturais - que, a princípio, estariam ligados a métodos tradicionais de ensino – não é taxada como negativa, desde que esses exercícios sejam feitos de forma planejada, consciente e com objetivos específicos. Nessa perspectiva teórica, seriam possíveis algumas propostas de aulas para o aprendiz brasileiro que permitiriam a ele:

- 1. poder desempenhar uma sequência de atos: cumprimento, socialização casual (fática), convite, arranjos e despedida;
- 2. descrever, com a ajuda de um objeto ou sua representação o funcionamento de um aparelho ou experimento;
- 3. aprender o sistema ecológico da Amazônia via língua-alvo que se está aprendendo e no andamento sistematizar essa L no que for necessário para facilitar ou solidificar o processo de aprender;

4. calibrar um início de conversa com um superior ou desconhecido para atuar no registro certo. (ALMEIDA FILHO, 2007, p.48)

As propostas elencadas são feitas com o objetivo de cumprir o fundamento da abordagem comunicativa de que as aulas devem ser representativas para o discente. Como visto, são elencadas situações conversacionais que estão muito presentes no cotidiano dos discentes ou que são assuntos de grande relevância para o estudante brasileiro, como no caso da aprendizagem do sistema ecológico da Amazônia.

No tocante à utilização de materiais didáticos, uma possibilidade na abordagem comunicativa seria trabalhar, de forma planejada e pontual, com textos (extraídos de livros-texto) escritos originalmente para disciplinas escolares de países hispânicos, anglófonos, francófonos etc. Essa escolha justifica-se pelo fato de que na abordagem comunicativa pode-se "buscar nas outras matérias escolares as fontes potenciais de conteúdos e metodologia para suplementar a aprendizagem da língua estrangeira" (ALMEIDA FILHO, 2007, p.59). Almeida Filho sugere, por exemplo, a utilização de um livro-texto de geografia comum em escolas norte-americanas ³¹. O autor explica que tal escolha é coerente com a proposta comunicativa porque garante que o texto utilizado não seja uma "mera mostra de vocabulário" e que é possível, a partir dele, "projetar a atenção dos alunos para além dos limites da sala de aula em algo que valesse a pena ser aprendido", tendo em vista ser um texto autêntico sobre o qual os alunos poderiam formular discussões e questionamentos. Elementos que se adequam à abordagem comunicativa, fundamentada na aprendizagem crítica e contextual da LE.

As propostas aqui elencadas e os princípios da abordagem comunicativa no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, têm sido muito discutidos e tiveram elevada aceitação entre o meio acadêmico e o professorado da área de LE. Na proposta curricular da época de criação do CEL-SP (PCLEM-E, 1989b, p.10), por exemplo, revela-se a influência do método:

É preciso, pois, atentar para a importância do desenvolvimento da capacidade de ouvir e de ler compreensivamente, bem como do

54

³¹ Danzer e Larson. *Land and People: world geography*, 1979. Exercícios e diagramação adaptados por Almeida Filho, 2007.

desenvolvimento da capacidade de falar e de escrever dentro de um contexto realmente significativo para aquele que emite ou recebe a mensagem, ou seja, o aluno. Em síntese, todo uso da língua, num processo verdadeiramente comunicativo, deve implicar atuação efetiva dos que dele participem. (PCLEM-E, 1989b, p.10)

A aprendizagem contextual de LE, portanto, era um dos elementos presentes na proposta e que, como dito anteriormente, configura-se um dos fatores que caracterizam o ensino comunicativo de idiomas.

Diversos princípios da abordagem comunicativa tiveram (e ainda têm) grande influência na adoção de materiais, nas formações de docentes ministradas pela CENP e, principalmente, nas aulas dos docentes do CEL. No capítulo IV deste trabalho, será possível verificar a presença de algumas estratégias de ensino que buscam uma aprendizagem representativa e contextual das habilidades linguísticas como se propõe na PCLEM-E (1989b, p.10). Veremos aulas também em que, apesar de o docente alegar possuir concepções "comunicativas", essas concepções não se concretizam em sua ministração de LE. Por isso a pertinência de que o professor disposto a ensinar baseado em seus princípios esteja em constante processo de formação e de pesquisa para entender as possibilidades metodológicas que tal abordagem pode oferecer em sala de aula.

A junção dos elementos relativos à boa qualidade da ação docente, estudados no capítulo II, com a utilização consciente, crítica e contextualizada das abordagens e metodologias historicamente construídas são componentes que podem indicar boa qualidade no ensino e aprendizagem de uma determinada língua estrangeira.

Tendo isso em conta, nos itens subsequentes estudaremos propriamente a experiência dos CEL-SP, sua constituição, desenvolvimento e os processos pedagógicos próprios à sala de aula. Será possível, então, verificar se os indicadores de boa qualidade que apresentamos estão ou não presentes nas unidades pesquisadas e, conjuntamente, como as abordagens e métodos estudados se concretizam no processo pedagógico da instituição - especificamente nas unidades estudadas.

Começaremos, primeiramente, dissertando a respeito das leis relativas à implementação do ensino de espanhol em São Paulo e sua relação com o projeto CEL. Posteriormente, discorreremos sobre a constituição e o desenvolvimento da

instituição, demonstrando como suas bases (legais, organizativas e pedagógicas) contribuíram para a constituição de uma instituição pública, vista por seus integrantes (coordenadores, professores e alunos) como de boa qualidade (SANTOS, 2007) no ensino da língua espanhola. As preocupações com as bases legais, burocráticas e estruturais tanto dos Centros de Estudos de Línguas quanto do ensino de espanhol regular em São Paulo se justificam porque adotamos uma linha de análise em que essas bases são preponderantes para a constituição de um processo de ensino de boa qualidade. A esse respeito, Santos (2007, p.16) afirma que:

É muito comum atribuir-se a regulamentações legais o atravancamento de estruturas governamentais; no entanto, é necessário recordar que há situações em que os textos burocráticos, ao contrário do que muitas vezes se pensa, contribuem para lançar bases sólidas de processos históricos importantes. Os Centros de Estudos de Línguas, apesar de não terem sido criados com os investimentos e a infra-estrutura necessários, tiveram um embasamento jurídico, burocrático e organizacional que [...] contribuíram para o 'crescimento' da instituição.

Tendo, portanto, ciência do papel preponderante dos textos legais para o desenvolvimento de processos educativos, passamos a seguir ao seu conhecimento e análise no que se refere à implementação do ensino de espanhol nas escolas públicas do EM paulista e também ao CEL-SP.

CAPÍTULO III - A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE ESPANHOL EM SÃO PAULO: PRIMEIRAS ORIENTAÇÕES LEGAIS, CAMINHOS POSSÍVEIS³²

Decreto-Lei nº 54.758, artigo 4º - A língua estrangeira moderna que integra obrigatoriamente o currículo escolar do aluno poderá ser cursada por ele também nos Centros de Estudos de Línguas - CEL, dado o caráter de enriquecimento curricular de que se reveste o seu ensino nessa unidade. (SÃO PAULO, 2009)

Com a promulgação da Lei federal nº 11.161 - que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola em todas as escolas do Ensino Médio do Brasil - diversas unidades da federação têm envidado esforços no sentido de cumprir a determinação federal. No estado de São Paulo, nosso *locus* de pesquisa, algumas das medidas adotadas são aquelas oriundas do decreto nº 54.758, de 10 de setembro de 2009; da Resolução SE nº 83, de 5 de novembro de 2009 e da Resolução SE nº 5, de 14 de janeiro de 2010. O primeiro decreto citado (nº 5 4.758) colocou os CEL-SP no cerne da política de difusão da língua espanhola para os alunos das escolas públicas paulistas, tornando-os, em parte, responsáveis pela concretização da Lei nº1.161 no estado de São Paulo.

Tendo em vista esse fato – e sabendo da importância que a instituição alcançou no ensino público de espanhol ao longo de seus mais de vinte anos de existência – discutiremos neste capítulo os diversos elementos relacionados à sua constituição, difusão e conversão em instituição de relevante papel na difusão da língua espanhola em São Paulo.

Antes, porém, nos debruçaremos sobre as medidas legais paulistas que colocaram em evidência os Centros de Estudos de Línguas e ainda outras providências correlacionadas à efetivação das determinações da lei nº 11.161 em nosso estado.

57

³² Este capítulo tem importância fundamental para nosso trabalho porque explicita as características de implementação e desenvolvimento tanto do espanhol como disciplina regular em São Paulo como do projeto CEL. A base metodológica está relacionada principalmente à análise documental (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.38) na qual se "busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse". Nossa hipótese, no caso, é a de que há fatores burocrático-pedagógico-organizacionais na história do CEL que devem ser levados em consideração para a implementação do ensino de espanhol nas escolas públicas do Ensino Médio paulista.

3.1 AS MEDIDAS LEGAIS E PEDAGÓGICAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE ESPANHOL EM SÃO PAULO

No contexto de finalização do prazo para a implementação do ensino de ELE nas escolas públicas do Ensino Médio de São Paulo (em agosto de 2010, 5 anos após a promulgação da Lei nº1.161), o governo do e stado de São Paulo adotou uma primeira providência no sentido de atender, ainda que de forma parcial, as determinações da Lei nº1.161. Dessa forma, remodel ou a legislação regulamentadora dos Centros de Estudos de Línguas, visando a que tais centros pudessem se configurar como uma possibilidade para o cumprimento da determinação federal - que obriga os sistemas de ensino da nação a ofertarem o idioma castelhano a todos os alunos do EM que manifestem interesse em cursá-lo. Essa remodelação foi gerada pelo decreto-lei nº54.7 58, de 10 de setembro de 2009 que tem o seguinte conteúdo:



ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Secretaria Geral Parlamentar Departamento de Documentação e Informação

DECRETO Nº 54.758, DE 10 DE SETEMBRO DE 2009

Dispõe sobre os Centros de Estudos de Línguas - CEL e dá providências correlatas

JOSÉ SERRA, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais, Considerando o disposto na Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa diretrizes e bases da educação nacional;

Considerando as inovações introduzidas nos currículos do ensino fundamental e médio das escolas da rede estadual;

Considerando a importância de se assegurar aos alunos da rede pública estadual a oportunidade de desenvolver e ampliar novas formas de expressão;

Considerando a necessidades de se propiciar aos alunos instrumento de acesso às novas tecnologias e ao mercado de trabalho que exige cada vez mais o domínio de um idioma estrangeiro; e

Considerando a oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno do ensino da língua espanhola, a partir de 2010,

Decreta:

Artigo 1º - Os Centros de Estudos de Línguas - CEL, criados no âmbito da rede estadual de ensino pelo Decreto nº 27.270, de 10 de agosto de 1987, ficam disciplinados nos termos deste decreto.

Artigo 2º - Os Centros de Estudos de Línguas - CEL de que trata o artigo 1º deste decreto têm por finalidade proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais a possibilidade de aprendizagem de língua estrangeira moderna, em caráter opcional, de livre escolha da clientela escolar.

Parágrafo único - Os cursos de língua estrangeira moderna oferecidos nos centros de que trata o "caput" deste artigo destinam-se aos alunos do ensino fundamental, a partir da 6ª série, e aos do ensino médio.

Artigo 3º - O ensino de língua estrangeira moderna nos Centros de Estudos de Línguas - CEL, deverá enfatizar o domínio da linguagem oral ou o seu caráter instrumental e de acesso à cultura de outros povos e civilizações, como mecanismo de enriquecimento curricular.

Artigo 4º - A língua estrangeira moderna que integra obrigatoriamente o currículo escolar do aluno poderá ser cursada por ele também nos Centros de Estudos de Línguas - CEL, dado o caráter de enriquecimento curricular de que se reveste o seu ensino nessa unidade.

Artigo 5º - Esgotada a capacidade dos Centros de Estudos de Línguas - CEL de atender à demanda de alunos interessados na aprendizagem de uma língua estrangeira moderna opcional, a Secretaria da Educação poderá contar com instituições públicas e privadas que tenham por finalidade o ensino de idiomas, devidamente credenciadas para esse fim, observadas as disposições legais pertinentes.

Artigo 6º - A Secretaria da Educação poderá baixar normas complementares para o cumprimento do disposto neste decreto.

Artigo 7º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial o parágrafo único do artigo 1º, e os artigos 2º e 3º do Decreto nº 27.270, de 10 de agosto de 1987.

Palácio dos Bandeirantes, 10 de setembro de 2009

JOSÉ SERRA

Paulo Renato Costa Souza

Secretário da Educação

Aloysio Nunes Ferreira Filho

Secretário-Chefe da Casa Civil

Publicado na Casa Civil, aos 10 de setembro de 2009.

Há algumas seções do presente decreto que são relevantes para o entendimento dessa nova política linguística do estado. Verificamos que o maior objetivo do decreto está contido em seu quarto parágrafo, no qual é esclarecido que o CEL, além de dar a oportunidade a alunos das escolas estaduais de cursarem línguas estrangeiras de forma extracurricular, passaria a ser, em parte, responsável por cumprir a função do estado de oferecer ao aluno obrigatoriamente o curso de língua espanhola em seus currículos de EM.

Entendemos que, apesar dos CEL terem um papel fundamental no ensino público de idiomas em São Paulo, não estariam, ao menos no momento, preparados para receber todos os alunos das escolas estaduais motivados a cursar a língua e,

assim, garantir o direito do aluno de "ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngue por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras", como propõe a Carta de Pelotas³³. Várias questões nos levam a essa conclusão, e uma delas é que o CEL possui apenas 104 unidades em todo o estado. Se considerarmos que São Paulo tem 645 municípios, constataremos que a maioria deles não possui uma unidade da instituição. Caso alunos residentes nessas localidades, por qualquer razão, não possam se deslocar a uma outra cidade, teriam tolhido o seu direito de cursar a língua espanhola. De igual maneira, se compararmos o número de alunos hoje atendidos na instituição, aproximadamente 50 mil, e os que estudam no EM em escolas estaduais, cerca de 1.760.000³⁴, evidencia-se ainda mais a dificuldade em se cumprir os ditames da lei nº 11.161. Dessa forma, a única maneira de garantir aos discentes de todo o estado o acesso à língua (contribuindo para seu preparo para o mundo plurilíngue da atualidade) seria incluí-la nas escolas regulares com "o mesmo status das disciplinas do núcleo comum". (ALMEIDA FILHO, 2001, p.104-108).

No entanto, as medidas legais adotadas em nosso estado divergiram dessa proposta. O quinto artigo do decreto nº 54.758 especifica como seria complementada a oferta do espanhol aos educandos que não obtivessem vagas nos CEL. Assim:

Esgotada a capacidade dos Centros de Estudos de Línguas - CEL de atender à demanda de alunos interessados na aprendizagem de uma língua estrangeira moderna opcional, a Secretaria da Educação poderá contar com instituições públicas e privadas que tenham por finalidade o ensino de idiomas, devidamente credenciadas para esse fim, observadas as disposições legais pertinentes. (SÃO PAULO, 2009)

Isso significou na prática que, tendo ciência da impossibilidade dos CEL existentes naquele momento comportarem o número de discentes que passariam a procurar o espanhol como opção curricular de LE, a SEE-SP decidiu delegar essa responsabilidade à iniciativa privada – em detrimento de expandir os CEL ou mesmo empreender esforços estruturais, legais e pedagógicos nos colégios regulares para atender à nova demanda de alunos gerada pela Lei n°11.161.

³⁴ Dados INEP/MEC. (BRASIL, 2009)

-

³³ Documento Síntese do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras – II ENPLE, realizado na Universidade Católica de Pelotas, RS, de 4 a 6 de setembro de 2000.

A oferta do ensino da língua espanhola em instituições privadas que se dispusessem a ministrar o idioma a alunos das escolas públicas paulistas passaram a ser regidas pela Resolução SE nº 83, de 5/11/2009, exposta na sequência:

Resolução SE nº 83, de 5-11-2009

Dispõe sobre diversificação curricular no ensino médio, relacionada à língua estrangeira moderna, e dá providências correlatas

O Secretário da Educação, no uso de suas atribuições legais, à vista do disposto no Decreto nº 54.758/09 e considerando a necessidade de:

fortalecer e enriquecer o currículo do ensino médio, no que concerne à língua estrangeira moderna;

assegurar aos alunos do ensino médio a oportunidade de cursar uma língua estrangeira moderna em caráter optativo nos Centros de Estudos de Línguas – CEL ou em instituição credenciada:

regulamentar a oferta de curso de língua estrangeira moderna por instituição credenciada aos alunos do ensino médio das escolas públicas;

definir critérios para o credenciamento de instituições de ensino de idioma estrangeiro;

estabelecer critérios de seleção de alunos para participação nos cursos oferecidos por essas instituições;

definir parâmetros e critérios para a avaliação dos alunos participantes dos cursos referidos, Resolve:

Artigo 1º - o ensino de língua estrangeira moderna, inglês ou espanhol, aos alunos do ensino médio da rede pública estadual, poderá ser feito por intermédio de instituição credenciada para esse fim, desde que esgotadas as possibilidades de atendimento da demanda pelos Centros de Estudos de Línguas – CEL.

Parágrafo único – o aluno poderá optar por inglês ou espanhol, independentemente desses idiomas integrarem a matriz curricular do ensino médio.

Artigo 2º - Os cursos oferecidos pelas instituições credenciadas deverão ser programados com vistas a desenvolver nos alunos competências e habilidades que os capacitem:

 I – ao emprego de outro idioma como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e a grupos sociais diversificados;

II – ao reconhecimento de outros idiomas aplicados no mundo dos negócios:

III – à identificação das variantes linguísticas do idioma escolhido;

IV – à utilização de expressões simples do cotidiano;

V – à comunicação no idioma escolhido, observada a área de atuação pretendida.

Artigo 3º - o atendimento por instituição credenciada será realizado:

- I em 2009, a alunos regularmente matriculados nas 2ªs e 3ªs séries do ensino médio, de escolas situadas nos municípios de Sorocaba e Jundiaí, observados os critérios e requisitos estabelecidos nesta resolução;
- II em 2010, a alunos das 2ªs e 3ªs séries do ensino médio de escolas estaduais situadas em municípios com mais de 50.000 habitantes;
- III a partir de 2011, a todos os alunos das 2^as séries do ensino médio de escolas estaduais situadas em municípios com mais de 50.000 habitantes.

Parágrafo único – Os cursos oferecidos aos alunos de que trata o inciso I, excepcionalmente, terão carga horária de 40 (quarenta) horas desenvolvidas independentemente do encerramento do ano letivo em curso.

Artigo 4º - a carga horária de cada curso oferecido por instituição credenciada será de, no mínimo, 80 (oitenta) horas, com integralização em um ano, distribuídas em dois semestres ou módulos com, no mínimo, 40 (quarenta) horas cada, podendo, ainda, observado o calendário escolar, ser desenvolvida de forma intensiva.

Artigo 5º - a instituição credenciada, na constituição das turmas, observará que:

I - as vagas disponibilizadas pela instituição destinam-se, exclusivamente, a alunos regularmente matriculados no ensino médio de escola pública estadual, respeitado o dimensionamento disposto no artigo 3º desta resolução.

II – a manutenção da vaga obtida pelo aluno, observado o prazo máximo para a conclusão de cada módulo do curso, dependerá do cumprimento dos requisitos de desempenho escolar, estabelecidos nesta resolução.

III – cada turma será constituída de, no máximo, 20 e, no mínimo, 10 alunos.

Artigo 6º – a instituição interessada no credenciamento de que trata esta resolução deverá preencher, no mínimo, os seguintes requisitos:

- a) estar regularmente constituída, há pelo menos 1 (um) ano;
- b) comprovar idoneidade, capacidade na área fim do programa;
- c) atender, na íntegra, às demais exigências estabelecidas nesta resolução, e no credenciamento.

Parágrafo único - a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ou o órgão por ela indicado, receberá, selecionará e acompanhará os processos de credenciamento.

Artigo 7º – em cada Diretoria de Ensino será constituída uma Comissão de Acompanhamento e Avaliação integrada por Supervisor de Ensino e o Professor Coordenador de Oficina Pedagógica de língua estrangeira, designado pelo Dirigente Regional, com as seguintes atribuições:

- I desenvolver atividades que possibilitem orientar os alunos da região sobre os cursos oferecidos pelas escolas credenciadas, de forma a evitar escolhas inadequadas e consequentes evasões;
- II analisar o relatório semestral de atividades das instituições credenciadas, propor ao Dirigente Regional de Ensino a manutenção de atividades, a extinção de cursos com pouca demanda ou grande evasão, a correção de possíveis desvios e/ ou a adoção de medidas necessárias à otimização de resultados.

Artigo 8º - Os critérios para seleção e matrícula de alunos interessados nos cursos oferecidos por instituições credenciadas deverão observar o disposto neste artigo.

- § 1º Nos casos em que a demanda pelos cursos for superior à oferta de vagas, deverá haver seleção de alunos com base na seguinte ordem de prioridade:
 - a) aluno com melhor aproveitamento em Língua Portuguesa, no ano anterior ao da matrícula.
- b) aluno com melhor aproveitamento em Língua Estrangeira Moderna, constante da grade curricular no ano anterior ao da matrícula;
 - c) aluno que apresente melhor aproveitamento global na série que esteja cursando.
- § 2º a inscrição do aluno no curso referido no caput deste artigo poderá ser efetuada por ele próprio mediante requerimento dirigido ao diretor da escola onde se encontra matriculado;
- § 3º a seleção dos alunos será feita pela Comissão de Acompanhamento e Avaliação, observados os critérios estabelecidos no § 1º.
- § 4º a matrícula do aluno será efetuada pelo seu responsável ou por ele próprio, quando maior de dezoito anos, na instituição credenciada conforme dispuser seu regimento;
- § 5º o aluno que atingir índice de ausências injustificadas igual ou superior a 25% do total de aulas dadas, em qualquer dos módulos, perderá o direito à renovação de sua matrícula no curso.
- § 6º a desistência ou ausências injustificadas, em número superior a 25% do total de aulas dadas, na escola estadual em que o aluno esteja matriculado, implicará o imediato cancelamento de sua matrícula no curso de língua estrangeira moderna.

Artigo 9º - na avaliação do aluno e no registro do seu desempenho escolar observar-se-á o seguinte:

- I a instituição credenciada deverá manter modelo próprio de ficha individual de cada aluno, contendo:
- a) informações que permitam acompanhar o progresso do ensino e da aprendizagem continuada, das habilidades alcançadas nos diferentes módulos do curso, com vistas à sua classificação em estágio adequado ao nível de desenvolvimento atingido;
- b) síntese dos conhecimentos e das habilidades a serem atingidos em cada módulo e os resultados obtidos pelas avaliações propostas nos planos de ensino de cada idioma;
- II o aluno que concluir o curso com rendimento satisfatório terá direito à expedição de certificado de conclusão;
- III ao aluno que concluir módulo, com rendimento satisfatório, deverá ser expedida, pela escola credenciada, declaração que comprove os estudos realizados;
- IV ao término de cada módulo do curso, a escola credenciada deverá fornecer à Comissão de Acompanhamento e Avaliação informações sobre o desempenho escolar obtido pelo aluno, a carga horária cumprida, o módulo cursado e/ou o nível concluído.

Parágrafo único - As informações a que se refere o inciso IV deste artigo poderão constar do histórico escolar do aluno como enriquecimento curricular.

Artigo 10 - São requisitos para comprovação de aproveitamento do curso:

- I ao final do 1º módulo do curso:
- a) compreensão e utilização de expressões familiares e correntes, assim como enunciados simples que visam a satisfazer necessidades imediatas;
- b) capacidade de apresentar-se ou apresentar alguém e colocar questões ao seu interlocutor sobre assuntos como, por exemplo, o local onde vive, as suas relações, o que lhe pertence, etc.;
 - c) capacidade de responder ao mesmo tipo de questões;
- d) capacidade de comunicação de forma simples desde que o interlocutor fale clara e pausadamente e se mostre colaborativo;
 - II ao final do 2º módulo do curso:
- a) compreensão de frases isoladas e expressões de uso frequente relacionadas com assuntos de prioridade imediata, como por exemplo: informações pessoais e familiares simples, compras, meio envolvente, trabalho;
- b) capacidade de comunicação em situações correntes que apenas exijam trocas de informações simples e diretas sobre assuntos e atividades habituais;
- c) capacidade de descrever com linguagem simples a sua formação, o seu meio envolvente e abordar assuntos que correspondam a necessidades imediatas.
- Artigo 11 a classificação acadêmica do aluno far-se-á sempre por meio de Avaliação Diagnóstica, aplicada no início do processo de aprendizagem.
- Artigo 12 As Coordenadorias de Ensino e de Estudos e Normas Pedagógicas baixarão normas procedimentais que se fizerem necessárias ao cumprimento do disposto nesta resolução.
 - Artigo 13 Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

A configuração do curso a ser oferecido pelas instituições credenciadas tem algumas características que o diferenciam, por exemplo, dos cursos ministrados nos Centros de Estudos de Línguas. A carga horária dos cursos no CEL é de 360 h/a distribuídas em 6 semestres. Nas instituições credenciadas, de acordo com o artigo 4º da Resolução SE nº 81, são 80 h/a distribuídas em dois módulos de 40 h/a cada. Outro fator que revela certa discrepância entre o ensino de espanhol dos CEL e das "escolas credenciadas" é que a iniciativa pública exige que seus docentes sejam licenciados para ministrarem aulas 35, princípio que não é necessariamente observado no ensino privado de idiomas. Esse fato, evidentemente, é prejudicial para o estabelecimento de um ensino qualificado de idiomas, tendo em vista que o docente desprovido da formação adequada na área de ensino e aprendizagem de LE pode até mesmo dispor dos conhecimentos sobre o código linguístico, mas, desconhece questões possivelmente, correlacionadas, por exemplo, metodologias de ensino ou mesmo a elementos culturais relativos à língua que ministra.

Um fator positivo para as instituições privadas é que nessas escolas, conforme o artigo 5º da referida resolução, o número mínimo de alunos em cada turma é de 10 e o máximo de 20. Em contraposição, nos CEL o número mínimo é

63

³⁵ Somente no caso de não existirem professores licenciados disponíveis para darem aulas é que se abre a possibilidade de os concluintes de cursos de licenciatura assumirem aulas. Porém, todos os professores do CEL com os quais tivemos contato de maneira formal ou informal são licenciados na língua que ensinam.

de 25 discentes para turmas de primeiro estágio. Nas aulas de LE ministradas em escolas públicas regulares esse número é maior ainda, chegando próximo a 40 alunos por sala.

É relevante assinalar que as instituições de que trata a resolução SE nº 81 devem oferecer cursos a aprendizes de segundo e terceiro anos do Ensino Médio. Ficaria, então, uma série dessa modalidade de ensino desprovida da oportunidade de fazer o curso nessas instituições³⁶.

Entretanto, em janeiro de 2010, instado pela CENP (como verificaremos no texto legal a seguir), o governo de São Paulo publicou nova medida em relação ao ensino de espanhol em sua rede de ensino, aparentemente procurando cumprir de forma mais consistente os ditames da Lei nº 11.161 sem, no entanto, invalidar as medidas anteriormente adotadas. Surgiu assim a Resolução SE nº 5, de 14/01/2010, transcrita a seguir:

Resolução SE n°5, de 14/01/2010

Dispõe sobre a oferta de língua espanhola no ensino médio, das escolas públicas da rede estadual, e dá providências correlatas

- O Secretário da Educação, no uso de suas atribuições, à vista do que lhe representou a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e considerando:
- o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que tange à inclusão da língua estrangeira moderna no currículo do ensino médio;
- o disposto na Lei federal 11.161, de 5 de agosto de 2005, que torna obrigatória a oferta pela escola do ensino da língua espanhola;
- a importância de se assegurar ao aluno da rede pública estadual a oportunidade de desenvolver e ampliar novas formas de expressão, instrumentalizando-o para o acesso às novas tecnologias e ao mercado de trabalho que exige cada vez mais o domínio de um idioma estrangeiro, Resolve:

Artigo 1º - O ensino da língua espanhola integrará obrigatoriamente o currículo do ensino médio das escolas públicas estaduais de forma a possibilitar ao aluno a faculdade de cursá-lo ou não.

Parágrafo único – a oferta obrigatória do ensino da língua espanhola pela escola e de matrícula facultativa para o aluno far-se-á, a partir do 2º semestre de 2010, nos termos desta resolução.

Artigo 2º - O ensino de língua espanhola de que trata o artigo 1º será implantado gradativamente, iniciando-se com o atendimento aos alunos da 1ª série do ensino médio, estendendo-se aos das demais séries, de acordo com os regulamentos e normas expedidos oportunamente pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

Artigo 3º - Caberá às Diretorias de Ensino:

I - orientar as escolas, das respectivas circunscrições, no levantamento da demanda de alunos da 1ª série do ensino médio interessados no curso de espanhol;

II – proceder, no âmbito da Diretoria, ao cadastramento dos Professores interessados na docência da língua espanhola, observada a habilitação ou qualificação exigida no processo de atribuição de classes e aulas.

Artigo 4º - A Secretaria da Educação adotará as medidas necessárias à realização de concurso público para provimento de cargos de docentes de língua espanhola.

Artigo 5º - A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e o

³⁶ Caso os CEL também não pudessem atender à demanda por cursos de espanhol da rede pública estadual.

Departamento de Recursos Humanos baixarão normas complementares que se fizerem necessárias ao cumprimento desta resolução.

Artigo 6º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Nota: Lei Federal nº 11.161/05, à pág. 52 do vol. 32

Primeiramente, cabe explicitar que a presente resolução coloca, de fato, a oferta do ensino da língua espanhola como obrigatória em todas as unidades escolares regulares do EM de São Paulo. Isto é, paulatinamente, cada escola da rede pública estadual passará a disponibilizar, apenas no primeiro ano do EM, a língua espanhola para os alunos que queiram cursá-la.

No texto da resolução surge um fator positivo no que diz respeito à criação de um indicador de boa qualidade educativa. O texto legal, no parágrafo quarto, assevera que "A Secretaria da Educação adotará as medidas necessárias à realização de concurso público para provimento de cargos de docentes de língua espanhola". É de conhecimento público que, mesmo após mais de vinte anos de funcionamento do projeto CEL, nunca houve concurso público para o provimento de professores de língua espanhola para a instituição, nem mesmo textos legais que indicassem a necessidade dessa contratação. Assim, caso de fato esses concursos ocorram, será um fator relevante para criar certa estabilidade no quadro profissional tanto no projeto CEL quanto na rede pública estadual regular.

Algo que chama a atenção nos textos do Decreto-Lei n° 54.758, de 10 de setembro de 2009, e da Resolução SE n° 5, de 14/01/2010 é que tais medidas legais não vieram acompanhadas de outras políticas para garantir uma estrutura mínima para sua concretização. Dessa forma, não foram adotadas medidas concernentes a cursos de formação para os professores ingressantes no ensino público de idiomas em São Paulo ou à disponibilização de estrutura mínima para o funcionamento das escolas que ministrarão a disciplina nas grades regulares. Tampouco se mostrou clara uma preocupação governamental em estabelecer diálogos e discussões com professores e pesquisadores ligados à área de ELE com vistas a uma implementação qualificada e embasada da língua espanhola nas escolas do estado.

Durante o período de realização de nossa pesquisa, 2008-2010, ainda eram escassas as escolas que já ensinavam espanhol regularmente a alunos do EM das escolas estaduais. Tendo em vista esse fato, não foi possível verificar mais a fundo as consequências que podem ter sido geradas pela falta de políticas estruturantes para a inclusão do referido idioma nos currículos do EM paulista. Contudo, tivemos

contato com experiências de ensino público regular de alguns docentes do CEL que podem indicar algumas problemáticas para uma aprendizagem qualificada de ELE num futuro próximo. O professor P-01 de nossa pesquisa, por exemplo, já estava envolvido com essa modalidade de ensino no ano de 2010 e, em entrevista, apontou algumas das características desses cursos:

Eu estou amando dar aula no Ensino Médio. Estou com uma turma de 25 alunos. Não sei se é a turma que peguei, mas, está muito bom. É legal porque todos estão na mesma faixa etária e isso é bom, a aula rende, só que não tenho material. Não tenho apoio, você tem que apitar, chutar para o gol e correr para agarrar a bola. Isso é muito difícil. No Ensino Médio os alunos são muito bons. estão interessados. (Sobre as parcerias entre o governo estadual e escolas privadas para o ensino de espanhol) esse semestre teve uma turma (no CEL) que se formou com três alunos e os nossos alunos estão dando aula em escolas privadas de idiomas (dessas parcerias). Uma das alunas acabou de fazer 18 anos e só tem o (curso de espanhol do) CEL. E fica com uma turma com cinco alunos e nas minhas, no CEL, tem 37 e ganho R\$ 6,90 (h/a) e ela ganha R\$14,00 (h/a). Além disso, eu preciso ter habilitação. Então não é uma desvalorização do meu trabalho? Não estou desmerecendo minha aluna, mas, para dar aulas no estado precisa de licenciatura e para dar aulas num lugar em que se ganha mais não precisa. Acho que o estado está contra ele mesmo. Nunca fez concurso (para espanhol), no Paraná já teve... Agora minha turma do Ensino Médio é linda. É legal trabalhar com uma turma que é da mesma idade, eu sei melhor o conhecimento prévio deles, mas, a dificuldade é o material didático. Não tinha sala de aula, estou dando aula na sala de reuniões. Não tinha lousa, uma vez a aula foi na sala de vídeo, outra na biblioteca, qualquer dia vão me colocar no pátio. Colocaram o espanhol fora do horário, mas, não tem sala disponível, não tem apoio da direção. É uma pena que não tem estrutura. Tem que ligar para aluno, limpar a sala, fazer inscrição. Mas, eu tenho uma que é ótima, tudo que você propõe eles aceitam, é uma pena que não tem material didático, não tem lousa - chegou a lousa e eles não colocam. Você tem que fazer tudo, não tem apoio de nada e de ninguém. Mas está legal porque os alunos são bons.

P-01 levantou algumas das situações problemáticas na implementação do ensino de espanhol na escola em que lecionava. Essas situações, de acordo com o desenrolar das políticas educativas adotadas atualmente em nosso estado, podem disseminar-se nas demais escolas que ensinem de forma regular (ainda que em horário alternativo) a língua. São elas:

- a) falta de material didático:
- b) estrutura deficitária ou inexistente;

- c) falta de apoio da direção escolar;
- d) desenvolvimento de atividades pelo docente que não têm relação com sua alçada profissional;
- e) falta de valorização ao professor;
- f) inexistência de concurso público para a disciplina.

O docente apontou ainda, como fator positivo, o contentamento em ministrar aulas para os discentes do EM, devido ao interesse que eles demonstravam pela aprendizagem da língua espanhola. Nesse sentido, com o objetivo de tornar mais eficazes experiências como essa - que podem vir a ser muito positivas para a emancipação intelectual dos educandos das escolas públicas -, cabe ao estado adotar outras medidas que visem requalificar (MURILLO, 2007) suas políticas e, por consequência, as atividades letivas de ELE nas escolas públicas regulares sob sua responsabilidade.

Algumas dessas necessárias providências foram empreendidas quando da criação dos Centros de Estudos de Línguas de São Paulo. Ainda que não tivessem à disposição toda a estrutura para o ensino de idiomas, contaram com o apoio direto de profissionais da área de ELE (inclusive das universidades estaduais paulistas) que auxiliaram, por exemplo, a redigir uma Proposta Pedagógica indicativa dos componentes mínimos para o início de suas atividades. É pertinente, portanto, que a experiência normativa dos CEL (bem como sua forma de desenvolvimento) seja considerada no processo de implementação da língua espanhola nas escolas regulares do Ensino Médio paulista.

3.2 CONSTITUIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE UM MODELO PÚBLICO DE ENSINO DE IDIOMAS

Os Centros de Estudos de Línguas de São Paulo (CEL-SP) foram criados em 1987 num contexto de crescente preocupação com as questões relativas à integração latino-americana. O discurso de posse do então governador, Orestes Quércia, é representativo desse sentimento integracionista:

Nosso governo em São Paulo empunhará a bandeira da integração latino-americana. Se as nações mais fortes sentem necessidade de se unir, como é o caso da Comunidade Econômica Europeia³⁷, com muito mais razão, no interesse comum, precisamos estabelecer uma união definitiva. Temos uma mesma origem e um mesmo destino: somos irmãos. Em apoio e incentivo a esta integração, neste governo, ainda este ano, ao lado das iniciativas econômicas, vamos estabelecer critérios para o ensino da língua espanhola e da história do povo latino-americano nas escolas do nosso Estado. (PCLEM-E, 1989a, p.10)

A aprendizagem da língua espanhola era vista como essencial para a concretização dessa intenção que surge nas palavras do governador, não como um discurso individual, mas, numa interação dialógica³⁸ com diversos setores sociais que há muito reivindicavam uma maior difusão do idioma por meio de iniciativas governamentais do estado.

A petição inicial da sociedade e dos estudiosos da área de espanhol era de que o governo de São Paulo incluísse o castelhano nos currículos de todas as escolas públicas, no entanto, devido a alegados problemas de legislação e de falta de recursos para implantá-lo em toda a rede, optou-se pela criação dos CEL (GONZÁLEZ, 1991, p.5). O que, evidentemente, foi um avanço num período em que o ensino de espanhol ainda não tinha grande alcance no Brasil.

Antes da constituição do projeto, o governo estadual (com o auxílio de acadêmicos de universidades públicas como USP e UNESP) empreendeu, à época, uma pesquisa com o objetivo de conhecer fatores concernentes a salas ociosas em escolas da rede, professores habilitados e dispostos a ministrarem aulas de língua espanhola e escolas interessadas em receber uma unidade do CEL, fatos que revelam certa preocupação em se preparar um ambiente minimamente adequado para a instalação da organização escolar que então despontava.

Dessa forma, foram identificadas cerca de 9.000 salas de aula ociosas em todo o estado, diversas escolas dispostas a instalar uma unidade CEL e 114.078 alunos determinados a aprender espanhol. Verificou-se ainda a existência de cerca de 400 profissionais dispostos a lecionar a língua espanhola, sendo que 282 deles

-

³⁷ Hoje denominada União Europeia.

De acordo com as concepções de Bakhtin (2003, p.297): "Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta".

eram habilitados para tanto³⁹. Realizado todo esse profícuo processo preparatório, a SEE-SP, por meio de suas coordenadorias, decidiu pela implementação do projeto.

Para um entendimento profundo sobre o CEL, seus êxitos e insucessos, existem alguns componentes fundamentais, dos quais elencamos três deles: a base legal confeccionada à época de sua gênese, a Proposta Curricular Língua Estrangeira Moderna-Espanhol para o Estado de São Paulo-PCLEM (1989) e a Resolução SE nº 85 de 13 de agosto de 2001, element os sobre os quais nos debruçamos nos três itens a seguir.

3.2.1 LEIS, DECRETOS, RESOLUÇÕES E PROPOSTA CURRICULAR: FUNDAMENTOS PARA A CONSTITUIÇÃO DO PROJETO CEL

O Decreto nº27.270 ⁴⁰, de 10/08/1987, que criou no âmbito da Secretaria Estadual de Educação os CEL, teve como braços auxiliares para a sua aplicação alguns documentos como "*um anteprojeto de organização dos Centros, uma minuta para um possível regimento e um esboço de proposta curricular*" (São Paulo, 1989a). Construtos que convergiram para uma implementação planejada e que garantiram elementos mínimos para a constituição de cada unidade CEL. Esses textos são fundamentais para o entendimento do processo de formação e desenvolvimento do projeto paulista de ensino de idiomas porque estabeleceram sua fundamentação burocrática, estrutural e pedagógica já no momento de sua constituição.

As unidades do CEL foram sendo criadas de acordo com a manifestação de interesse das comunidades escolares (representadas pela figura de seus diretores) à SEE e autorização da Coordenadoria de Ensino de sua respectiva região, que era feita mediante a análise de alguns requisitos regidos pela Resolução SE-271, de 20-11-87, vejamos:

- Proposta e justificativa de instalação, formuladas pelo Diretor da Unidade Escolar e dirigidas ao Senhor Secretário de Educação;
- Parecer do Supervisor de Ensino quanto à demanda, ao espaço físico, à localização, ao horário, aos recursos materiais e humanos;

-

³⁹ Dados da CENP. (SÃO PAULO, 1989a)

⁴⁰ Esse decreto cria, no âmbito da rede estadual de ensino, os Centros de Estudos de Línguas que, segundo o texto legal, teriam "por finalidade proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas, com prioridade para a língua espanhola".

- Plano de curso:
- Curriculum Vitae dos professores indicados para atuar no Centro;
- Anuência dos professores para frequentarem o curso de orientação estratégica a ser ministrado pela CENP.

Note-se ainda, pelo já exposto, que as escolas que receberiam unidades do CEL seriam única e exclusivamente aquelas que estivessem preocupadas em organizar-se minimamente para elaborar uma proposta, um plano de curso, e identificar professores para ministrar aulas de LE. Era necessário, então, um engajamento ao menos da equipe diretiva da escola para que a instalação do CEL, realmente, se concretizasse.

Um fator preponderante para a implementação estruturada dos Centros de Estudos de Línguas relaciona-se com a exigência de que o professor frequentasse um curso de formação pedagógica e de orientação ministrado pela CENP-SP. Esse curso objetivava permitir ao docente compreender melhor e discutir a proposta pedagógica da instituição. Fato que revela certa preocupação, naquele momento, em oferecer ao professor que então ingressava no CEL a possibilidade de compreender sua abordagem pedagógica.

O 6º parágrafo da Portaria da CENP, de 18 de março de 1988, é outro componente auxiliador da promoção da qualidade de ensino que se pretendia implementar. O mencionado parágrafo elucida que cada unidade do CEL ao ser instalada deveria possuir alguns elementos de auxílio à atividade pedagógica como: "um apoio técnico pedagógico constituído por um Conselho de Centro, Coordenação de curso e Biblioteca, entre outros recursos didáticos". Componentes relevantes para um ensino de idiomas que pretenda ser bem estruturado e de boa qualidade.

Com base no que foi apresentado, verifica-se que houve uma preocupação diferenciada do governo estadual, principalmente no que se refere a uma legislação estruturada, para com a instituição no momento de sua constituição⁴¹. Torna-se imprescindível relatar ainda que a todas essas medidas preventivas para que os CEL tivessem condições relativamente apropriadas para sua existência, foram congregados os esforços de professores do estado ligados à área de espanhol.

_

⁴¹ Esse auxílio teórico-pedagógico, ao qual fazemos referência, foi dado principalmente por docentes das universidades estaduais paulistas UNESP e USP, além de professores de espanhol reunidos na APEESP (Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo).

Esses professores foram os responsáveis por elaborar, por exemplo, a proposta pedagógica da instituição, de caráter progressista para a época - no sentido de que não propunha um estudo essencialmente estruturalista ou gramaticalista de LE. Essa proposta foi fundamental para delimitar o que se esperava de um projeto pioneiro no ensino público de idiomas em São Paulo e no Brasil⁴².

A Proposta Curricular Língua Estrangeira Moderna – Espanhol (PCLEM-E) lançada preliminarmente no ano de 1987, aborda temas relativos a fundamentos teóricos e metodológicos da instituição que, então, se constituía. Assim, estão presentes conceitos concernentes a fatores gerais da aquisição de LE, sobre as razões para se aprender espanhol no Brasil e, também, temas de fundo didático-metodológico, como proposições curriculares e abordagens metodológicas.

Identifica-se na PCLEM-E (1989) um viés cultural-integrador, quando discorre acerca do "desejo e intenção de aproximação com os países da América Latina". Assevera-se, ainda, que a aprendizagem do espanhol poderia ajudar no desenvolvimento de um sentimento de latinidade, promovendo a tão buscada integração latino-americana:

[...] aprender o idioma espanhol tem, para nós, brasileiros, o sentido de uma deliberada decisão de romper com o isolacionismo vigente entre povos vizinhos e próximos por suas raízes históricas (PCLEM-E, 1989b, p.7).

Numa preocupação em valorizar o ensino e aprendizagem de línguas em São Paulo, a Proposta discorre sobre o ocaso no qual havia sido lançada a língua espanhola no Brasil a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) de 1971 e sobre a luta dos professores da área para mostrar a relevância da aprendizagem do idioma para os brasileiros. Contextualizase tal aprendizagem num marco teórico relativamente avançado para a época, quando se relata na Proposta que o trabalho desses professores "se insere na luta pelo resgate da função formativa que cabe à LEM na escola de 1º e 2º graus". (PCLEM-E, 1989b, p.7)

-

⁴² Temos notícia de que, na época, existia apenas uma instituição de modelo similar ao do CEL, o do CELEM-PR (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná).

O papel proposto aos alunos não destoa desse viés. Faz-se presente, portanto, uma preocupação com o desenvolvimento do senso crítico do aprendiz, para que possa refletir sobre o seu contexto comunicativo, como cidadão consciente (PCLEM-E, 1989b, p.07). Nesse sentido, ao invés de ser estabelecida uma possibilidade teórica mais ligada à abordagem gramatical e estruturalista, optou-se por uma abordagem que considera o estudo de LE como "uma experiência de vida, (...) meio de (se) conhecer outras formas de expressão e outras culturas (PCLEM-E, 1989b, p.07)".

A visão de aprendizagem de ELE, portanto, distancia-se da tradicional, relacionada ao paradigma simplificador, fundamentado numa apreensão mecanicista e que não tem a reflexão sobre a língua como um de seus objetivos prioritários. Elegeu-se um paradigma mais complexo para a aprendizagem de idiomas, no qual as diversas competências e habilidades de uma LE deveriam ser trabalhadas de forma representativa para o aluno. Valorizou-se, assim, a "capacidade (do aluno) de ouvir e ler compreensivamente, bem como (a sua) capacidade de falar e escrever num contexto realmente significativo" (1989, p.09). Nesse contexto, a abordagem interacionista, fundamentada numa visão de estudos voltada para a interação do aprendiz com o seu meio social, é considerada pertinente. Dessa maneira, a aprendizagem da língua se daria indutivamente:

"[...] isto é, as regras não precisarão ser abordadas de uma maneira explícita. Antes, será preferível utilizar procedimentos e estratégias que levem a uma aquisição espontânea, a partir da exposição à língua e do seu uso ativo" (PCLEM-E,1989b, p.10).

No que se refere ao discutido fator da proximidade e distância da língua portuguesa com a espanhola, a Proposta Curricular vislumbra a oportunidade de um aproveitamento dessa origem e base linguística similares. Contudo, adverte também o professor em relação aos problemas que uma possível visão equivocada e simplificadora pode gerar. Em outras palavras a proximidade:

Pode e deve ser explorada para facilitar a aprendizagem, mas não deve ser tomada como absoluta, uma vez que também pode conduzir, em primeiro lugar a interpretações errôneas e, em segundo lugar, porque pode levar a acomodações que venham a resultar numa língua intermediária, (...) não alcançando toda a sua potencialidade comunicativa. (PCLEM-E, 1989b, p.10).

Referindo-se, ao final, à avaliação da aprendizagem dos alunos, a PCLEM-E (1989) propõe formas de avaliação contínua e que não se encerrem em si mesmas, mas que forneçam subsídios para os discentes refletirem sobre seu processo de aprendizagem e de aprenderem com seus acertos e incorreções. Postura teórico-pedagógica que encontra respaldo até os dias atuais nos documentos que regulamentam a educação brasileira e também o ensino de línguas estrangeiras (PCN, 1998; 2000; OC, 2006).

A Proposta Curricular Língua Estrangeira Moderna – Espanhol do Estado de São Paulo influencia diretamente o desenvolvimento da instituição e os resultados pedagógicos obtidos em suas unidades até hoje. Tais reflexos poderão ser observados nos itens subsequentes ao capítulo IV desta pesquisa, no qual tem início o relato de nosso contato direto com a estrutura e organização da escola e também com seus profissionais e alunos. Contudo, antes disso, faz-se imperativo analisar também a Resolução a seguir, que reorganizou os CEL após quase quinze anos de existência do projeto, trazendo consequências, basicamente, pouco proveitosas (SANTOS, 2007) ao projeto, do ponto de vista da qualidade educativa (HOPKINS, 1987; HOPKINS e LAGERWEIJ, 1997; MURILLO, 2007; PCN, 2000; OC, 2006), e que são sentidas até os dias atuais no âmbito de suas unidades. Analisar essa medida é imprescindível para se entender quais modalidades de políticas podem prejudicar processos educativos. Essa preocupação investigativa pode, portanto, auxiliar gestores de políticas educacionais a evitar elaborar políticas com inconsistências teóricas ou de planejamento que, ao invés de cumprir seu objetivo prioritário de melhorar a qualidade dos sistemas públicos, acabam por desestruturálos.

3.2.2 A RESOLUÇÃO SE Nº 85, DE 13 DE AGOSTO DE 2001: A RESISTÊNCIA DA INSTITUIÇÃO A UMA POLÍTICA CONTRADITÓRIA

Apesar de todo o esforço social e da área acadêmica para a concepção de um projeto embasado e, como vimos, razoavelmente estruturado, no ano de 2001 os CEL-SP sofreram um revés causado pela publicação da Resolução SE nº 85⁴³. Essa

⁴³ O texto da Resolução está no Anexo 2 deste trabalho de pesquisa.

Resolução passa a ser objeto de nosso estudo no sentido em que reorganizou – segundo diversos profissionais dos CEL e da academia, negativamente (SANTOS, 2007, p.21) – a estrutura da instituição num período intermediário de sua existência.

Após catorze anos da implementação dos CEL e tendo eles, já naquela época (2001), adquirido prestígio entre integrantes da comunidade acadêmica e em setores sociais em geral, a SEE-SP, com o objetivo de, segundo a Resolução, "promover a reorganização dos Centros de Estudos de Línguas (CEL), adequando-os à sua finalidade essencial de proporcionar o enriquecimento curricular dos alunos da rede estadual", adotou uma série de medidas como forma de concretização da anunciada intenção reorganizativa.

A análise dessa Resolução tem como objetivo verificar como a medida afetou o projeto CEL-SP propriamente em sua atividade pedagógica. Como relata Santos (2007, p.20-21), as modificações foram diversas e geraram ampla controvérsia:

(...) elas dizem respeito ao número de alunos dos CEL, infraestrutura, provimento de profissionais da área de educação e direito de alunos às vagas oferecidas. (SANTOS, 2007, p.20-21)

Pode-se concluir que essa reformulação tinha um caráter fundamentalmente de reorganização burocrática e não teórico-metodológica (ou mesmo de oferecer mais condições materiais à prática pedagógica) tendo em vista que a citada reforma aumentou o número mínimo de alunos por sala de aula - de 20 para 30 -, professores historicamente ligados ao projeto foram desligados e alunos que então finalizavam seus cursos não puderam mais frequentar as aulas em razão de não terem mais ligação com a rede estadual de ensino regular.

No que tange à oferta de novos recursos materiais e pedagógicos aos CEL, o texto da Resolução revela-se contraditório. Afirma-se que um dos objetivos do referido texto legal seria oferecer aos CEL recursos pedagógicos e tecnológicos para a realização da atividade educativa. Não obstante, em outro trecho, no Artigo 1° § Único, o documento exige que, já na criação, cada unidade do projeto deveria contar com equipamentos "didático-pedagógicos disponíveis" ⁴⁴. Dessa forma, não fica claro se a responsabilidade por equipar as unidades do CEL seria do estado ou de outros agentes como, por exemplo, pais, professores, ONG etc.

_

⁴⁴ Parágrafo 1º, artigo único, item f.

Um dos elementos mais prejudiciais que a resolução trouxe aos CEL referese ao artigo 21 § 1º do texto legal. O referido parágrafo indica que as aulas dos Centros de Línguas deveriam ser "iniciadas, no máximo, até o dia 2 de setembro (de 2001) e encerradas até a primeira quinzena de janeiro de 2002". Percebe-se por essa afirmativa, a priori, apenas organizativa, que as aulas daquele ano foram interrompidas em pleno andamento do semestre letivo, gerando descontinuidade na aprendizagem dos alunos, algo muito prejudicial para um processo educativo que vinha se caracterizando por um funcionamento estável e coeso.

Houve ainda outra surpresa para a comunidade escolar do CEL, quando na volta às aulas, em setembro de 2001, vários alunos tiveram a notícia de seu desligamento da instituição ⁴⁵. Também professores não tiveram renovados seus contratos ou autorizações para ministrarem aulas no CEL, devido, entre outras normas, ao artigo 23⁴⁶. Em entrevista, um docente do CEL-01 integrante de nossa pesquisa esclareceu que ministrava aulas no projeto desde o ano de 1994 e que, após uma longa relação com a instituição, foi desligado pela Resolução SE n°85:

Só parei em 2001 por forças maiores (devido à Resolução), eu figuei doente. Aí eu fiquei 6 meses fora do CEL, passei mal, nossa foi um horror. Eu acabei pegando umas aulas na Escola X, porque eles criaram um curso de espanhol relâmpago, ficou 2001 e 2002, aí em 2001 mesmo, como o CEL fechou e demorou muito pra voltar, fizeram outra atribuição e eu voltei para o CEL correndo. Porque, assim, eu era efetiva em português e eu me afastava pra vir pra cá, só que a minha diretoria de Ensino era em São Paulo e o que aconteceu, naquela época, foi que a diretoria é que escolhia se você deveria voltar ou não. A minha, aquela Centro-Oeste, não me permitiu voltar e a do CEL-01 permitiu, então eu fui com a coordenadora do CEL até o DRHU, para ver se conseguia voltar, eu chorava (...) levei o material que tinha feito, mas não adiantou, não se compadeceram. A diretora me enrolou (sic), me enrolou e eu fui ficando doente e tive que sair na marra (sic). Figuei de licença e tive que exonerar (o cargo efetivo que tinha), sério! Porque eu gostava tanto do espanhol, já tinha conseguido tanta coisa com o espanhol, gracas a estar dando aula numa escola pública pude ir para a Espanha...

-

⁴⁵ Esse desligamento era embasado no artigo 10 parágrafo 1º: "Somente terá direito à matrícula inicial e à continuidade de estudos os alunos que, comprovadamente, estiverem matriculados e freqüentando cursos regulares ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de ensino fundamental, a partir da 6ª série (Ciclo II), do ensino médio ou de educação profissional de nível técnico, inclusive curso normal de nível médio".

⁴⁶ Este artigo tem o seguinte texto: "Os afastamentos de docentes já autorizados para prestar serviços ou exercer posto de trabalho junto ao CEL serão revistos com base no disposto na presente resolução". Essa revisão obrigou diversos docentes a deixarem atividades de ensino de LE que já exerciam há vários anos e voltarem para as unidades de ensino que os cederam para trabalho no CEL.

[...] estava falando que tive que me exonerar. Algumas pessoas falaram, você é louco de exonerar. E eu dizia louco por quê, se eu gosto do espanhol, praticamente eu já estava assim, super à vontade, tinha descoberto tanta coisa, tão feliz com as coisas que já tinha feito aqui. Aí a gente fez os dez anos em 1999 (de aniversário do CEL-01), foi lindo!

Ressalte-se que casos como o do docente foram diversos, prejudicando a organização interna das escolas e a continuidade de projetos educativos. Também foram inúmeras as situações de alunos que, preocupados em terminarem seus cursos de idiomas após obterem a diplomação do Ensino Médio, não tiveram esse anseio atendido. Tais fatos provocaram, na época, forte aversão à proposta de reformulação e manifestações contrárias de membros das escolas, de entidades de classe e ainda de especialistas em educação ligados ao projeto paulista de ensino de idiomas.

Diante desses fatores prejudiciais (do ponto de vista da qualidade educativa), há também elementos relativamente positivos em termos de organização burocrática advindos da Resolução. Por exemplo, a medida que tornou possível a abertura de turmas de idiomas também aos sábados, beneficiando alunos trabalhadores que não pudessem frequentar os cursos durante a semana⁴⁷. Igualmente, consideramos pertinente a medida que determinou, por meio do Artigo 15, a inclusão dos estudos realizados pelos discentes do CEL em seus currículos escolares, reivindicação surgida já nos primeiros anos de criação da instituição.

Avaliando a Resolução SE nº 85/01 em sua totalidade e com os dados obtidos em Santos (2007), verificamos que ela trouxe diversificados aspectos que não coadunam com indicadores de qualidade educativa propostos neste trabalho de pesquisa (HOPKINS, 1987; HOPKINS e LAGERWEIJ, 1997; MURILLO, 2007). Porém, um fator foi decisivo para que essa Resolução não tivesse força suficiente para aniquilar experiências de boa qualidade de ensino e aprendizagem observadas em diversas unidades do CEL-SP, isto é, a base inicial que o projeto teve, com seus textos legais, a orientação pedagógica de seus docentes e o engajamento da comunidade escolar e do meio acadêmico paulista. Os referidos componentes foram imprescindíveis para suavizar as consequências que uma medida como essa

76

⁴⁷ Ainda que a medida não tenha surtido grande efeito já que são escassos os CEL que oferecem cursos aos sábados. Talvez porque a iniciativa burocrática não tenha sido acompanhada dos investimentos e esforços necessários da SEE-SP.

poderiam gerar, como a desestruturação do projeto, a desmotivação da comunidade escolar ou mesmo a extinção dos CEL.

Na sequência, abordaremos a legislação que, atualmente, regulamenta a atividade organizacional e pedagógica da instituição. Ademais de conhecermos a estrutura legal do projeto, será um estudo relevante para estabelecermos um comparativo com as legislações anteriores e suas regulamentações, como a Resolução SE n° 85/01, e analisarmos se ela está nu m paradigma qualificador (MURILLO, 2007) ou não para o ensino de idiomas.

3.2.3 A LEGISLAÇÃO ATUAL E OS FATORES DIACRÔNICO-ORGANIZACIONAIS

Basicamente, todos os Decretos-Lei, elaborados para regulamentar os CEL, asseveram que o objetivo do projeto é proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais, desde o sexto ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio⁴⁸, a oportunidade de cursarem uma LE (Espanhol, Francês, Italiano, Alemão e Japonês) - oportunidade esta que a grande maioria dos alunos de tais escolas não teria se não fossem os CEL (SANTOS, 2007, p.61).

Na atualidade, os cursos da instituição são regidos pelas orientações da Resolução SE n°81, de 4/11/2009. São organizados e m dois níveis (I e II), com uma carga horária total de 480 horas/aula, sendo cada nível responsável por 240 h/a, distribuídas em três estágios de 80 horas cada. Em geral, as aulas são de 2 h/a ministradas em dois dias na semana

Essa configuração, similar à estabelecida no princípio da implementação da instituição, é proveitosa do ponto de vista pedagógico, dado que, por exemplo, os cursos de língua espanhola da instituição, em geral, têm uma carga horária e extensão muito acima da média de outros cursos de idiomas, mesmo os particulares⁴⁹.

No que se refere à formação de grupos e ao número de alunos por turma, a Resolução SE - n°81, de 4/11/2009 estabeleceu os s eguintes critérios:

⁴⁹ Escolas populares no mercado possuem cursos nos quais prometem ensinar a Língua Espanhola em três ou quatro semestres em duas ou três h/a por semana.

77

⁴⁸ No ano de 2005 baixou-se uma Resolução, SE 91, que garantiu ao aluno do Ensino Médio o direito de continuidade nos cursos de línguas, mesmo tendo concluído o ensino regular, por um período de até dois semestres. Antes dessa Resolução os discentes eram desligados ao terminarem o curso Médio.

Art. 7° I - Mínimo de 25 alunos para turmas de 1º estágio e, no máximo, 35 alunos;

- II Mínimo de 20 alunos para turmas dos demais estágios;
- § 1º Poder-se-á abrir exceção, com a permissão de turmas com um mínimo de 15 alunos, para alunos do 3º estágio do 2º nível, com o objetivo de continuarem seus estudos;
- § 2° Poderão ser constituídas turmas multiseriadas desde que com a finalidade de continuidade ou conclusão de cursos de alunos já matriculados.

Houve um avanço entre a última legislação regulamentadora (SE N° 6 de 2003) e a atual, no que concerne a número de alunos: diminuiu-se de 30 para 25 a quantidade mínima para abertura de turmas. Se compararmos o número de discentes dos CEL com aquele observado em aulas de LE da rede estadual de ensino – próximo a quarenta – percebemos uma ligeira vantagem do ponto de vista pedagógico. Porém, um fator mantido na atual Resolução (Art.7° §2°) e que tem dificultado a atividade docente no âmbito dos CEL é a difusão, em várias escolas da rede, das turmas multisseriadas. Essa modalidade de curso, por reunir alunos de diferentes níveis de proficiência linguística – sem que seja oferecida a necessária formação ao docente para lidar com uma variável pedagógica tão complexa - têm sido alvo de reclamações de diversos professores em conversas informais que mantivemos ao longo de nossos quase 5 anos de pesquisa em unidades do projeto.

Em geral, quando as turmas não possuem o número mínimo de alunos para se manter (25 nos primeiros estágios e 20 nos demais) opta-se por esse expediente, já praticamente não utilizado nas escolas regulares de todo o país, que prejudica a atividade docente no sentido em que, além de desdobrar-se para atender as singularidades dos alunos de um determinado nível, deve também dividir suas atenções com discentes de realidades educativas totalmente diversas, num mesmo espaço, com o mesmo tempo e, de forma geral, sem um preparo inicial que possibilite a ele o entendimento desse singular contexto escolar.

Outro fator algo precário na atividade docente do CEL refere-se à forma de contratação do professor. Desde o momento de criação do projeto até a atualidade

não há concursos públicos para efetivação profissional⁵⁰. Nesse sentido, foram estabelecidos critérios para a seleção anual de professores. A Resolução SE n° 81, de 4/11/09, estabeleceu os parâmetros para a escolha de turmas pelos docentes, instituindo a seguinte ordem de preferência:

I.portador de licenciatura plena em Letras, com habilitação na língua estrangeira pretendida; II. portador de diploma de curso superior, em outra área ou disciplina, desde que tenha concluído curso específico no idioma pretendido, de no mínimo 360 h/a, e que comprove as competências e as habilidades básicas de leitura, escrita, conversação e entendimento oral exigidas no idioma a ser ministrado;

III. Excepcionalmente, poderão ser atribuídas aulas ao aluno do curso de licenciatura plena em Letras, preferencialmente de último ano, com habilitação na língua estrangeira objeto da docência, quando comprovada a inexistência dos profissionais relacionados nas alíneas anteriores.

Ainda são estabelecidos outros critérios para a seleção e classificação de professores porque, em geral, os docentes de espanhol das unidades do CEL têm o elemento que seria de desempate para escolha de turmas, ou seja, a licenciatura para o ensino da língua. Assim, fatores como tempo de serviço ou suas atividades de requalificação são utilizados. Vejamos as pontuações destinadas a cada uma das características curriculares dos docentes:

I - quanto ao tempo de serviço

- a) 0,005 por dia de efetivo exercício em CEL da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo;
- b) 0,003 por dia de efetivo exercício no magistério público do Estado de São Paulo, no campo de atuação referente a aulas do ensino fundamental e/ou médio:
- c) 0,002 por dia de efetivo exercício no magistério do ensino fundamental e/ou médio de qualquer esfera pública;

-

⁵⁰ Houve no, entanto, no final do ano 2009, uma seleção pública para professores temporários em São Paulo, na qual havia a opção língua espanhola.

d) 0,001 por dia de efetivo exercício no ensino da língua estrangeira objeto da inscrição, em instituição privada, desde que de renomada competência.

II - quanto aos títulos específicos para o idioma pretendido:

- a) 1,0 ponto para certificado de exame de proficiência, último nível ou grau;
- b) 1,0 ponto por curso de língua estrangeira e/ou de extensão cultural, com carga horária mínima de 30 (trinta) horas, comprovadamente realizado nos últimos quatro anos, no Brasil ou no exterior, por instituição de reconhecida competência, até o máximo de 3,0 pontos;
- c) 1,0 ponto por participação em orientação estratégia promovida pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação, nos últimos quatro anos, em parceria com instituições de renomada competência, até o máximo de 5,0 pontos;
- d) 5,0 pontos, por diploma de Mestrado, na língua estrangeira objeto da inscrição;
- e)10,0 pontos, por diploma de Doutorado, na língua estrangeira objeto da inscrição.

Desse modo, os dois elementos mais relevantes para a classificação dos docentes são o tempo de atuação na própria instituição e, principalmente, os cursos das mais diversas categorias que vierem a frequentar. Este último item mantém uma acertada postura do projeto de valorização da formação contínua do docente, agente indelével para uma escola preocupada com a melhoria da qualidade de seus cursos. Em geral, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) promove cursos anuais ou semestrais com presença dos professores das diversas cidades e regiões atendidas pelos CEL com o objetivo de requalificação docente. Como visto, esses cursos são utilizados como critério seletivo, o que pode incentivar a sua realização pelos professores da escola.

No que se refere ao cargo de coordenador, cada CEL que possuir número superior a 400 alunos pode contar com um profissional dessa alçada que deve exercer uma jornada de 40 horas semanais⁵¹. Como requisitos para o início dessa atividade na coordenação, o candidato deve estar vinculado, funcionalmente, à rede

_

⁵¹ Caso o CEL funcione em apenas um turno letivo, o coordenador cumprirá carga de 24 h/a.

estadual; ter, no mínimo, 5 (cinco) anos de experiência docente em língua estrangeira e/ou em língua portuguesa; ser portador de diploma de licenciatura plena em Letras, preferencialmente, com habilitação em LE e apresentar proposta de trabalho por escrito ao Conselho de Escola.

Alguns dos critérios a serem analisados por tal Conselho para escolha do coordenador, segundo o artigo 20 da Resolução, são:

- I liderança e competência profissional;
- II capacidade para assessorar a direção da escola vinculadora na gestão das ações e atividades do CEL;
- III criatividade, iniciativa e senso de organização para coordenar e articular os trabalhos desenvolvidos no CEL, de forma integrada aos da unidade vinculadora:
- IV receptividade a mudanças e inovações pedagógicas;
- V afinidade com a realização de trabalho cooperativo e em equipe.

Os elementos citados são dos mais relevantes para o desenvolvimento da escola como um centro, para criar sua identidade, um sentimento de conjunto. Assim, se levados à prática, podem funcionar como indicadores de qualidade no ensino de LE em unidades do CEL.

O docente coordenador de CEL deve desempenhar as seguintes atividades, segundo a legislação específica:

- I. responsabilizar-se pelo cumprimento da proposta pedagógica e normas de funcionamento e organização do CEL;
- II. assessorar o diretor da escola quanto às decisões referentes ao CEL quanto a matrículas, agrupamentos de alunos, organização curricular, utilização de recursos didáticos, horário de aulas e calendário escolar:
- III. assessorar a direção na coordenação das atividades de planejamento e avaliação dos cursos de língua estrangeira, assim como na elaboração dos respectivos planos de curso, zelando pelo seu cumprimento;
- IV. desenvolver atividades, em conjunto com o professor coordenador da escola vinculadora, que favoreçam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira;
- V. garantir a orientação pedagógica nas diversas etapas do curso, coordenando as atividades de aperfeiçoamento e atualização dos

professores;

VI. estabelecer, em conjunto com os professores, os procedimentos de controle e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem continuada;

VII. buscar a colaboração e parcerias com órgãos governamentais e não governamentais para o enriquecimento, tanto da capacitação de professores como da aprendizagem dos alunos;

VIII. informar e orientar a comunidade escolar e local quanto ao funcionamento do CEL, de modo que haja maior colaboração e participação de todos no processo educativo;

IX. elaborar relatório das atividades semestrais do CEL;

X. realizar reuniões com professores, pais e alunos.

A eficácia de uma instituição escolar, como aponta Hopkins (1997), tem estreita relação com a modalidade de liderança que exerce sua equipe diretiva. Os itens expostos, se executados pelos coordenadores do CEL, são elementos que podem indicar a existência de uma coordenação de boa qualidade no ensino das unidades do projeto. No entanto, apesar de a legislação ser coerente com a busca por profissionais da melhor qualidade, muitos coordenadores, em nossas visitas aos CEL, têm-se queixado da falta de valorização salarial para as atividades que executam e também da falta de auxílio de quaisquer outros funcionários para executarem suas práticas pedagógicas de forma mais eficaz (BROOK e SOARES, 2008, p.351).

Neste capítulo de nosso trabalho de pesquisa, até o presente momento, retratamos os componentes legais que permitiram a criação e a consolidação do projeto CEL. Foi possível, assim, constatar a relevância, por exemplo, da Resolução SE n° 271/87, que estabeleceu fundamentos mínimos p ara a instalação de uma unidade do CEL. Verificou-se ainda o papel da Resolução SE n° 85/01 no funcionamento da instituição, gerando certa desestabilização no projeto em um momento no qual já demonstrava certo prestígio entre a sociedade paulista e, também, os elementos positivos (como a diminuição do número de alunos por sala de aula) e negativos (como a manutenção de turmas multisseriadas) da legislação atual dos centros.

Um fator ao qual ainda não fizemos referência, no entanto, é que os textos legais e as publicações governamentais, na época de constituição do CEL, também

demonstravam preocupação com a difusão de unidades projeto nas diversas regiões do território paulista. Nesse sentido, é pertinente verificar no item a seguir, primeiramente, se esse processo de fato ocorreu. Em segundo lugar, compreendemos a relevância de aferirmos se a configuração histórica e atual do CEL pode ser considerada – também do ponto de vista de sua inserção nas três macrorregiões de nosso estado (Capital, Grande São Paulo e Interior)⁵² – como representativa e, portanto, relevante de ser observada no processo de implementação da Lei nº 11.161 em todas as escolas públicas do Ensino Médio paulista.

3.2.4 A DIFUSÃO DAS UNIDADES

O objetivo da SEE-SP (Secretaria Estadual de Educação de São Paulo) ao elaborar o projeto CEL era instalar "um Centro de Estudos de Línguas em cada Delegacia de Ensino" (SÃO PAULO, 1989a, p.18). Tal iniciativa passou a ter efeito no ano de 1988, quando começou o processo de difusão dos centros que gradativamente foram alcançando todo o território do estado de São Paulo. Nas ilustrações que seguem evidencia-se como essa expansão foi executada. Na ilustração a seguir observa-se o início desse processo na cidade de São Paulo.

_

⁵² Esse é apenas um dos fatores que nos levam a estudar a experiência de ensino de espanhol dos CEL-SP. O elemento central de nossa pesquisa diz respeito às questões relativas à qualidade de ensino e aprendizagem de ELE presente em algumas unidades da instituição.

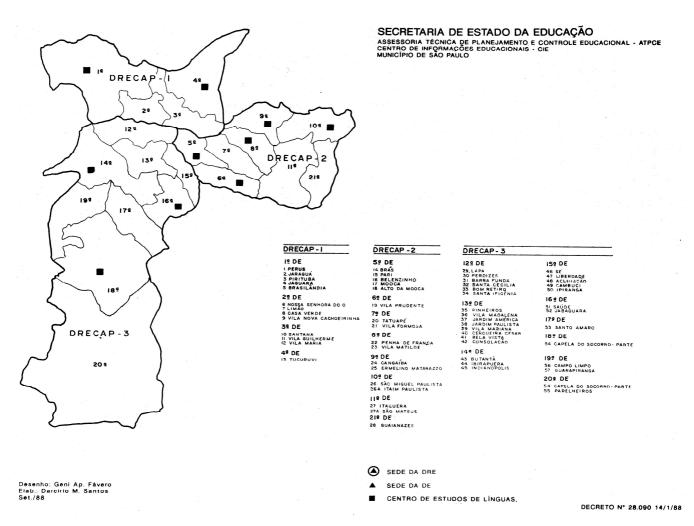


Ilustração 1 – Distribuição de unidades CEL na capital de São Paulo em 1988. (Fonte: CENP, 1989a)

Verifica-se na ilustração que ao final do primeiro ano de implementação, em 1988, já havia 10 CEL sediados em Delegacias de Ensino espalhadas pela capital paulista. Uma informação relevante a ser observada é que primeiramente os centros foram sendo instalados em regiões economicamente menos abastadas e populosas, ou seja, na área da Diretoria Regional de Ensino I, em bairros como Perus e Jaraguá, e na da Diretoria Regional de Ensino II, em escolas como as do Brás e Belenzinho. Esse fato nos faz inferir que houve uma preocupação em difundir-se o ensino de idiomas (inicialmente de espanhol) em regiões densamente ocupadas e/ou nas quais a carência econômica pudesse impossibilitar a aprendizagem de línguas estrangeiras.

A seguir visualizamos o mapa que esclarece a difusão dos CEL-SP na área da Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo:

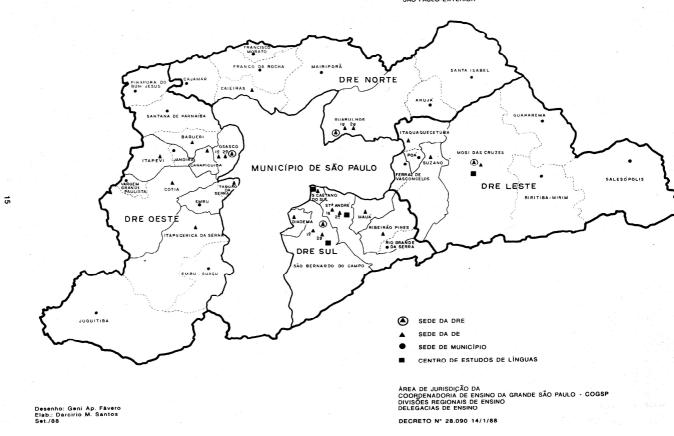


Ilustração 2 – Distribuição de unidades CEL na Grande São Paulo em 1988. (Fonte: SEE/CENP, SÃO PAULO, 1989a)

Nota-se que os CEL foram implementados principalmente na região altamente industrializada do ABC, nas cidades de Santo André, São Bernardo e São Caetano, e ainda, um em outra importante cidade do ponto de vista educativo, industrial, comercial e agrícola, Mogi das Cruzes. Tais centros, possivelmente, foram alocados nessas cidades devido à sua caracterização como localidades influentes em sua região, por aspectos educativos ou econômicos. Mogi das Cruzes, por exemplo, desde a década de 1960 recebe estudantes de diversos municípios do Alto Tietê e também da capital, para frequentarem variados cursos técnicos, na Escola Estadual Presidente Vargas; profissionalizantes, no SENAI Nami Jafet, ou mesmo superiores em suas duas universidades particulares, UBC (Universidade Brás Cubas) e UMC (Universidade de Mogi das Cruzes), das mais antigas de todo o estado. Portanto, essas cidades se configuravam como polos aglutinadores de suas regiões e, possivelmente por isso, receberam alguns dos primeiros CEL da Grande São Paulo.

Vejamos, finalmente, a representação iconográfica dos CEL implementados na região da Diretoria de Ensino do Interior de São Paulo, após seu primeiro ano de funcionamento:

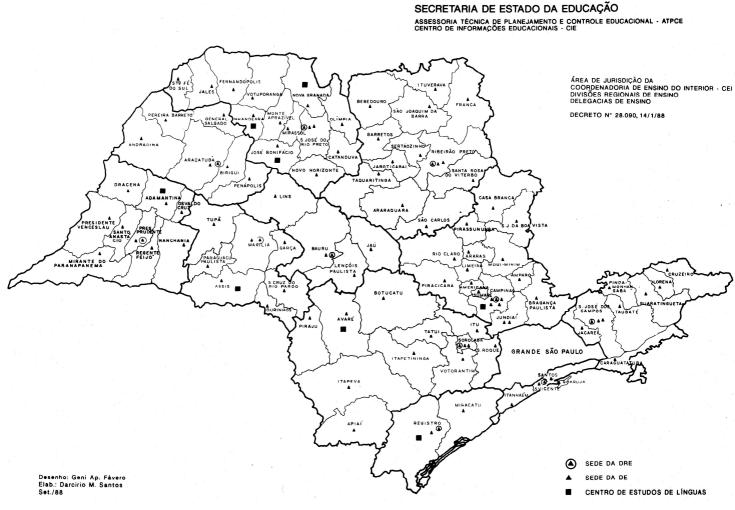


Ilustração 3 – Distribuição de unidades CEL no interior de São Paulo em 1988. (Fonte: SEE/CENP, SÃO PAULO, 1989a)

Vislumbramos mais 8 (oito) CEL distribuídos em diversas microrregiões do interior paulista, que se configuram até os dias atuais como centros educativos, econômicos e de irradiação cultural. Assim, somando-se estes às outras 14 escolas do projeto, concretizou-se, no primeiro ano de funcionamento dos CEL, a instalação de um total de 22 (vinte e duas) unidades distribuídas por todo o estado de São Paulo, número que evidencia uma razoável celeridade e certa organização e preocupação em difundir-se o então recente projeto de ensino de espanhol em período relativamente exíguo.

Nos gráficos seguintes, referentes também ao ano de 1988, verificamos o crescimento da instituição em aspectos como número de alunos e professores:

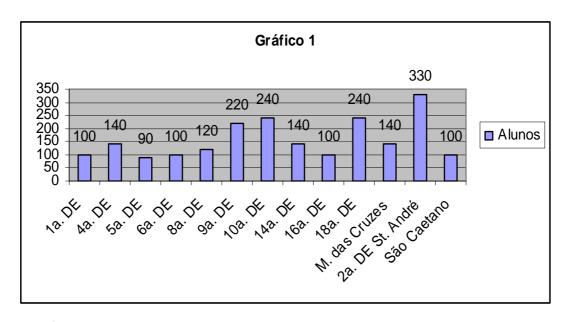


Gráfico 1 – Demonstrativo dos alunos atendidos pelos CEL/COGSP 2º semestre de 1988. (Fonte: SEE/CENP, SÃO PAULO, 1989a)

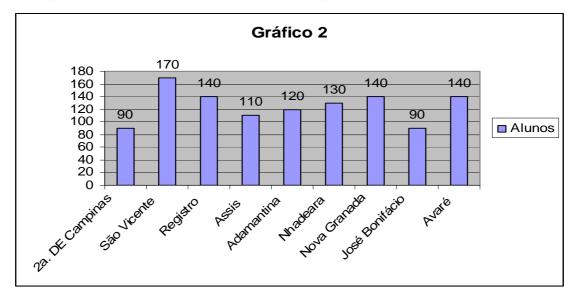


Gráfico 2 – Demonstrativo dos alunos atendidos pelos CEL/CEI no segundo semestre de 1988. (Fonte: SEE/CENP, SÃO PAULO, 2001)

Constata-se que no segundo semestre de 1988 o CEL-SP já possuía cerca de 3.200 alunos, sendo aproximadamente 1.100 alunos da área relativa à Coordenadoria de Ensino do Interior e o restante, 2.100, da Coordenadoria da Grande São Paulo. Esse número viria a crescer consideravelmente nos 10 anos

seguintes. Em seguida, temos as tabelas de matrículas iniciais e de alunos concluintes dos anos de 1996 a 1999. Observe-se:

DADOS EDUCACIONAIS

Estado de São Paulo Centro de Estudos de Línguas - Rede Estadual Matrícula Inicial segundo idioma 1996-1999

en e	1996		1997		1998		1999	
Idioma	1° sem.	2° sem.	1° sem.	2° sem.	1° sem.	2° sem.	1° sem.	2º sem.
Espanhol	11.351	11.713	13.288	14.434	15.575	16.047	17.784	17.882
Francês	4.376	4.306	4.391	4.487	4.730	4.781	5.083	5.009
Italiano	1.363	1.657	1.939	2.021	2.171	2.067	2.240	2.042
Alemão	843	974	748	843	899	886	1.262	1.313
Japonês	454	416	374	365	437	354	363	408

Fonte: CENP / SEE.

Estado de São Paulo Centro de Estudos de Línguas - Rede Estadual Concluintes segundo idioma

1996-1999

41	1996		1997		1998		1999	
Idioma	1° sem.	2° sem.						
Espanhol	7.144	7.621	8.226	9.643	10.527	11.410	11.080	8.422
Francês	2.495	2.576	2.609	2.748	2.890	2.917	2.854	1.419
Italiano	858	897	1.281	1.178	1.364	1.424	1.435	612
Alemão	581	582	375	596	549	526	742	348
Japonês	265	297	253	281	334	284	293	281

Fonte: CENP/ SEE

Tabela 1 - Matrículas iniciais e alunos concluintes 1996-1999. (Fonte: CENP/SEE, SÃO PAULO, 2001)

Sobre o número de alunos inicialmente matriculados em língua espanhola nos CEL, nosso principal interesse aqui, revela-se um crescimento paulatino, entre os anos de 1996 e 1999, numa taxa média de 10% ao ano. Também aumentou a quantidade de alunos concluintes. Nos dois semestres de 1996 concluíram o curso

de espanhol 14.765 alunos, enquanto no mesmo período de 1999 foram 19.502 discentes. Um crescimento, em média, de 8% ao ano, pouco menor que o apresentado na evolução das matrículas.

Na atualidade, o CEL-SP está em expansão, possui 104 unidades e é responsável por abrigar mais de 50 mil alunos⁵³. Esse crescimento consolida-se principalmente nos anos 2000 - na metade da década somavam 77 CEL e em 2011 chegou-se ao referido número de 104. Como se comprova nos mapas a seguir, suas unidades estão distribuídas em diversas regiões do estado:



Ilustração 4 - Distribuição dos CEL na Capital e Grande São Paulo. (Fonte: SEE/CENP, SÃO PAULO, 2011)

-

⁵³ Dado disponível em: < http://cenp.edunet.sp.gov.br/CEL/historia.asp Acesso em: 12 fev. 2010. Entretanto, sabemos que são números desatualizados, relativos às 77 unidades do CEL existentes à época desse senso. Estimamos que, em 2010, este número chegava a 60 mil alunos.



Ilustração 5 - Distribuição dos CEL no Interior de São Paulo. (Fonte: SEE/CENP, SÃO PAULO, 2011)

Constatamos dessa maneira que, do ponto de vista da presença das unidades da instituição nas três macrorregiões de São Paulo (Capital, Grande São Paulo e Interior) e, também, pelo número de estudantes em língua espanhola (que já passaram pela instituição ou que ainda realizam seus cursos), os CEL têm representatividade no ensino público de espanhol e, por consequência, os consideramos como uma experiência relevante de ser estudada também em razão desse quesito.

Outro componente fundamental que nos leva a pesquisar a experiência dos CEL, o da qualidade de ensino praticada em suas unidades, será alvo de nosso próximo capítulo, no qual adentraremos propriamente no ambiente de *práxis* educativa da instituição. Tal estudo terá como foco principal identificar experiências positivas de ensino e aquelas que precisam ser repensadas - tendo como base para

tanto indicadores de qualidade presentes, por exemplo, em documentos oficiais da educação brasileira (como os PCN, 1998; 2000 e as OC, 2006). Assim, esse estudo poderá servir como ferramenta para docentes da própria instituição e mesmo docentes de língua espanhola da grade curricular oficial que queiram identificar práticas pedagógicas de boa qualidade e/ou reestruturar outras com o objetivo de estabelecerem processos de qualificação (MURILLO, 2007) em seus cursos.

CAPÍTULO IV - A PESQUISA DE CAMPO NOS CENTROS DE ESTUDOS DE LÍNGUAS: INDICADORES DE QUALIDADE EDUCATIVA

Este capítulo tem como objetivo apresentar os dados obtidos nas pesquisas de campo coletados por intermédio de questionários, entrevistas e observações de aulas sobre variadas dimensões do ensino de espanhol em unidades do CEL-SP. Essas dimensões funcionarão como indicadores de boa qualidade educativa (segundo teorias expostas em publicações como PCN, 2000; OC, 2006; MURILLO, 2007 et al.) e ainda de fatores que necessitam de aperfeiçoamento nas aulas e no contexto escolar estudados. Nosso percurso de pesquisa tem o propósito de que, ao conhecermos as experiências de ensino dessas instituições, possamos identificar caminhos para uma implementação qualificada da língua espanhola nos colégios estaduais paulistas.

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO: ENTENDENDO A QUESTÃO DA QUALIDADE

A seleção dos locais de pesquisa e dos professores que contribuiriam com a coleta do corpus foi feita a partir de um recorte de nosso estudo de Iniciação Científica (SANTOS, 2007). Foram escolhidas, pelo critério de maior representatividade (em termos de número de alunos e professores), três unidades distribuídas nas macrorregiões do estado: Capital, Grande São Paulo e Interior⁵⁴. Entre os 21 (vinte e um) professores pesquisados na Iniciação Científica (SANTOS, 2007), fizeram parte deste atual estudo os 5 (cinco) docentes que se dispuseram a contribuir de forma mais imediata com nossas investigações⁵⁵. A caracterização dos professores⁵⁶ é a seguinte:

 $^{^{54}}$ Em Santos (2007), foram estudadas cinco unidades do CEL-SP.

⁵⁵ Inicialmente, seriam 6 (seis) professores, dois de cada macro-região de São Paulo. Por razões de incompatibilidade de horários, não foi possível realizar observações das aulas de um dos professores do interior paulista.

⁵⁶ Como forma de padronizar a análise, a referência aos docentes sempre será feita no masculino, sendo realizadas as devidas adaptações de gênero ao longo do texto.

Caracterização dos docentes integrantes do corpus de pesquisa						
Docente	Escola em que	Estágios	Formação e início da			
	trabalha e região	observados	atividade docente no			
	onde atua		CEL			
Professor P-01	CEL-01	2º e 4º	Estudou no CEL.			
			Licenciado em			
	Grande São Paulo		Português-Espanhol.			
			Começou a dar aula			
			no CEL em 2001.			
Professor P-02	CEL-01	2º e 4º	Licenciou-se em			
			Letras Português-			
	Grande São Paulo		Francês e,			
			posteriormente, fez			
			curso de Letras-			
			Espanhol. Começou a			
			dar aula no CEL no			
			ano de 2000.			
Professor P-03	CEL-02	2º e 5°	É licenciado em Letras			
	O a mital		português- espanhol.			
	Capital		Começou a dar aula			
			no CEL em 1997.			
Professor P-04	CEL-02	4º e 6º	Licenciado em Letras			
	Comital		Português-Espanhol.			
	Capital		Fez curso de			
			especialização em			
			universidade pública			
			na Argentina. Iniciou			
			as atividades no CEL			
			em 2003.			
Professor P-05	CEL-03	6°	Estudou no CEL.			
	Interior		Licenciado em Letras			
	Interior		Português-Espanhol.			
			Iniciou as atividades			
			letivas na instituição			
			em 2005.			

Tabela 2 - Caracterização dos docentes integrantes do corpus de pesquisa

A metodologia de pesquisa utilizada foi de caráter essencialmente qualitativo. Em educação, é possível afirmar que essa metodologia preocupa-se em compreender como experiências são vividas, sentidas ou experimentadas por indivíduos de um determinado contexto (WEB, 1988, p.7, apud. ESTEBAN, 2010, p.128). Suas bases, segundo LUDKE (1986, p.11-15), são:

- realização no ambiente natural;
- dispensa atenção especial ao significado atribuído pelos integrantes do corpus às coisas;
- os dados coletados são essencialmente descritivos;
- há uma preocupação maior com o processo, não com os resultados da atividade observada;
- a análise dos resultados tende a ser indutiva, descobrem-se variáveis ao longo do percurso da pesquisa.

Essas bases indicam, portanto, que pesquisas qualitativas possuem um caráter altamente interpretativo, diferente das de viés quantitativo que lidam, fundamentalmente, com medição e análise estatística de variáveis.

Os instrumentos para concretização dos pressupostos enumerados anteriormente são diversos. Entretanto, nos pareceu adequada a utilização de dois deles, isto é: entrevistas não totalmente estruturadas e observação não participante de aulas (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.25-37).

O recurso das entrevistas foi preponderante em nosso trabalho porque possibilitou aos docentes externarem suas próprias representações (ROUSSIAU e BONARDI, 2000, p.19) sobre o processo de ensino e aprendizagem que orientam. Isso se deve a que:

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que

detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.33)

As perguntas de nossas entrevistas foram elaboradas de forma a garantir que o docente tivesse a possibilidade de falar, com mínimas influências do entrevistador, sobre as cinco dimensões da qualidade que estudamos neste trabalho. Com algumas adaptações próprias à dinamicidade de entrevistas não estruturadas, fizemos as seguintes indagações aos integrantes do *corpus*:

- 1) Como você vê a importância do espaço e do relacionamento entre professores, alunos e direção para a constituição da qualidade de aprendizagem?
- 2) Quais habilidades linguísticas você procura trabalhar em sala de aula? É dispensada em suas aulas uma importância maior a alguma(s) delas?
- 3) Em sua opinião, qual a relevância do elemento cultural em cursos de LE?
- 4) Como você analisa a presença do erro em suas aulas? Quando um aluno erra, o que você pensa?
- 5) Que tipos de instrumentos você utiliza e em que períodos você avalia?

Já a estratégia de observação⁵⁷, além de complementar os dados recolhidos mediante a realização de entrevistas, auxiliou-nos a estabelecer uma análise comparativa entre o discurso e a prática real em sala de aula. Ludke (1986, p.26) explicita o principal diferencial desse instrumento de pesquisa:

[...] a observação permite um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. "Ver para crer", diz o ditado. (LUDKE, 1986, p.26)

Para obter uma visão mais próxima à realidade dos sujeitos de pesquisa e das 5 (cinco) dimensões estudadas neste capítulo, assistimos a uma média de 30

-

⁵⁷ Como dito anteriormente, valemos-nos do recurso da observação não participante (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.28-29), na qual o pesquisador procura não intervir no contexto estudado. Em algumas situações específicas, porém, quando solicitados por professores e alunos, estabelecemos certas interações mais próximas com os integrantes do *corpus*.

h/a de cada professor integrante de nosso *corpus* durante um semestre letivo. Com o propósito de realizar as entrevistas e elucidar elementos correlacionados à pesquisa, fizemos visitas em dois semestres letivos nos CEL-02 e 03 e em três semestres no CEL-01.

A descrição das aulas observadas seguiu os moldes da pesquisa evidenciada em Almeida Filho (2007, p.28). Em outras palavras, mostramos de maneira concisa e por meio da descrição de aulas típicas⁵⁸ os principais procedimentos do docente para levar a cabo a metodologia de ensino que adota (seja de forma consciente ou inconsciente). Posteriormente, realizamos as análises com o objetivo de verificarmos se os métodos e estratégias usados localizam-se em parâmetros da boa qualidade educativa para o ensino de idiomas.

Finalmente, a estrutura de análise das dimensões da qualidade do ensino de espanhol nos cursos estudados compôs-se de três etapas⁵⁹:

- 1) definição do que se considera boa qualidade em cada dimensão;
- 2) exposição das constatações presentes em Santos (2007) sobre temas de fundo organizacional e teórico-pedagógicos do CEL;
- 3) transcrição das entrevistas, descrição das observações e análise dos dados.

Toda essa estrutura analítica é orientada, de forma geral, pelos indicadores de qualidade que propusemos no capítulo II. Ao longo dos próximos itens, no entanto, se farão presentes outros indicadores, cunhados a partir dos dados obtidos na pesquisa de campo. Por meio deles poderemos partir a uma análise efetiva das

⁵⁹ Em algumas das dimensões, devido às características próprias a cada uma delas, houve variação na estrutura de análise.

96

⁵⁸ Esse conceito está presente em Almeida Filho (2007, p.23), contudo o autor não o define. No dicionário Aurélio (2009, p.1952) a palavra típico tem a seguinte origem e definição. Típico. [do Gr. *Typikós*, pelo lat. *typicu*.] **Adj**. 1. Que serve de tipo; característico. Levando em conta essa definição e a partir do que se infere do texto de Almeida Filho (2007, p.23), concluímos que uma "aula típica" pode ser entendida como um modelo das regularidades existentes em um determinado curso no trato de uma questão educativa específica. Em nosso caso, são aulas que sintetizam, por exemplo, as estratégias mais comuns dos professores para ministrarem assuntos relativos a uma das dimensões do ensino de LE.

boas práticas pedagógicas e também das dificuldades organizativas e de ensino dos professores e cursos integrantes do *corpus*.

4.2 INDICADORES DE QUALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NAS UNIDADES PESQUISADAS

Para o entendimento da qualidade de ensino existente em uma determinada instituição escolar, é necessário primeiramente que sejam delimitadas as dimensões da qualidade a serem estudadas. Dessa maneira, com o auxílio dos dados encontrados em Santos (2007), fizemos uma seleção das dimensões que embasam nossa pesquisa, a saber:

Dimensão 1: o espaço escolar e o ambiente da sala de aula

Dimensão 2: as habilidades linguísticas de compreensão leitora e auditiva, produção oral e escrita

Dimensão 3: o elemento cultural, a proximidade da língua espanhola com a portuguesa e a variedade linguística

Dimensão 4: o tratamento do erro Dimensão 5: o processo avaliativo

A primeira dimensão estudada, contexto escolar, abarca além dos fatores internos à sala de aula, questões concernentes ao âmbito maior da unidade escolar, como relações entre alunos, professores, coordenadores e direção da escola regular; espaço físico; materiais pedagógicos e ferramentas tecnológicas para a constituição da qualidade de ensino de ELE. As demais dimensões são propriamente as relativas à sala de aula.

4.2.1 DIMENSÃO 1 - O ESPAÇO ESCOLAR E O AMBIENTE DA SALA DE AULA

Esta dimensão refere-se ao ambiente (material e imaterial) em que a atividade de ensino de língua espanhola das unidades pesquisadas do CEL está inserida. Estudá-la é imprescindível para o entendimento da modalidade de qualidade

educativa praticada nas escolas pesquisadas, posto que o ambiente escolar é um dos fatores que contribui para um desenvolvimento cognitivo do aluno de forma mais ou menos eficaz (BROOK e SOARES, 2008, p.351). Uma situação de carência ou inadequação espacial pode afetar diretamente a aprendizagem. Assim, a instituição educativa que tenha como foco a boa qualidade de ensino deve dar ênfase à constituição de um contexto cognitivo organizado como um todo coerente, articulado com as ações docentes, tendo em vista que:

[...] é nele e a partir dele que se desenvolve a prática pedagógica, sendo assim ele pode constituir um espaço de possibilidades ou de limites; tanto o ato de ensinar quanto o de aprender exigem condições propícias ao bem estar docente e discente (RIBEIRO, 2004, p.105).

Além dos fatores espaciais explicitados por Ribeiro (2004, p.105) deve-se observar, na dimensão ambiente escolar, a qualidade das relações estabelecidas no interior da escola/sala de aula. Defendemos neste trabalho que a construção de práticas educativas qualificadas é perpassada necessariamente por um diálogo constante (entre dirigentes escolares, professores e aprendizes), respeitoso e voltado para a institucionalização de um ambiente de interações sociais que propicie a formação de um filtro afetivo (KRASKHEN, 1985, p.4) no aluno adequado à aprendizagem⁶⁰.

As relações praticadas no interior da sala de aula precisam seguir essa mesma premissa, fugindo de um paradigma de ensino mais tradicional, no qual o docente se configura como transmissor do conhecimento e o aprendiz apenas como receptor do discurso enunciado por seu mestre. As relações precisam ser:

[...] pautadas pela simetria, ou seja, pela distribuição relativamente equivalente, entre os alunos, de oportunidades de participação, no tempo e espaço interativo, para a superação de contradições, para a expressão individual e para a troca de experiências (DAVIS, SILVA e ESPÓSITO, 1989 apud PRETTE, 1998).

_

⁶⁰ Segundo Krashen (1985, p.4): "As pessoas só adquirem uma segunda língua se conseguem *input* compreensível e se seu filtro afetivo estiver baixo o suficiente para permitir a entrada do *input*. Quando o filtro está 'baixo' e é apresentado um *input* compreensível apropriado (e compreendido), a aquisição é inevitável e o 'órgão mental' da linguagem funcionará automaticamente como qualquer outro órgão".

Com esses parâmetros definidos sobre nossa visão de qualidade da dimensão ambiente escolar, adentramos propriamente ao contexto das unidades CEL-01, CEL-02 e CEL-03, bem como das aulas dos professores pesquisados (P-01, P-02, P-03, P-04 e P-05).

Como forma de iniciarmos a análise, valemos-nos dos dados obtidos por intermédio da pesquisa de Santos (2007, p.27-28) que fez, entre outros, questionamentos correlacionados à Dimensão 1 de nosso trabalho de pesquisa, como os que seguem:

• Sobre trabalhar no CEL, você está:

- a) Descontente, não tenho estímulos para exercer minha profissão
- b) Normal, é como em qualquer outra escola
- c) Satisfeito, mesmo com algumas dificuldades que sempre existem
- d) Outro. Especifique

Na sua opinião, qual o papel dos Centros de Estudos Línguas no ensino de espanhol no Estado de São Paulo?

- a) Têm um papel importante, por ter qualidade de ensino diferenciada e existirem há vários anos
- b) Cumprem a mesma função de qualquer outra escola pública que ensine línguas estrangeiras
- c) Não tenho opinião formada
- d) Outro. Especifique

Em termos de estrutura e materiais de apoio, você considera o CEL como uma escola:

- a) Bem provida, já que tem os materiais necessários para o desenvolvimento do processo de aprendizagem
- b) Mediamente provida; tem alguns materiais, mas faltam muitos outros
- c) Desprovida, não há nada do que é necessário para a prática do ensino

A satisfação pessoal dos docentes em trabalharem no CEL, o papel que acreditam que a instituição tem no ensino de espanhol em São Paulo e a existência de estrutura e materiais pedagógicos disponíveis para a concretização de suas aulas são o alvo das questões. As respostas obtidas estão representadas no gráfico subsequente:

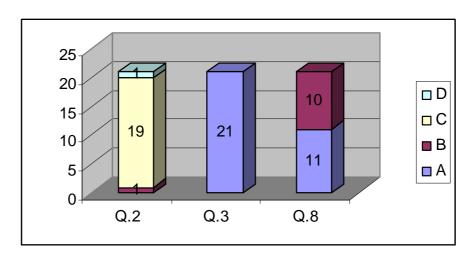


Gráfico 3 – adequação do ambiente da atividade de ensino nos CEL-SP.

As repostas para as indagações relativas à satisfação de trabalho (Q.2⁶¹) e ao papel do CEL no ensino de espanhol em São Paulo (Q.3) são indicadoras de uma visão positiva dos docentes. Cerca de 90% se classificaram como satisfeitos em trabalhar no projeto e todos eles relataram acreditar que o CEL-SP tinha um papel importante no ensino e aprendizagem de língua espanhola em São Paulo.

No que tange à estrutura, porém, a visão era um pouco menos satisfatória, tendo em vista que cerca de 50% dos docentes consideraram a unidade em que trabalhavam como bem provida para o ensino de idiomas e outros 50% acreditavam que a escola tinha uma estrutura mediamente provida, possuindo alguns materiais, mas sendo ainda necessários outros.

Para, de fato, fazermos uma análise mais aprofundada sobre esses temas estruturais, no entanto, é pertinente realizar a descrição e a análise do ambiente escolar das três unidades pesquisadas para que, em seguida, possamos empreender as discussões referentes às entrevistas e observações de aulas levadas a cabo no CEL sobre a Dimensão Ambiente Escolar.

4.2.1.1 O CEL-01

O CEL-01 tem à sua disposição duas salas de aula, uma sala de coordenação e uma sala de professores, todos esses espaços são acessados por meio de um corredor central, no qual ficam expostos diversos trabalhos escolares, principalmente

_

⁶¹ A numeração das questões está de acordo com a disposta em Santos (2007).

os de língua espanhola. O número total de alunos da escola, na época de observação, chegava a mais de 900 (novecentos) nas diversas turmas de idiomas. O reflexo desse elevado número era sentido na sala de aula, pois havia turmas que se aproximavam de 40 alunos nos cursos de espanhol.

Para atender a toda essa demanda de discentes em um espaço bastante reduzido (duas salas) fazia-se necessário um período relativamente extenso de aulas - das sete horas da manhã até aproximadamente dez e meia da noite. Essa utilização quase ininterrupta gerava certo descompasso entre as atividades da escola regular e as do CEL, uma vez que os intervalos eram feitos em horários não concomitantes, as aulas de educação física se realizavam ao lado das salas de aula do CEL e também o ensaio de uma fanfarra existente na escola não seguia um cronograma de maneira a não atrapalhar as aulas de idiomas. Por isso, o ruído contínuo e elevado constituía-se uma das maiores reclamações da equipe educativa do CEL-01.

Outro fator deletério para a qualidade de ensino e aprendizagem da escola esteve relacionado ao fato de que os professores, além de suas atividades pedagógicas tradicionais, precisavam prestar apoio técnico-organizacional ao projeto, porque a escola não possuía quadro de funcionários, com secretárias, pessoal de limpeza ou mesmo inspetores de alunos. Despendiam, assim, tempo destinado às atividades educativas ou mesmo períodos fora de seu horário letivo para limpar salas de aula, organizar realização de matrículas ou mesmo abrir e fechar os portões que dão acesso ao CEL.

No que tange especificamente às salas de aula, era justamente essa postura proativa dos docentes e também da coordenação escolar que garantia ambientes bem conservados e iluminados, com circulação de ar, paredes livres de pichações, com equipamentos como televisão, rádio, cadeiras e carteiras em bom estado de uso — ainda que já desgastados pela ação do tempo. Constatamos também a exposição de diversos materiais relativos ao ensino de espanhol, como mapas de países hispânicos, cartazes com tópicos gramaticais e elementos culturais relativos à língua espanhola. Fatores que convergiam para a constituição de um espaço estimulante à aprendizagem de LE.

A coordenação, por sua vez, prestava o apoio necessário aos docentes em relação a materiais de apoio, os auxiliava no desenvolvimento do processo de ensino e, ainda, na realização de atividades de integração da escola - como os

festejos dedicados à comemoração do aniversário da unidade, que contou com apresentações relativas a componentes culturais de países hispânicos, francófonos e de língua italiana. Fatores que, apesar de algumas limitações, contribuíam para a geração de um ambiente de maiores possibilidades educativas na unidade. (RIBEIRO, 2004, p.105)

4.2.1.2 O CEL-02

O CEL-02 possui um número aproximado de 600 (seiscentos) alunos e uma estrutura física relativamente maior que a disponível no CEL-01. São três salas de aula e uma sala de coordenação/sala de professores razoavelmente ampla. Naquele momento, estava à disposição da unidade um espaço para montagem de peças teatrais e eventos diferenciados, com aproximadamente 90 (noventa) assentos. Esse auditório, localizado no piso superior da escola, era utilizado em atividades diferenciadas e que exigissem um espaço maior.

Na sala da coordenação/sala dos professores estavam disponíveis para uso dos docentes equipamentos de auxílio à atividade pedagógica, como computadores, aparelhos de áudio e materiais didáticos. Nesse mesmo espaço eram recebidos alunos que, por apresentarem dificuldades ou dúvidas nas aulas regulares, realizavam atividades de reforço. Algo que indica uma disposição da escola em atender seus alunos com algum tipo de problema em seu desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, mostra também certa escassez espacial, tendo em vista que as atividades de reforço escolar eram feitas no mesmo lugar em que se resolviam questões de caráter interno da escola – como problemas pessoais de alunos que pudessem estar interferindo em sua frequência ou aprendizagem.

Nossas observações de aula estiveram centradas, exclusivamente, em duas salas destinadas ao ensino de língua espanhola. No CEL-02, assim como no CEL-01, as salas de LE ficavam localizadas em um espaço à parte, diferenciado. Porém, não havia barreiras físicas que impedissem alunos, professores e funcionários da escola regular de terem acesso às salas do projeto CEL.

Em uma das salas de espanhol, a mais estruturada, havia alguns equipamentos tecnológicos, como computador, caixas de som e projetor de vídeo, usados frequentemente nas aulas. Apesar de esses equipamentos já apresentarem

certo desgaste pelo uso contínuo, se configuraram como muito relevantes para o estabelecimento de um processo educativo mais motivador, dinâmico e adequado ao contexto de vida atual de jovens urbanos como os do CEL-02, que, em geral, manifestam interesse pelas novas tecnologias e têm, em muitas situações, familiaridade com elas.

No que diz respeito à coordenação do projeto, visualizamos uma gestão (pedagógica, burocrática e estrutural) ativa e bem articulada com os professores e alunos. Fazia-se presente no interior da sala de aula em variadas situações, como em atividades avaliativas ou em apresentações de trabalhos dos discentes, oferecendo assessoria pedagógica aos educadores e fazendo comentários sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos e suas posturas frente à própria aprendizagem.

Foi possível notar que essa interação constante do coordenador com os membros da comunidade CEL proporcionava a ele reconhecimento, consideração e respeito de professores e alunos, contribuindo para a institucionalização de um ambiente imaterial (subjetivo) adequado à aprendizagem.

A coordenação do CEL-02 – bem como as dos CEL-01 e CEL-03 – devido à inexistência de funcionários técnico-administrativos para auxiliá-la em tarefas da esfera burocrático-escolar desenvolvia, de forma quase solitária, praticamente todos os procedimentos de secretaria. Era destinada a ela, inclusive, a divulgação dos cursos de idiomas nas escolas da rede estadual de sua região. Entendemos que, se esse não fosse o *modus operandi* naquele momento, a consecução do processo educativo e a manutenção da unidade estariam seriamente prejudicadas, posto que seria gerado um certo caos operacional no projeto e determinados serviços essenciais ao seu funcionamento seriam inviabilizados. Entretanto, é necessário que essa situação de sobrecarga de trabalho e de funções sofra mudanças, de forma a que o coordenador exerça as atividades de sua alçada, caracterizadas, em essência, pela orientação do processo pedagógico do ensino de idiomas.

4.2.1.3 O CEL-03

A configuração do espaço físico disponível no CEL-03 difere bastante das outras unidades investigadas. Há apenas uma sala destinada especificamente ao

CEL. Os espaços que abrigam aulas das disciplinas da escola regular são também utilizados pela instituição de ensino de idiomas. Há, no entanto, uma sala de coordenação para o projeto na qual estavam alocados os equipamentos de apoio à atividade pedagógica dos docentes, como aparelhos de som, *notebook*, dicionários, livros didáticos e paradidáticos etc.

A instituição, naquele momento, abrigava cerca de 450 alunos. Parte considerável deles estudava aos sábados, o que diferenciava este CEL da maioria das escolas da instituição que, de maneira geral, não possuem esse dia como possibilidade letiva. As aulas aos sábados, porém, estavam sendo diminuídas gradativamente, com a tendência de manutenção de apenas duas turmas - ante as 12 que a escola possuía no ano de 2009⁶². Esse fato, na visão dos integrantes da equipe escolar, tem cerceado a capacidade de atuação e de bom funcionamento do projeto – tendo em vista que o sábado era o único dia em que a escola era dedicada exclusivamente ao CEL, o que possibilitava a realização de atividades diferenciadas.

O referido elemento, portanto, poderia ser alvo de rediscussão por parte dos dirigentes educacionais da Secretaria Estadual de Educação, dada a grande demanda existente e a maior disponibilidade dos alunos para realizarem cursos de idiomas em um dia diferenciado em que, normalmente, não possuem aulas na escola regular.

Um último componente que torna o CEL-03 singular em relação às outras duas unidades pertencentes ao escopo de nosso trabalho, refere-se à sua disposição geográfica na cidade do interior paulista em que se localiza. Isto é, ele está disposto em um bairro bastante periférico. Em razão disso, muitos alunos percorrem, em vários casos, mais de uma hora para se deslocarem até a escola – alguns deles advindos do centro da cidade.

Devido à longa existência (mais de 20 anos) e reconhecimento da unidade como de boa qualidade pelas comunidades do seu entorno e de toda a cidade, o CEL tornou-se um ponto de referência no ensino público de idiomas naquela região. Possivelmente, advém daí os grandes deslocamentos realizados por alguns alunos para estudarem na escola, apesar de muitos deles, atualmente, já terem acesso a uma outra unidade da rede CEL mais próxima de suas residências.

_

⁶² Isso se deve a uma determinação legal - contida na mais recente legislação regulamentadora da instituição (Resolução SE - nº 81, de 4/11/2009) - que reserva as aulas realizadas aos sábados especificamente a alunos trabalhadores (e não aos demais alunos que veem o sábado como uma

Mesmo com as grandes distâncias percorridas pelos discentes e sabendo que eles eram servidos por um transporte público muito deficitário, notamos que a maioria deles chegava pontualmente às aulas. Elemento muito positivo para um desenvolvimento coeso do processo educativo, no sentido em que o professor não despendia tanto tempo esperando os alunos chegarem e nem estes perdiam explicações proferidas pelo docente já no início das aulas. Tal padrão de comportamento tem fundamento, a nosso ver, na rigorosidade do coordenador no que se refere ao cumprimento de algumas regras. Notávamos, por exemplo, que no horário da entrada ele próprio abria o portão e resguardava que os alunos se acomodassem em suas salas no horário determinado.

O referido profissional, de maneira geral, não impedia a entrada de alunos em atraso, porém, os advertia sempre que necessário que aquela postura desrespeitava uma regra da escola relevante para o seu bom funcionamento. Também o horário de saída era tratado com rigor. Não era permitido que os educandos deixassem a escola antes do período estabelecido, ainda que fossem dispensados pelos professores.

Essa maneira de lidar com as regras, em geral rigorosa, foi uma das posturas mais recorrentes que observamos nos três CEL e na maioria dos cursos observados. Comportamento que consideramos muito proveitoso para a constituição de um ambiente respeitoso, organizado e coeso, contribuindo sobremaneira tanto para a concretização da aprendizagem de espanhol quanto para a própria formação do aluno como cidadão responsável, um dos conhecimentos de mundo elencados como relevantes de serem trabalhos pelos PCN (1998, p.73).

Sobre as três unidades do CEL descritas anteriormente (CEL-01, CEL-02 e CEL-03) cabe notar que, apesar da restrição espacial, do número elevado de alunos para uma estrutura relativamente pequena e, ainda, dos diversos ruídos gerados por fatores externos à sua atividade educativa, havia componentes direcionados para a qualidade educativa. Como exemplo, citamos a existência de lugares destinados ao empréstimo de livros; a constante exposição de cartazes, trabalhos de alunos, mapas e publicações relacionados ao ensino de LE e, além disso, a disponibilidade de uma sala de coordenação constantemente aberta e com equipamentos necessários ao desenvolvimento da atividade educativa disponíveis.

Entendemos que a configuração qualitativa desse ambiente, porém, devia-se essencialmente ao empenho da comunidade CEL. Nos componentes em que o

projeto dependia de outros setores da alçada pública não se constatava a mesma positividade, como no caso dos espaços designados (pela SEE-SP) à instalação do projeto.

Verificamos que esses espaços não foram originalmente planejados e destinados à execução de atividades relacionadas a aulas de idiomas e, à exceção do CEL-03, funcionavam em lugares separados da unidade regular. A inexistência (ou a restrição), por exemplo, de espaços destinados à referida atividade educativa podem apontar, [...] em cada caso, a consideração de tal tarefa como não necessária ou a escassa importância a ela destinada (VIÑAO, 2005, p.19). O fato de serem reservados aos CEL os lugares menos prestigiados das instalações das escolas regulares, com condições de funcionamento mais precárias, revelou uma consideração, ao menos espacial, secundária ao projeto. Dessa maneira, a mudança nesse aspecto de subvalorização é um componente a se considerar para o estabelecimento de um processo de qualificação (MURILLO, 2007).

Nas entrevistas realizadas com os cinco docentes do CEL integrantes do corpus de pesquisa notamos, entre outros elementos, uma clara preocupação dos educadores em relação a essa falta de integração entre escola regular e Centro de Estudos de Línguas. Na sequência, alocamos as entrevistas sobre a dimensão ambiente escolar, em que se pode notar essa preocupação e ainda outras considerações relativas às interações praticadas na instituição entre coordenadores, professores e alunos em suas múltiplas variáveis.

Entrevistas – contexto escolar e ambiente da sala de aula

P-01 Não vejo, de verdade, que há integração entre a direção da escola regular e o CEL. Seria extremamente importante que existisse. Você acaba se sentindo sozinho, sem apoio, sem respaldo. Aqui no Centro de Línguas a gente ainda tem coordenação, no CEL-X⁶³ não tem coordenação e a direção não é acessível.

P-02 Bom, por exemplo, o problema do espaço físico, desde o dia que entrei aqui disse: o CEL tem que mudar! Por exemplo, agora nós temos ensaio de fanfarra, o pátio está aqui e a quadra está lá (ao lado), se tem campeonato é uma barulheira! Eu tenho que parar de fazer o que estou fazendo para fazer outra coisa. Eu não ouço o que eles falam. Então, o CEL não está no lugar adequado. Há muita interferência. Por exemplo, essa bendita dessa escada. Interfere,

-

⁶³ Para não identificar a escola, a nomeamos como X.

atrapalha... Deveria haver pessoal para fazer determinadas coisas que você precisa, esse quadro eu estou pedindo para colocar não sei quanto tempo. Essa tranqueira (um armário) que só atrapalha está aí por quê? Porque alguém não quis e mandaram para o CEL! (Sobre o relacionamento na sala de aula) tem que ter a sensibilidade de perceber que ele (o aluno) está mal, e chegar sem humilhá-lo, sem deixá-lo constrangido. Se você olhar lá naquele quadro (de regras) vai ver que tem uma última regra: todo aluno do CEL deve sentir-se feliz dentro do CEL. E isso acontece com os vários professores que trabalham no CEL. Isso é importantíssimo, essa relação, essa confiança, cada um com seus acertos e desacertos.

P-03 Eu posso ser sincera? Eu vejo (o CEL) muito como um mundo particular, um mundo à parte. Quando (o CEL) era no andar de cima era um mundo à parte, a direção não apitava muito. Agora está apitando mais. Essa semana veio um comunicado da direção dizendo que os alunos não podem mais chegar atrasados. Agora é que a direção está participando um pouquinho mais, mas, não é 100%. Eu acho que deveria ter uma participação maior, embora seja um projeto a gente faz parte da escola (...). Se não entrar todo mundo em acordo – direção, professores, coordenação e alunos - não sai nada.

(Sobre o relacionamento na sala de aula) graças a Deus nunca tive problemas muito fortes com alunos, como, em algumas vezes, tem os professores aqui (que tiveram). Até porque não tem aquela coisa da obrigatoriedade (de aprendizagem, como na escola regular). Mas, a coisa é muito mais tranquila que se estivesse na escola regular (...). Durante os mais de dez anos que estou aqui nunca tive problema muito forte de disciplina. Eu acho que o relacionamento aluno-aluno é importante, eles têm que aprender a colaborar uns com os outros porque se eles estão trabalhando em equipe têm que agir como equipe. A falha de um pode prejudicar a todos, (os alunos devem) aprender não só a questão do individual, mas a do grupo.

P-04 (...) e você encontra resistência da própria escola em que trabalha, tem muito diretor que não está nem aí para o CEL, tem muita ciumeira entre os professores do CEL e da escola regular. Existe uma resistência. A diretora aqui, atualmente, é um pouco mais envolvida, mas já teve diretor que (tinha a seguinte postura): 'faltou uma luz, problema teu!' Você não tem o respaldo do governo, ele não te manda verba, manda para comprar material permanente, agora material de apoio (...). Alguns professores estão despreparados para dar aula de espanhol, porque não tem o bom senso de se reciclarem. Graças a Deus, acabou essa coisa de complementação (pedagógica). Mas ainda tem alguns subterfúgios para se colocar esses professores na sala de aula (...).

Eu acho que você tem que ter muita cautela, muita psicologia para trabalhar com o aluno, você não pode bater de frente com o aluno. Aí você se envolve com o aluno, você não precisa ser aquele professor sisudo, cara séria para conseguir trabalhar com seus alunos. Existe entre mim e meus alunos uma relação afetiva muito grande. Você precisa ter jogo de cintura para lidar com o adolescente e aí você precisa fazer com que o aluno entenda que há uma hierarquia que deve ser respeitada. Eu não grito com você,

porque quero que você não grite comigo. Você tem que trazer o aluno para o seu lado, você pega aquele aluno que comanda toda a desordem na sala e dá uma atividade para que ele seja útil. Trazer o aluno para tornar a sala harmoniosa.

P-05 Primeiro falando de professores, acho que temos aqui uma união. Como gostamos do CEL, a gente é unido em torno do CEL. Por exemplo, tem o H que é da Argentina e a gente pergunta como se diz tal palavra, a gente troca informação e material. Temos esse orgulho de ter material novo e de trocarmos material.

Minha coordenadora é ótima, está sempre apoiando o que a gente faz e ela tem sempre uma relação de confiança, ela não é burocrática. Só que na hora que for apresentar (trabalhos) ela está em cima, porque ela dá esse apoio. Ela sabe até dar bronca. Em compensação, na relação com a escola a gente se sente separado. Uma coisa que sinto é que os alunos estão nessa coisa da informática e o governo diz que tem laboratório e nem os alunos da escola (regular) podem usar.

Os componentes que mais chamam a atenção em relação às dificuldades do CEL na dimensão contexto escolar dizem respeito à falta de integração do projeto com a escola regular; a pouca participação da direção no cotidiano da instituição; a uma falta de respaldo no desenvolvimento das atividades do CEL e a existência de salas de aula muito numerosas. A presença pouco constante da direção escolar no dia-a-dia do CEL é algo deletério do ponto de vista da qualidade educativa, como entendida neste trabalho. Bolívar (2009, p.4) esclarece o que seria uma modalidade de direção voltada para a melhoria da escola, na qual o seu papel vai muito além das questões burocráticas:

La dirección no puede limitarse a tareas de gestión u organizativas de los recursos humanos, debe dirigirse preferentemente a todo aquello que puede promover la mejora de la enseñanza. Ese es el sentido que tiene un "liderazgo transformador", que tiene como metas fundamentales: estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, creación de culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal, son otras tantas dimensiones de estas funciones transformadoras⁶⁴. (BOLÍVAR, 2009, p.4)

Construir uma visão coletiva e situar os objetivos práticos, criação de culturas e prover o apoio

108

⁶⁴ Tradução livre nossa: "A direção não pode se limitar às tarefas de gestão ou organizativas dos recursos humanos, devendo dirigir-se preferencialmente a tudo que possa promover a melhoria do ensino. Esse é o sentido de uma liderança transformadora, que tem como metas fundamentais: estimular e desenvolver um clima profissional de colegialidade, contribuir para o desenvolvimento profissional de seus professores, e incrementar a capacidade da escola para resolver seus problemas.

A construção de mudanças educativas nas escolas pesquisadas, portanto, deve caracterizar-se também pela constituição de uma nova relação da direção da escola regular com o CEL, seus coordenadores, professores e alunos. É imprescindível que o diretor passe a ver a sua atividade laboral como intrinsecamente relacionada às questões pedagógicas e ao desenvolvimento qualificado do ensino e aprendizagem de idiomas existente no interior da escola que dirige.

No que tange aos fatores citados pelos docentes que condizem com as teorias da boa qualidade educativa, pode-se entender que eles estavam localizados principalmente no interior da sala de aula. Fundamentavam-se no bom relacionamento docente-aluno e aluno-aluno.

O primeiro professor com o qual tivemos contato durante nossa pesquisa, P-01, apresentava um estilo de relacionamento com os alunos mais informal, era tratado, em geral, pelo nome (não pelo título do cargo que exercia). Estabeleceu grande proximidade com os discentes, organizando atividades ligadas à língua espanhola inclusive fora do ambiente escolar e sem remuneração para tanto. Examinemos a descrição da aula típica a seguir que representa essa asserção:

S-01 Em aula sobre expressões idiomáticas, o professor promoveu interações orais com alunos. Perguntou se alguém se disporia a realizar um diálogo com ele fazendo uso das expressões vistas em aula. Um dos discentes rapidamente se prontificou. O professor combinou, em voz baixa, o tema do diálogo. No momento da representações o educador perguntou se todos entenderam os significados das expressões. Na euforia do momento, os alunos falaram todos de uma única vez. O professor pediu então que falassem cada um a seu tempo e também mais baixo. Os alunos seguiram sua orientação, sendo restabelecida a compreensão e o diálogo possível.

O que notamos na descrição acima é o que, em geral, constatamos nas aulas de P-01. Os alunos eram participativos e não tinham acanhamento ou receio de se exporem aos demais, de se comunicarem na língua em estudo. Segundo Coll e Solé (1996, p. 295) a constituição da participação em sala de aula é perpassada por dois elementos fundamentais, quais sejam:

psicológico e material aos profissionais, são outras das dimensões de suas funções transformadoras". (BOLÍVAR, 2009, p.4)

109

Por um lado a estruturação de participação, ou estrutura social, que se refere ao que se espera que seja feito pelo professor e pelos alunos, a seus direitos e obrigações no transcurso das atividades (quem pode fazer ou dirigir algo, o quê, quando, como, com quem, onde, com que objetivo). Por outro, a estrutura de conteúdo ou estrutura acadêmica, que se refere ao conteúdo da atividade escolar e à sua organização (COLL e SOLÉ, 1996, p. 295).

Dessa maneira, uma relação estimulante e harmoniosa no ambiente de aprendizagem, como a desenvolvida por P-01, e a participação representativa dos alunos nas atividades educativas construía-se numa relação mútua de conhecimento de direitos e deveres de cada um dos integrantes da ação pedagógica e, ainda, na estruturação das atividades ministradas. Assim, a metodologia utilizada e os conteúdos selecionados tinham estreita relação com a concretização do processo de aprendizagem de forma mais harmônica.

Uma visão metodológica que entenda, por exemplo, que as interações em sala de aula restringem-se a uma dualidade professor-aluno pode levar o educador a acreditar que qualquer outra relação que se estabeleça, por exemplo, entre os alunos, seja prejudicial à aprendizagem e geradora de indisciplina. Contrariamente a esse pensamento, compreendemos que a aprendizagem se desenvolve também nas relações estabelecidas entre os alunos. O elemento que identificamos no comportamento de P-01 em sala de aula que não buscava restringir, *a priori,* as interações entre os educandos, apenas os advertia quando essas práticas podiam estar sendo prejudiciais ao desenvolvimento da aprendizagem, como, por exemplo, em momentos nos quais os alunos dialogavam sobre assuntos não concernentes aos temas de estudo propostos.

Talvez, justamente, pela constituição desse ambiente de amplo diálogo nas aulas de P-01 é que não observamos em nenhum momento qualquer tipo de situação de maior impasse no tocante à produção de atividades ou problemas disciplinares, embora o docente tenha relatado, informalmente, possuir algumas dificuldades nesse sentido em determinadas turmas.

Já o docente P-02 revelou possuir características de relacionamento em sala de aula diversas das empreendidas por P-01. Era mais rigoroso no trato com os alunos, às vezes demonstrava irritação em relação ao comportamento que considerava displicente ou indisciplinado. Revelou-se, em suas ações no interior da

sala de aula, grande preocupação em manter a disciplina o que, normalmente, conseguia fazer. A rigorosidade de P-02, em alguns momentos, o distanciava de seus aprendizes. Contudo, apesar de uma interação aluno-professor de menor proximidade que a desenvolvida por P-01, os discentes demonstravam possuir apreço pelas aulas e respeito ao professor pelo fato de, conforme observamos, considerá-lo amplamente capacitado para o ensino de idiomas.

Algo importante a se observar na relação do docente com seus alunos é extremo comprometimento do profissional com o desenvolvimento das atividades educativas — P-02 se dedicava a diversificadas propostas letivas e ao acompanhamento sistemático de sua realização — seja propriamente no ambiente escolar ou em atividades desenvolvidas fora da escola.

Ao ser inquirido pelos alunos sobre inumeráveis temas relativos à língua espanhola, procurava responder e/ou disponibilizar ferramentas para que os educandos tivessem condições de entender de forma mais autônoma essas questões. Porém, algo que, em nossa concepção, tem prejudicado um melhor desenvolvimento das aulas e, especialmente dos alunos, está relacionado à forma de correção geralmente empreendida pelo docente. Observa-se a concretização dessa situação na descrição de aula S-02:

S-02 No momento de minha chegada, os alunos do 4º estágio estavam fazendo exercícios estruturais na apostila. P-02 era rigoroso, cobrava esmero na realização das tarefas. Os alunos trabalhavam na mais extrema concentração, em um rigoroso silêncio. Após a confecção dos exercícios, o docente iniciou a correção na lousa. Os discentes liam o enunciado e depois falavam a resposta. P-02, assim que detectava erros, tanto na leitura, quanto nas respostas, advertia longamente os alunos sobre seus erros. P-02 encerrou a atividade aproveitando para comentar sobre questões de responsabilidades dos alunos para com a escola.

"Lo que pasa con ella (a personagem de um texto lido) es lo mismo que les pasa a ustedes. Si es para ir a la discoteca bailar están muy bien, ahora para estudiar (...)".

A estratégia de corrigir o aluno a todo o momento por si só pode não ser equivocada, porém, a forma como era feita perante todo o grupo de alunos acabava gerando uma sensação de ansiedade entre eles nos momentos de produção oral ou escrita. Isso os impelia a evitar o erro a todo o custo, mesmo que não estivessem aprendendo. Como veremos mais adiante, na Dimensão 4, esse tipo de visão do

errar é prejudicial ao estabelecimento de um processo educativo emancipador em LE, preocupado com uma participação crítica e protagonista do aluno.

O terceiro professor observado tinha uma postura intermediária entre P-01 e P-02; estabelecia uma situação de proximidade muito grande com os alunos, mas, por outro lado, era rigoroso na cobrança de atividades. P-03 evidenciou ser um docente muito envolvido com a utilização diversificada de estratégias letivas em sala de aula, o que propiciava, normalmente, interesse e participação dos alunos. Nessas atividades, o educador observava atentamente as produções dos discentes, porém, não os corrigia em todas as situações de equívoco. Vejamos a seguir a descrição da aula típica S-03:

S-03 Eram 15 alunos fazendo atividades de produção escrita em grupos de quatro pessoas. O ruído era gerado apenas por conversas dos alunos em tom muito baixo, tanto que o pesquisador não podia escutar o que falavam. Em algumas situações os aprendizes pediam o auxílio de P-03 para resolverem problemas em suas produções. Em determinados momentos, o docente ia até os alunos e, em outros, os alunos iam até ele. Em situações de dúvidas referentes a palavras que os alunos não conheciam, P-03 orientavaos a buscarem seu significado nos dicionários disponíveis em um determinado armário na sala de aula. Enquanto os educandos faziam suas atividades. P-03 conferia os exercícios concluídos em sua mesa, explicando de forma a que somente o aluno envolvido tivesse acesso ao que dizia. P-04, outro docente acompanhado em nossa pesquisa, entrou na sala de aula e, de forma cordial, pediu à P-03 alguns modelos de atividade de produção escrita emprestados. P-03, prontamente, os forneceu.

Observamos nas aulas de P-03 que os alunos sentiam-se confortáveis para participarem e percebiam que o fato de errar não os tornava menos capazes em relação aos seus pares.

Também notamos que os discentes entendiam o espaço educativo - e todos os seus recursos - como pertencentes não exclusivamente ao docente, mas, como ferramentas para o desenvolvimento de sua própria aprendizagem, como no caso dos dicionários, disponíveis na sala e guardados em armários acessados com facilidade por todos os agentes do processo educativo, ou mesmo dos equipamentos eletrônicos usados na realização de apresentações de trabalhos. O que, claramente, era um fator que motivava os alunos a fazerem suas atividades de maneira mais cuidadosa.

Já nas aulas do quarto docente integrante de nossa pesquisa, P-04, uma nova situação de interação se apresentou em relação à dimensão ambiente escolar. O docente demonstrava proximidade com alguns alunos, mas certa dificuldade de interação com outros. O melhor relacionamento, pelos contextos observados, era desenvolvido com aprendizes que evidenciavam maior interesse nas atividades propostas pelo docente.

Talvez por isso, foi possível notar algumas situações de conflito nas aulas. Contudo, nunca presenciamos qualquer enfrentamento do aluno para com o professor, mas um certo descontentamento com suas falas/ações — o que, dependendo da situação, pode ser considerado um fato natural em contextos escolares com alunos adolescentes. Aferimos, porém, que parte desse descontentamento estava diretamente relacionada aos conteúdos ensinados e métodos utilizados nas aulas.

Em momentos nos quais se promoviam muitas atividades de exercícios estruturais ou mesmo ditados, notávamos dispersão e resistência à realização por parte de diversos alunos. Em determinadas situações, P-04 revelava ainda elevada irritação, provocando certo desconforto na sala e entre outros professores, como se pode constatar na seguinte descrição:

S-04 O professor pediu a uma aluna que colocasse um filme. O equipamento leitor de vídeos, no entanto, não funcionou. O educador demonstrou certa indignação: "não dá pra passar nada diferente aqui!". P-04 chamou o outro docente que anteriormente havia utilizado o aparelho e que, ao que pareceu, fora responsabilizado pelo não funcionamento. Esse segundo professor, após cerca de 10 minutos, conseguiu fazer com que o filme fosse projetado. Já num certo clima de tensão na sala, P-04 algo irritado aproveitou para falar sobre uma apresentação que os alunos deveriam fazer na semana seguinte: "quem não fez a apresentação ainda, que é para quinta-feira, faça, porque se não fizerem vão ficar com zero".

Na descrição e em algumas aulas, foi possível constatar que P-04, em geral, não compreendia que determinadas formas de manifestar desaprovação, tanto com os alunos como com outras pessoas da equipe escolar, podiam prejudicar o desenvolvimento qualificado de suas aulas. Às vezes promovia comentários sobre a aprendizagem dos alunos ou mesmo sobre questões organizativas da escola que, aparte a preocupação do docente em melhorar o ambiente escolar, acabavam

prejudicando o relacionamento interpessoal adequado na instituição. Assim, caberia a P-04 repensar essas formas de externar insatisfação, de maneira a que as interações entre professor-aluno ou mesmo com os demais membros da equipe escolar não adquiram uma configuração tal que inviabilize o processo de aprendizagem ou prejudiquem um funcionamento qualificado de sua unidade de ensino.

O último docente observado, P-05, raramente alterava o tom de voz, estava sempre calmo e bem humorado. Exigia dos discentes, porém, responsabilidade com alguns quesitos de suas obrigações dentro e fora da sala de aula. Demonstrava claro descontentamento quando os alunos não traziam seus materiais (como livro, caderno ou outros equipamentos necessários à aprendizagem) e repelia, ainda que de forma um pouco cômica, comportamentos displicentes na realização de atividades.

Sobre as questões disciplinares, não verificamos nenhum tipo de enfrentamento ou mesmo desrespeito ao docente, pelo contrário, pareceu-nos bastante admirado e respeitado pelos alunos. De acordo com interações informais, verificamos que os educandos viam o docente como bem preparado nos conhecimentos relativos à língua espanhola e com relevantes experiências de exploração cultural em países *hispanofalantes*. Fator relevante para o estabelecimento de uma relação mais harmoniosa entre docente e aluno.

As aulas de P-05 foram marcadas, essencialmente, por interações entre docente e aprendizes sem marcas de indisciplina ou desrespeito, como explicitado na descrição subsequente:

S-05 Eram 18 alunos em sala de aula. Dicionários sobre as mesas. P-05 corrigia oralmente exercícios com os discentes. Havia conversas, mas, em geral, estavam relacionadas com a aula (o professor estava verificando com os alunos significados de algumas palavras do espanhol). O clima era de descontração, os educandos riam dos significados de algumas palavras traduzidas do espanhol ao português. Em momentos de desatenção dos alunos, devido a conversas paralelas, P-05 pedia silêncio, ao que era atendido prontamente. Quando o sinal do intervalo tocou, metade dos alunos permaneceu na sala de aula terminando de fazer suas lições.

Verificamos que os discentes manifestavam grande contentamento em estarem presentes nas aulas de espanhol ministradas por P-05. O clima estabelecido no interior da sala de aula, entre professor-aluno e aluno-aluno, era de

confiança e de colaboração mútuas. O fato de que, mesmo em alguns intervalos, muitos discentes permanecessem em sala terminando suas lições pode indicar uma relação com o próprio ambiente da sala de aula que não é de fastídio, mas sim, motivadora para a aprendizagem. Infere-se que o ambiente tem-se mostrado adequado para que os alunos desenvolvam um tipo de motivação, denominada motivação intrínseca, que parte do próprio interesse do educando, por exemplo, "em melhorar o seu nível linguístico, em avançar nos estudos" sem a necessidade de notas, prêmios ou recompensas (CALLEGARI, 2008, p.99). Essa forma de motivação é caracterizada, principalmente, pela autonomia do discente em relação aos seus avanços cognitivos, o que coaduna perfeitamente com os documentos oficiais que regem o ensino de idiomas no Brasil (PCN, 1998; 2000, OC, 2006).

Em síntese, das entrevistas e observações realizadas com os cinco professores que proporcionaram a coleta do *corpus*, pode-se fazer as seguintes constatações: 1) é necessário um redimensionamento da participação do diretor da escola regular nas atividades do CEL; 2) o espaço escolar das unidades pesquisadas deve passar por melhorias para atender de forma mais satisfatória as atividades de ensino de idiomas; 3) o relacionamento entre docente e discente no CEL no âmbito da sala de aula, em geral, é de boa qualidade, devendo passar por algumas mudanças em determinadas situações.

Sobre a última constatação, de que as interações entre professor-aluno são, em geral, de boa qualidade, Krashen (1985, p.4), ao estabelecer a hipótese do filtro afetivo, explica que o estado emocional do discente interfere diretamente em sua aprendizagem e pode auxiliar ou impedir o seu desenvolvimento cognitivo. É possível concluir, nesse sentido, que a maioria dos docentes pesquisados se pautou em paradigmas de boa qualidade para o ensino de LE, pois, demonstrou consciência da relevância do elemento afetivo para um estudo mais significativo do aluno.

É relevante, contudo, que determinados docentes repensem suas formas de interação com os educandos (e também com os demais membros da comunidade escolar) de maneira que os aprendizes se sintam confortáveis a se exporem à aprendizagem da língua e que entendam como inalienável o direito à participação.

4.2.2 DIMENSÃO 2 - AS HABILIDADES LINGUÍSTICAS DE COMPREENSÃO LEITORA E AUDITIVA, PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA

O estudo das habilidades linguísticas – compreensão leitora e auditiva, produção escritora e oral - nas unidades pesquisadas do CEL é o alvo do presente tópico. Nosso objetivo é verificar se a visão metodológica e as estratégias de trabalho com as referidas habilidades têm relação com uma aprendizagem crítica e contextualizada da língua espanhola ou se se assemelha a situações fundamentadas em um estudo mais normativo do idioma, apartado de contextos representativos para o aluno, como verificamos na atualidade em numerosos contextos educativos do Brasil. De acordo com os PCN (2000, p.28):

Atualmente, a grande maioria das escolas baseia as aulas de Língua Estrangeira no domínio do sistema formal da língua objeto, isto é, pretende-se levar o aluno a entender, falar, ler e escrever, acreditando que, a partir disso, ele será capaz de usar o novo idioma em situações reais de comunicação. Entretanto, o trabalho com as habilidades linguísticas citadas, por diferentes razões, acaba centrando-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua São raras as oportunidades que o aluno tem para ouvir ou falar a língua estrangeira. Assim, com certa razão, alunos e professores desmotivam-se, posto que o estudo abstrato do sistema sintático ou morfológico de um idioma estrangeiro pouco interesse é capaz de despertar, pois torna-se difícil relacionar tal tipo de aprendizagem com outras disciplinas do currículo, ou mesmo estabelecer a sua função num mundo globalizado. (PCN, 2000, p.28)

Constate-se no excerto que essa maneira de entender o estudo de LE, apenas por intermédio de um de seus aspectos, acaba por desmotivar tanto alunos quanto professores. Os alunos por terem suas expectativas frustradas, e os professores, talvez, por notarem desinteresse em seus aprendizes. Dessa maneira, e levando em conta a inadequação da aplicação de métodos estritamente calcados em uma abordagem mais tradicional (por exemplo, nos termos do método Gramática e Tradução) para o contexto atual de ensino e aprendizagem de idiomas no Brasil, é relevante verificarmos quais concepções teóricas os docentes pesquisados possuem e quais estratégias de ensino utilizam para desenvolver suas aulas.

Tradicionalmente muito abordada em cursos de LE, a escrita será nosso primeiro objeto de análise. Cabe reiterar, no entanto, que isso não significa que a

consideramos superior às demais habilidades. Pelo contrário, propomos um estudo de LE holístico, como explicitado nas OC (2006, p.122). Ressalte-se que o fato de estudarmos as especificidades de cada uma delas não significa que temos uma visão compartimentada da aprendizagem de idiomas. Entendemos que:

Torna-se importante, também, ter em mente a implementação de uma epistemologia contemporânea, a qual não enfatiza o conhecimento compartimentado e fragmentado que comumente se encontrava nos exercícios gramaticais escritos, mais interessados em itens linguísticos isolados do que na comunicação contextualizada da maneira como ela se apresenta. (OC, 2006, p.122)

Dessa forma, discorreremos, sim, sobre as concepções e estratégias de ensino dos docentes-CEL em relação a cada uma das habilidades linguísticas, no entanto, temos como premissa fundamental a importância do estabelecimento, pelos docentes, de múltiplas relações entre elas para uma aprendizagem contextualizada e menos fragmentada da língua espanhola.

Referindo-nos à produção oral, atentaremos para sua maior ou menor presença nas aulas dos integrantes de nosso *corpus*. Essa atenção especial se dará, fundamentalmente, porque a citada habilidade tem-se mostrado pouco presente em diversos contextos de ensino e aprendizagem de LE em nosso país. É possível que isso ocorra pelo fato de que muitos docentes não se sentem confortáveis para se expressar na língua que ensinam, talvez, por não terem desenvolvido a competência oral durante sua formação inicial.

Não obstante a essa condição algo precária para a qualificação do processo de ensino de idiomas no Brasil, as OC (baseando-se em PAIVA, 2005, p. 3), explicitam o relevante papel da oralidade frente às demais competências linguísticas nas aulas de LE:

Concordo que todas essas competências são importantes. No entanto, não podemos desconhecer que sem a competência linguístico-comunicativa o professor fica sem seu principal instrumento de trabalho, pois é essa competência que ele tem a expectativa de adquirir para depois desenvolver em seus alunos e é essa mesma competência que os alunos esperam atingir. Nessa mesma fonte bibliográfica, essa pesquisadora relata a decepção dos professores por não terem desenvolvido a comunicação oral quando de seus estudos no ensino básico. (PAIVA, 2005, p. 5-6).

A competência linguístico-comunicativa (e, no caso, a produção oral) deve, por consequência, ser alvo de trabalho sistemático nas aulas de idiomas. Nesse sentido, a formação continuada do docente lhe possibilita, municiado do conhecimento técnico e pedagógico da língua, configurar-se como o desencadeador de um processo de refinamento da competência comunicativa (OC, 2006, p.151) de seus alunos.

No que diz respeito à compreensão auditiva, é muito comum ouvirmos, entre alunos dos mais diversos contextos educativos (inclusive nos CEL), frases como: "eles falam muito rápido"; "o espanhol deles é diferente"; ou "professor, você pode repetir mais uma vez, não entendi nada". Desvela-se, assim, a relevância de uma exposição reiterada ao sistema sonoro da língua e a todos os fatores correlacionados a ele, de forma a possibilitar ao discente que vá se familiarizando com uma variedade de sons da língua-alvo.

Essa exposição contínua, iniciada no ambiente da sala de aula e que precisa ser incentivada pelo professor também em contextos extraclasse, não passa apenas por uma decodificação do que é mais explícito na superficialidade textual, mas, também, por um entendimento "daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia...) e de como, quando, por quê, para quê, por quem e para quem é dito" (OC, 2006, p.151) aquilo que é alvo do entendimento auditivo. Assim, a compreensão oral adquire sentido e propicia um desenvolvimento cognitivo do discente de forma mais integral, auxiliando-o também em outros setores da aprendizagem de idiomas e mesmo em sua vida cotidiana, na qual lida diariamente com as questões concernentes ao entendimento da oralidade em língua materna.

Em relação à habilidade de compreensão leitora, defendemos que sua aprendizagem significativa em LE fundamenta-se, necessariamente, em um estudo dos elementos textuais para além da compreensão de conjuntos de palavras que formam frases e textos. Baseia-se, essencialmente, em um ensino que ofereça sentido a tais construções textuais, que situe o aluno no mundo próprio e provido de cultura relacionado à língua em estudo. Assim:

O desenvolvimento da *compreensão leitora*, com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado,

mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele. (OC, 2006, p.151-152)

O sentido do texto, relatado nas Orientações Curriculares (OC, 2006, p.151-152) como sempre em construção, nunca dado, é um dos elementos que instigam a leitura, que provocam motivação para que o aluno queira entender melhor o texto e também ler outros que o complementem, ressignificando-o. Dessa maneira, a realização de um trabalho da compreensão leitora calcado nos princípios propostos nas OC (2006, p-151-152) pode funcionar como um indicador de boa qualidade no ensino de LE.

Tendo como base os pressupostos sinteticamente elencados acima e todos os indicadores de qualidade, abordagens e metodologias de ensino propostos ao longo deste trabalho de pesquisa, interessa-nos agora estudar as perspectivas teóricas dos docentes pesquisados e os paradigmas pedagógicos nos quais se encontram as aulas observadas nas unidades CEL no que tange às habilidades linguísticas.

Damos início a esse estudo com o auxílio dos dados obtidos em Santos (2007) sobre o tema. A seguir apresentamos uma questão (e seu respectivo gráfico ilustrativo das respostas) que indaga os docentes do CEL sobre a presença das habilidades linguísticas em suas aulas:

Suas aulas são calcadas, principalmente, em elementos relacionados:

- a) Às quatro habilidades linguísticas (entender, falar, ler e escrever)
- b) À comunicação, já que é primordial que os alunos se comuniquem
- c) À leitura, devido ao fato de ser esta a destreza que os alunos mais necessitam
- d) À gramática e à tradução, dada a eficácia e facilidade desse método

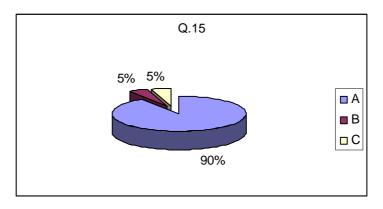


Gráfico 4 – ensino das habilidades linguísticas.

Revela-se no gráfico da questão que há, ao menos do ponto de vista das representações (ROUSSIAU e BONARDI, 2000, p.19), uma perspectiva dos docentes que se relaciona com princípios da boa qualidade no ensino de LE, tendo em vista que 90% deles explicitaram dar relevância às quatro habilidades linguísticas – compreensão auditiva e leitora, produção oral e escrita – apontando para um estudo complexo do idioma. Esse dado apurado em Santos (2007, p.32) é matizado por aqueles obtidos no momento atual de nossas pesquisas, coletados mediante a realização de entrevistas com os docentes e ainda de observações de aulas. Depreendem-se, assim, mais elementos acerca do tema.

A entrevista feita com P-01 sobre sua concepção a respeito da necessidade de ministrar as diversas habilidades linguísticas revelou, ao mesmo tempo, sua compreensão da importância de um estudo de ELE multifacetado, como também uma certa dificuldade em lidar com algumas vertentes do idioma. Vejamos:

A gente trabalha com todas (as habilidades) em todos os níveis. Mas, sempre tem prioridades. Primeiro estágio não adianta, por mais que você passe avaliação oral, não adianta, a prioridade é a escrita. Já no sexto estágio, exigem-se todas (as habilidades). Mas, depende, eu tenho um segundo (estágio) que é melhor que o quarto. Porque é uma sala menor, dá para trabalhar de forma diferente. Esse quarto (estágio) tem 37 alunos. Porque o mínimo de uma sala são vinte alunos, como não tenho quarenta, tem que ficar todos na mesma sala. E isso é que atrapalha. Às vezes não tem cadeira, carteira disponível para 37. Já no segundo estágio são 20 (alunos) certinho. Dá pra fazer um trabalho mais interessante. Porque com o quarto eu perco mais tempo com disciplina, com o segundo não. A sala (do quarto estágio) é superlotada, tem o barulho externo, tem a falta de material. Tem tudo isso, essa é a realidade.

Vários fatores são citados como dificultadores de um ensino mais sistemático das habilidades linguísticas, como salas de aula com excessivo número de alunos, ruídos externos e falta de material pedagógico. Não obstante às negatividades apresentadas, nas observações de aula notamos que há esforços de P-01 num sentido de trabalho complexo e reiterado das habilidades.

Sobre os exercícios de produção escrita, por exemplo, P-01, em geral, manifestou possuir concepções de ensino voltadas para um estudo contextualizado, representativo e motivador para o aluno, como verificamos na seguinte situação:

S-06 Após um trabalho oral com uma canção hispânica na qual o eu-lírico perdera seu amor, P-01 pediu aos alunos que escrevessem um novo final para a canção, baseando-se para tanto na informação de que o "amor" teria voltado depois de 5 (cinco) anos. Como forma orientar a escrita, 0 docente lançou os questionamentos: Como seria recebido? Quais as situações que isso geraria? Ela o aceitaria novamente?⁶⁵ A orientação de P-01 foi para que a atividade se desenvolvesse como se os alunos fossem os enunciadores da canção: "Vocês devem se colocar no lugar dela", a enunciadora. Os discentes concentraram-se na execução da tarefa. Percebi que alguns deles encontraram dificuldades: "Estou esperando a Laura Pausini entrar dentro de mim", disse um deles. E continuou: "No teatro você espera o personagem entrar dentro de Sabe Fernando Pessoa? Dentro dele tem vários personagens". Durante a produção das redações o professor explicou elementos de estrutura gramatical aos aprendizes. Também os auxiliou em dificuldades criativas e a desenvolverem ideias. Um dos alunos, ao ser indagado pelo professor sobre a situação de seu texto, disse que estava escrevendo primeiro em português para depois passá-lo ao espanhol, porque assim seria mais fácil desenvolver a produção textual. P-01, no entanto, advertiu-o da necessidade de se escrever o texto já na língua em estudo: "Você tem que começar a pensar em espanhol". Note-se o fato de que diversos alunos possuíam dicionários e fizeram uso deles nas aulas, devido às orientações do docente relativas à importância desse e de outros recursos consultivos para a realização do trabalho. Os alunos foram entregando as redações enquanto P-01 tecia comentários e as corrigia para a posterior leitura. No final da aula, todos os discentes terminaram - exceto o aluno da "inspiração", que perguntou a P-01 se poderia entregar sua produção na aula seguinte, recebendo resposta afirmativa.

Em S-06, P-01 fez uso de uma estratégia de ensino baseada no lançamento de um desafio aos alunos, isto é, que, a partir de suas próprias experiências de mundo, compusessem um novo final para o eu-lírico da canção escutada.

_

⁶⁵ O docente fez as perguntas em língua espanhola, porém, optamos por traduzir a maioria das falas dos integrantes do *corpus* para o português, de forma a tornar mais fluída a leitura. Não obstante, em algumas situações especiais, manteremos as enunciações no original.

Estabeleceu-se claramente a intenção comunicativa e o interlocutor-alvo, fatores adequados para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p.98):

A questão da metacognição do processo da escrita põe em evidência a relação entre o que se está aprendendo, o como e qual o propósito da aprendizagem. Importa ter clareza do que se espera que o aluno produza na modalidade escrita: é preciso que haja uma relação de possibilidade real de existência da tarefa e o seu resultado, isto é, que a solicitação de produção escrita ao aluno deixe clara a situação de comunicação: quem escreve, com que finalidade, para quem, de modo que necessidades e desejos possam vir a ser expressos, já que o uso da linguagem só se concretiza a partir de um lugar de produção histórico, cultural e institucionalmente determinado. (PCN, 1998, p.98)

As bases expostas nos PCN (1998, p.98) para a produção escrita foram, em essência, levadas em conta por P-01 em suas aulas. As estratégias de ensino dessa habilidade continham, em linhas gerais, uma finalidade comunicativa clara, um interlocutor-alvo delimitado e se preocupavam em oferecer ao aluno a informação de que a marca pessoal dele – como escritor localizado em um contexto social determinado – deveria estar presente no texto.

Como exemplificado em S-06, P-01 proporcionava aos discentes uma série de orientações criativas (no sentido de desencadear a escrita), de estrutura linguística e também estratégias de produção textual, de forma que eles pudessem desenvolver de maneira o mais autônoma possível os seus textos. Isso suscitou nos alunos interesse pelos exercícios realizados e, ao mesmo tempo, os colocou no papel de protagonistas de seu desenvolvimento cognitivo.

O estudo estrutural da língua, mediante a utilização da produção escrita como fator desencadeador, também pode ser visualizado nas aulas de P-01, mas, com um viés diferente do tradicional, como constatamos na situação exposta na sequência:

S-07 Em situação de aprendizagem das formas de utilização de complementos diretos de pessoas ou coisas personificadas juntamente com a preposição **a**, P-01 discorreu sobre as oportunidades em que se usa a preposição, exemplificando com textos contidos na apostila. Posteriormente, o docente orientou os alunos a escreverem um diálogo — no qual o interlocutor-alvo poderia ser seus pais ou mães — em que manifestassem vontade de dar um presente a uma pessoa querida.

O trabalho de categorias gramaticais, como no exemplo, foi feito, essencialmente, inserido no âmbito textual e não estimulou a mecanicidade menos crítica de algumas modalidades de exercícios estruturais de preenchimento de espaços descontextualizados e que exigem grande esforço dos discentes para a memorização do conteúdo requerido. Dessa forma, as estratégias que P-01 lançou mão para o ensino da escrita revelaram-se adequadas, se usarmos como base de análise as teorias da qualidade educativa e os documentos oficiais que regem o ensino de língua estrangeira em nosso país (PCN, 1998; OC, 2006).

O ensino da habilidade oral, da mesma forma que o da escrita, evidenciou-se muito presente e com estratégias diversificadas nas aulas do docente, despertando, de forma geral, motivação nos educandos em relação à participação em sala, como se pode verificar em S-08 e S-09:

S-08 O docente, com o auxílio de um aluno convidado, fez uma encenação na qual utilizava diversas expressões idiomáticas possíveis de estarem presentes em diálogos cotidianos, sendo seguido pelo improviso bem elaborado de um aluno. P-01 explicou aos discentes que eles deveriam se organizar em duplas para produzirem um diálogo - inicialmente escrito para depois ser apresentado oralmente. A orientação para o desenvolvimento do diálogo foi de que os textos poderiam versar sobre temas como esportes, escola, família, política e grupos musicais e que as expressões idiomáticas deveriam estar inseridas nas interações dos personagens. Após cerca de vinte minutos o professor pediu que o primeiro grupo se apresentasse. Os alunos, de maneira geral, demonstraram ampla satisfação e contentamento na realização do exercício oral, havendo muitas brincadeiras relativas às expressões utilizadas. Ao final, P-01 fez comentários sobre desvios fonéticos que verificou na fala dos alunos e acrescentou outras expressões idiomáticas que eles ainda não conheciam. O docente disse também que pretendia fazer um trabalho de desenvolvimento de um horóscopo, explicando, por meio de exemplos, que nesse gênero textual se faz uso frequente de expressões idiomáticas.

S-09 O professor disse que faria uma pequena brincadeira com a classe. Colocou na lousa o nome de diversos animais com certas especificidades de escrita ou pronúncia, como *camello*, *serpiente*, *conejo*, *jirafa etc*. O objetivo seria trabalhar as estruturas verbais de gostos e preferências e ainda propiciar conhecimento sobre vocabulário relativo ao reino animal. A sala foi dividida em duplas e cada discente deveria dizer ao seu companheiro de trabalho o nome de três animais, com a seguinte linha de raciocínio:

- 1. Animal que te gusta;
- 2. Animal que te gusta, pero no tanto;
- 3. Animal que no te gusta.

Após tal atividade, os educandos deveriam dizer, na ordem proposta, quais animais o seu companheiro de trabalho gostava, quais gostava mas nem tanto e quais não gostava. Quando cada um deles disse o nome dos animais, P-01 esclareceu que o primeiro animal dito estaria relacionado com aquilo que os alunos não são; o segundo ao que parecem e o terceiro ao que são. O que gerou muitos comentários e risadas dos educandos.

As oportunidades para a interação estimulada e orientada da habilidade oral foram constantes e o fato de que os alunos tinham muito claro que P-01 lhes garantia o direito à participação, sem qualquer tipo de constrangimento durante suas produções, era um fator amplamente positivo para que se sentissem confortáveis ao se lançarem na tarefa de utilizar a língua estrangeira em estudo.

A criação de um ambiente favorável à participação oral estimulada foi notada, por exemplo, em S-08 e S-09. Os discentes, ao serem instados por P-01, seguiram com rapidez suas proposições. Apesar de não ficar evidente em S-09 uma intenção comunicativa clara, talvez por que se tratasse de uma modalidade de jogo, os alunos participaram igualmente com grande motivação. Justamente pela criação de um ambiente de confiança entre aluno-professor e aluno-aluno.

Algo pertinente de se notar, no sentido do aperfeiçoamento da competência oral dos alunos, diz respeito ao fato de que, em geral, eles pareciam crer que apenas quando estimulados deveriam utilizar a língua espanhola, por exemplo, em situações de apresentações teatrais ou seminários. Defendemos, porém, que os conhecimentos já adquiridos devem fazer parte do arcabouço de possibilidades comunicativas no interior da sala de aula. Sendo assim, é necessário um incentivo contínuo de P-01 para que se efetivem situações mais frequentes de interações aluno-aluno e aluno-professor na LE estudada – tanto na sala de aula quanto em outros espaços como nos corredores da escola e até mesmo em contextos extraescolares.

Referindo-se à habilidade de compreensão leitora, verificamos nas observações de aulas que P-01 utilizava principalmente os textos disponibilizados no material didático para concretizar sua atividade educativa. São escritos, em sua maioria, produzidos originalmente com a finalidade de servir de amparo ao estudo de conteúdos linguísticos, como verificamos em S-10:

S-10 A atividade proposta estava fundamentada em que os alunos associassem um determinado texto que elencava características

pessoais (como local de nascimento, gostos, dificuldades enfrentadas na vida, profissão etc.) às imagens de quatro pessoas alocadas do lado direito da página da apostila e que eram muito conhecidas no mundo hispânico. Após a realização da atividade pelos alunos, P-01 pediu voluntários para que lessem as características já associadas ao nome de cada personalidade. Aos demais alunos cabia o papel de concordar ou não com a escolha feita.

Essa maneira de trabalho da compreensão leitora, no caso da aula descrita, apoiada no ensino de formas de expressar gostos, características físicas, datas de nascimento, profissões etc., cumpre uma das esferas do papel da citada habilidade na aprendizagem de idiomas, isto é, a busca pelo entendimento da superficialidade textual e de temas extratextuais. No entanto, como explicitamos no início da presente dimensão, um trabalho qualificado da compreensão leitora vai além da mera decodificação linguística e de sua utilização como pretexto para estudo de outras questões. Deve levar o aluno a uma compreensão efetiva sobre o texto e seus contextos de produção, ao entendimento em relação ao seu gênero, às características de escrita do autor etc. Dessa maneira, a leitura não apenas de excertos, mas de textos de diversificados gêneros das esferas literária, científica, jornalística etc. combinada com um estudo aprofundado das variadas questões relativas à compreensão escrita pode ser uma forma de qualificar o tratamento dessa habilidade nas aulas de P-01.

A terceira habilidade, a auditiva, teve considerável atenção do docente em suas aulas. O professor fez uso de múltiplas formas de expor o aluno ao sistema sonoro da língua espanhola. Vejamos dois exemplos de atividades típicas que fundamentam essa asserção:

S-11 P-01 promoveu uma atividade que tinha como base a canção denominada *La Soledad*, de Laura Pausini. O docente distribuiu as letras e, após isso, houve uma primeira audição da música, na qual os alunos deveriam ter uma compreensão geral e sem o apoio do suporte escrito. Na segunda vez, os educandos preencheram um exercício de lacunas com questões vocabulares e estruturais na letra distribuída pelo professor. Percebemos alunos altamente concentrados. P-01 foi dialogando com os educandos sobre o conteúdo romântico da canção correlacionado a componentes gramaticais como, por exemplo, a presença de diversos pronomes demonstrativos que, nas palavras do professor *"indican que determinado elemento está más cerca, menos cerca o lejos.* P-01 disse ainda: *Marco* (o eu-lírico da música) *utiliza siempre este, porque el sentimiento está cerca"*.

Cabe notar que P-01 se serviu, fundamentalmente, da língua espanhola para comunicação em sala de aula, fator que é um componente favorável ao refinamento da competência de compreensão auditiva dos alunos. Além disso, consideramos que as situações de estudo da referida habilidade linguística mostraram-se motivadoras para os aprendizes, o que intensificou sua vontade de entender cada vez mais e melhor o sistema sonoro da língua espanhola. O emprego de músicas, constante nas aulas de P-01, em seu contexto específico de ensino, evidenciou-se uma modalidade adequada para despertar cada vez mais esse interesse pelo estudo do idioma espanhol nos discentes.

Outras formas de ministração da compreensão oral observadas nas aulas, como audição de diálogos presentes no material didático, visualização de *clipes* em *sites* indicados pelo professor e a projeção de filmes hispânicos, com um estudo centrado na contextualização dos atos de fala, do entendimento das variantes linguísticas e dos elementos culturais relacionados às situações de interação oral, revelaram-se adequadas no que se refere aos paradigmas de qualidade que defendemos.

O docente sugeria aos alunos ainda que escutassem canções e vissem produções em vídeo também fora do ambiente escolar. Os alunos, talvez como resposta a esse incentivo, comentavam a qualidade técnica, os elementos linguísticos e de produção artística de clipes e músicas aos quais tinham acesso em ambientes extraescolares e, a partir desses comentários, sugeriam a P-01 que realizasse atividades correlacionadas à compreensão auditiva que, dentro das possibilidades de cronograma e planejamento, eram atendidas por ele. Evidenciavase uma modalidade de relacionamento entre professor-aluno de diálogo constante e respeitoso, portanto, profícua à aprendizagem.

Já o segundo professor integrante de nossa pesquisa, P-02, assinalou em entrevista ter uma abordagem (LEFFA, 1988, p.1-2) de ensino de ELE que se preocupava, principalmente nos estágios iniciais, com a produção oral:

Dependendo do estágio você tem que dar uma importância maior ou menor. Por exemplo, a expressão oral é muito importante, porque parece que quando o aluno se vê falando, ele fica feliz. E isso é motivador. E a gente sabe que primeiro aprendemos a ler e depois a escrever. No quinto dou muita importância à parte escrita. Todas são importantes, mas, todo curso temos que começar com a parte

oral. Te falo uma coisa, eu trabalho muito por aquilo que sinto dentro da sala de aula. Não sou muito chegado a teorias e aos métodos pedagógicos. Tanto que pedagogia pra mim é um bicho de sete cabeças. O que quero é um resultado satisfatório.

A preferência pelo trabalho oral, segundo o docente, se daria por uma identificação maior do aprendiz iniciante com essa habilidade linguística. Entendemos que, apesar de P-02 ter afirmado compreender a grande importância dos elementos da oralidade, suas aulas não a abordaram tão sistematicamente. Há uma preocupação maior com as habilidades de produção escrita e de compreensão leitora.

No tocante à primeira habilidade, de produção escrita, pode-se afirmar que ela se manifestou em duas facetas. Por um lado, P-02 dispensou atenção aos elementos gramaticais e tradutológicos da língua e, por outro, também promoveu um estudo fundamentado em situações contextualizadoras. Pode-se verificar essas duas vertentes do trabalho de P-02 em S-12 e S-13:

S-12 A atividade, de revisão, tinha o objetivo de verificar alguns conhecimentos gramaticais dos alunos sobre acentuação e uso de pronomes interrogativos. Os alunos deveriam, primeiramente, responder verdadeiro ou falso para afirmações como: "() En español solamente se usa el acento agudo; () Llevan acento todas las palabras esdrújulas". Posteriormente, os alunos completariam frases como: "¿______mató a la chica?; " com os pronomes interrogativos (qué, quién, dónde, cuánto, cuándo).

S-13 Como forma de revisão do que havia sido visto no módulo anterior do livro, P-02 propôs um exercício referente à construção do verbo *ponerse*. O exercício tinha como forma de contextualização comunicativa a seguinte proposição:

Escribe un e-mail a tu nuevo ciberamigo español. Habla

de:

- tu estilo favorito
- qué te pones para ir al instituto
- qué te pones para salir con los amigos

P-02 disse aos alunos que um e-mail destinado a um amigo não teria o mesmo nível de formalidade que um enviado, por exemplo, a companheiros de trabalho. Falou ainda que, tampouco, teria o grau de informalidade de uma interação em comunidades virtuais como o Orkut. Enquanto os alunos escreviam, P-02 os auxiliava nas questões relativas ao gênero textual e aos elementos linguísticos necessários à escrita do e-mail.

Na primeira situação, infere-se um contexto mais tradicional de ensino no qual os alunos tinham que preencher espaços vazios ou responder verdadeiro ou falso. Atividades realizadas assim, voltadas para a memorização de regras de acentuação, formas pronominais e verbais, têm limitações em um processo que tente ser caracterizado por uma formação emancipadora do aluno. Não obstante, essas situações faziam parte de variados momentos das aulas de P-02, bem como aquelas em que se propunha a cópia de trechos do livro didático com objetivo de, segundo o docente, desenvolver a escrita de seus aprendizes.

Já em S-13 denota-se uma estratégia diversa, baseada em um contexto bem elaborado de produção textual, no qual os alunos deveriam escrever um e-mail a um amigo hispânico indagando-o sobre fatores relativos à adequação de sua vestimenta em diferentes situações de interação social de um país de língua espanhola. O professor explicou ainda questões relacionadas a gêneros textuais e ao grau de formalidade da comunicação que se empreendia, fator que se alinha perfeitamente aos PCN (1998, p.74-75) que discorrem sobre a necessidade de orientar o aluno para que identifique a modalidade de interação social que está estabelecendo. A utilização da proposta do e-mail também foi algo que revelou uma busca de P-02 por uma aproximação entre o mundo tecnológico no qual vivem seus alunos adolescentes e a produção escrita em língua espanhola. Dessa maneira:

O que subjaz a esta última visão é a compreensão de que a aprendizagem é de natureza sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. (PCN, 1998, p.57)

No mesmo sentido de integrar contexto histórico-social e o "mundo do aluno", foi realizada a atividade de escrita sobre o personagem de um conto lido pelos alunos (*La Lengua de las Mariposas*). O docente propôs a descrição dos sentimentos do personagem principal (Moncho) e situações que enfrentou tão somente após estabelecer o contexto histórico no qual se passavam os fatos, propiciando aos discentes uma escrita embasada e mais autônoma de seus textos.

A segunda habilidade estudada, a produção oral, não se fez tão constante e sistematicamente abordada nas aulas observadas. Seu estudo esteve mais direcionado para a leitura em voz alta de textos contidos na apostila e para a produção de pequenos diálogos, como explicitamos na descrição de aula a seguir:

S-14 Para praticar a estrutura do verbo *doler* e o vocabulário de enfermidades já estudado, P-02 fez a seguinte proposta:

Termina la conversación entre estos dos amigos

Marta: Esta mañana tienes un examen de matemática.

Julio: Hoy no voy al instituto

Marta: _____

Assim, os alunos, com orientação do professor, foram estabelecendo hipóteses do que poderia ter acontecido, como no exemplo dado por P-02: *No puedo ir al instituto porque me duelen las piernas, el brazo etc.* Após a escrita os alunos deveriam, em duplas, praticar o diálogo redigido.

A realização desses pequenos diálogos, comum nas aulas do docente, tinham a sua função relacionada à prática de estruturas gramaticais em estudo, mas, não auxiliavam de fato os alunos a desenvolverem competência comunicativa (OC, 2006, p.151). Um dos conhecimentos da competência comunicativa de qualquer ser humano relaciona-se à possibilidade que tem de estabelecer diálogos em diferentes modalidades de interação:

Por exemplo, para dar uma aula expositiva é necessário o conhecimento de como organizar a informação na interação, que é de natureza diferente da organização da informação em uma conversa. Em uma aula expositiva, há toda uma preocupação em organizar a fala para a introdução ao assunto, para seu desenvolvimento e sua conclusão, para facilitar a compreensão do aluno. Já em uma conversa informal, essa preocupação não está presente. (PCN, 1998, p.31)

Se o aluno pratica apenas modalidades muito elementares de interação, como a descrita em S-15, não conseguirá desenvolver sua oralidade de maneira que possa estabelecer diálogos em diferentes contextos. Por exemplo, para dar uma aula expositiva é necessário o conhecimento de como organizar a informação na interação. Nessa modalidade de interação há toda uma preocupação para se realizar a introdução ao assunto, para seu desenvolvimento e conclusão, de maneira a facilitar a compreensão de quem escuta. Já em uma conversa informal, essas preocupações não estão presentes, desenvolve-se o diálogo de acordo com os fatores surgidos nas enunciações. Portanto, é extremamente pertinente que P-02

introduza outras formas de participação oral em sala de aula, incentivando os discentes a utilizarem novos gêneros discursivos em suas produções.

Continuando a análise das habilidades linguísticas, infere-se das aulas de P-02 um cuidado bastante apurado no trato da compreensão leitora. As estratégias de ensino não se resumiram apenas à leitura de trechos de textos contidos no livro didático (como verificamos em alguns outros contextos de aprendizagem no CEL) pelo contrário, existiram em suas aulas múltiplas formas de leitura orientada – tanto em sala de aula quanto propostas de estudo em ambientes extraescolares. Esta última situação pode ser constatada na descrição S-15:

S-15 O docente P-02, juntamente com os alunos, leu trechos do conto de Manuel Rivas que deu origem ao filme *La lengua de las mariposas*, dirigido por José Luis Cuerda. A maioria dos educandos possuía uma cópia do texto, aqueles que não a tinham em mãos puderam contar com algumas oferecidas pelo professor. A forma de leitura era a seguinte: o professor pedia que cada um dos discentes lesse um trecho em voz alta enquanto os demais acompanhavam a leitura em seus próprios textos. Ao final de cada trecho, P-01 tecia comentários, de cunho histórico, social, político e religioso, e fazia questionamentos aos alunos com o objetivo de, ao que pareceu, promover reflexões sobre o texto.

Um elemento muito pertinente a ser notado em relação ao desenvolvimento das atividades de compreensão leitora nas aulas de P-02 é que o docente evidenciou extremo conhecimento e preparo sobre as atividades de leitura que ministrava. Também o fato de que o professor, no caso de textos literários, antes mesmo da leitura explicitasse fatores relacionados à qualidade da obra textual que viria a ser alvo de estudo, mostrou-se uma estratégia adequada para sensibilizar os alunos. Os PCN (1998, p.91) classificam esse tipo de atividade como de pré-leitura, caracterizada pela:

^[...] sensibilização do aluno em relação aos possíveis significados a serem construídos na leitura com base na elaboração de hipóteses. Engloba: ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao conhecimento de mundo: explorar o título, subtítulos, figuras, gráficos, desenhos, autor, fonte; ativar o pré conhecimento do aluno em relação à organização textual: explorar itens lexicais (era uma vez), cabeçalhos (de situar o texto, identificando quem é o autor, o leitor virtual, quando e onde foi publicado e com que propósito (a quais interesses serve), de modo a evidenciar a leitura como uma prática sociointeracional. (PCN, 1998, p.91)

Após o trabalho prévio de sensibilização, no momento da leitura ou posteriormente a ela, P-02 fornecia elementos extratextuais aos discentes para que entendessem o que fora lido, no que diz respeito a seus contextos sociais e históricos e ainda às questões propriamente literárias. Desse modo, os textos trabalhados, inclusive alguns excertos presentes no material didático (como em S-15) tornavam-se representativos para os alunos, tendo em vista que as aulas não se resumiam à mera decodificação de signos linguísticos, mas, adquiriam sentido no entendimento dos diversos fatores relacionados ao seu contexto de produção.

No que tange à compreensão auditiva, o primeiro fator a se notar é que o docente utilizou essencialmente a língua espanhola para se comunicar com os alunos, o que contribuiu sobremaneira para aumentar a exposição dos aprendizes ao sistema sonoro do idioma. Não notamos, entretanto, um trabalho tão sistemático quanto aquele dispensado às habilidades de produção escrita e compreensão leitora. Por intermédio da descrição de S-17 e S-18, a seguir, discorreremos sobre o tema:

S-16 O professor esclareceu que os alunos escutariam uma faixa do CD que acompanhava o livro didático e que iriam completar um exercício do livro que descrevia as características físicas de algumas pessoas. No entanto, P-02 não avisou o momento que iniciaria a audição. Iniciada a escuta, alguns alunos permaneciam distraídos. Após três audições do CD muitos alunos ainda não haviam conseguido realizar a atividade.

S-17 Em continuação às atividades iniciadas a partir da leitura do conto de Manuel Rivas "La lengua de las Mariposas", P-02 projetou o filme de mesmo nome, baseado na referida obra literária. Antes, porém, orientou os alunos a prestarem atenção ao contexto de produção do filme, às formas de tratamento nele presentes e, ainda, que tomassem nota das dúvidas de caráter vocabular. Ao final da projeção, em aula subsequente, houve uma discussão iniciada com a indignação dos discentes acerca do fim trágico do professor da história, Don Gregório. Esse gancho foi utilizado pelo docente para abordar os elementos de observação que havia proposto. P-02 indagou os alunos, por exemplo, sobre o que significavam as palavras ditas pelo personagem Moncho ao ver seu professor sendo preso e levado embora e quais outros significados adquiriam tais palavras, além dos convecionalmente conhecidos.

As atividades sistemáticas de compreensão oral – isto é, destinadas essencialmente a desenvolver tal habilidade – em geral, foram aquelas expostas no livro didático e realizadas, *a priori*, como continuidade inexorável dos exercícios

expostos no material didático adotado e não como forma de se atingir um determinado nível de competência comunicativa (OC, 2006, p.151). Esse fato é possível de ser verificado, por exemplo, na aula típica descrita em S-16 na qual o docente não orientou claramente os alunos em relação ao momento em que colocaria a gravação radiofônica e nem quais objetivos tinha ao colocá-la. Como consequência, os alunos, em sua maioria, ficaram dispersos e sem saber exatamente o que deveriam fazer.

Por outro lado, na situação S-17 apresenta-se uma outra estratégia de ensino da compreensão auditiva, mais adequada se nos basearmos nas teorias da qualidade expostas ao longo deste trabalho. Na referida situação, foi dada aos alunos a oportunidade de, por intermédio da visualização de um filme em língua espanhola, desenvolverem de maneira mais apurada questões relativas à compreensão oral. As atividades realizadas mediante a projeção de filmes evidenciaram-se pertinentes para o desenvolvimento da oralidade dos alunos, justamente pela forma contextualizada com que a habilidade foi abordada. Compreendemos, portanto, que essa estratégia de ensino da compreensão oral levada a cabo pelo docente com a utilização de filmes pode ser expandida para outros recursos didáticos como músicas, clipes, vídeos de propaganda, publicitários, jornalísticos etc., aumentando assim o leque de possibilidades de exposição do aprendiz à língua em estudo.

O terceiro professor alvo de nossa pesquisa, P-03, ao se referir ao trabalho das habilidades linguísticas em sua entrevista, delimitou sua fala, essencialmente, a dois temas: as múltiplas formas de avaliação empregadas por ele em seus cursos e a sua atenção às temáticas concernentes à competência leitora. Vejamos:

A gente tenta trabalhar já desde o primeiro nível, como falei para você damos, no mínimo, de duas a quatro notas, a leitura é obrigatória, temos pelo menos um livro por semestre. A leitura acaba ficando restrita nesse âmbito, mas não significa que a gente não dá vários textos para eles irem lendo, trabalhar vários contos (...) no sexto a gente dá vários contos (...) tem a questão da interpretação de textos (...).

Embora a fala de P-03 esteja direcionada para questões avaliativas e para as concernentes à habilidade leitora, constatou-se em suas aulas uma abordagem (LEFFA, 1988, p.1-2) preocupada com as múltiplas habilidades linguísticas e um trabalho essencialmente representativo e contextualizado dessas habilidades.

Sobre o ensino da produção escrita, P-03 revelou empreender estratégias multifacetadas, que levaram em conta a diversidade dos gêneros textuais e ainda a pertinência de valer-se de variadas propostas de atividades escritas para estabelecer um ambiente motivador de aprendizagem. Mesmo em situações de estudo de questões estruturais do espanhol, o docente procurou fugir à metodologia tradicional (relacionada à produção mecânica de exercícios e ainda traduções de textos). Observemos a representação dessa afirmação em S-18 e S-19:

S-18 Para a revisão dos pronomes possessivos, P-03 passou a seguinte construção textual na lousa:

Compré una casa. Mi casa es grande, pues tiene 100 metros cuadrados. Así que mi casa es más grande que tu casa. O professor indagou os alunos se aquele texto estava adequado. Os alunos disseram, então, que estava um pouco "pesado". P-03 perguntou como ficaria melhor. Os alunos disseram que da seguinte forma: mi casa es más grande que la tuya. O docente pediu aos alunos que escrevessem algumas frases que tivessem relação com objetos de seu dia-a-dia. Como exemplo disse: ¿Mi coche es tan bonito cómo...? E um aluno respondeu: es tan bonito cuanto (como) el suyo. P-03 esperou o aluno terminar e disse que a utilização do pronome estava correta, mas que havia um pequeno problema na frase. E escreveu na lousa o que o aluno dissera. Ficou claro que o discente deveria substituir a forma equivocada pelo vocábulo como. Quando os educandos terminaram de escrever suas construções textuais, que versavam sobre objetos da sala de aula (como cadernos e canetas) ou mesmo sobre integrantes de suas famílias, cada um deles foi lendo as suas frases. P-03, por sua vez, as corrigia ao final da elocução.

S-19 Após uma explanação de P-03 acerca das utilizações do verbo *gustar*, o professor pediu aos alunos que preparassem um diálogo no qual deveriam dizer seus gostos sobre o que mais lhes apetecia fazer em seus finais de semana. Os alunos, ao realizarem a apresentação dos diálogos incluíram alguns elementos que caracterizam a interferência interlinguistica ⁶⁶, como a construção: "gosto *mucho* de comer". P-03, ao final, comentou que os aprendizes deveriam ter certo cuidado com a utilização do verbo *gustar*, porque em algumas situações enunciadas por eles estavam faltando partículas da estrutura do verbo.

Ao trabalhar, por exemplo, o tópico gramatical dos pronomes possessivos, P-03 se serviu de frases do cotidiano dos alunos para exemplificar possibilidades de colocações pronominais, pedindo a eles que, da mesma forma, se valessem de

_

⁶⁶ De acordo com Durão (1999, p.99) a interferência interlinguística é o principal elemento gerador de equívocos no estudo de línguas próximas, em geral, decorrentes da interferência da LM no processo de aprendizagem da LE.

objetos de seu cotidiano para escreverem composições com os tópicos estudados— o que tornava mais fluída a escrita para determinados aprendizes que se diziam com dificuldades criativas.

Sobre as formas de exercitar a construção do verbo *gustar* em língua espanhola, o professor não se fixou apenas em exercícios de preenchimento de espaços vazios, como seria possível em uma metodologia mais tradicional, mas propôs a escrita de um texto no qual os educandos relacionariam o que mais gostavam de fazer em seus finais de semana. Esse fato resume uma constante nas aulas do docente, a busca por uma aproximação dos conteúdos em estudo com o ambiente social no qual o aluno estava inserido.

As estratégias de P-03 concernentes à produção oral, igualmente às relativas à escrita, foram diversificadas, como se pode constatar nas descrições de aulas subsequentes:

S-20 No início da aula P-03 orientou os alunos a se reunirem em grupos de, no máximo, 4 (quatro) pessoas, para fazerem uma atividade que apresentariam para os demais, contendo os seguintes aspectos linguísticos:

- √ vocabulário de família e casa;
- ✓ pronomes possessivos;
- ✓ muy y mucho.

Os alunos ao apresentarem seus diálogos versaram sobre temas como os integrantes da família, a comida que tinham à disposição em casa e quem as confeccionava e as características pessoais de cada membro da família. P-03, ao final, fez algumas poucas correções sobre as produções orais dos discentes.

S-21 Como comentário da apresentação de um grupo de alunos sobre fatores da cultura espanhola, P-03, devido aos discentes terem demonstrado uma postura acanhada e falado relativamente baixo, disse que quando eles se propõem a uma atividade do tipo têm que falar alto, já que estariam todos na mesma situação e que ninguém precisaria ter medo de falar. Discorreu também acerca da leitura que alguns alunos fizeram na apresentação. Afirmou que em um país estrangeiro não é possível pegar um "papelito" para auxiliálos em conversas cotidianas.

A orientação prévia consistente do que o docente requeria naquele momento de aprendizagem foi uma característica marcante nas aulas de P-03. Dessa forma, o professor explicitava os contextos de produção, os elementos gramaticais que seriam necessários na atividade e ainda as características da modalidade de interação (o gênero) que deveria ser levada a cabo pelos alunos. Apesar da existência desses elementos qualificados para o ensino de LE, algo a ser repensado

nos cursos de P-03 é a necessidade de que os alunos pratiquem a oralidade não só em momentos especialmente destinados a ela. Fazemos esse destaque porque, como visto em S-21, os educandos, de maneira geral, ainda não haviam desenvolvido o hábito de se comunicarem nas aulas com os conhecimentos já adquiridos na língua em estudo. É imprescindível ao docente, portanto, pensar formas de estimulá-los, mesmo nos níveis mais iniciais, a utilizarem esses conhecimentos, de maneira a consolidar sua competência comunicativa (OC, 2006, p.151).

Por último, cabe ressaltar que em algumas situações seria adequado que o professor tomasse nota dos equívocos linguísticos mais recorrentes entre o alunado. No momento que o professor considerasse adequado, poderia explicitar tais dificuldades com o objetivo de que elas não se sedimentassem ao longo do processo de aprendizagem. Essa colocação é necessária tendo em vista que muitos alunos (de forma pontual ou generalizada) produziam desvios linguísticos básicos para os estágios de aprendizagem em que se encontravam sem, no entanto, terem um *feedback* mais constante do docente em relação a tais componentes característicos de interferência interlinguística. (DURÃO, 1999, p.99)

No que se refere à habilidade de compreensão leitora, P-03 teve seus esforços voltados principalmente para as atividades presentes no material didático adotado. As leituras, contudo, não eram realizadas, invariavelmente, de maneira pouco representativa para os alunos:

S-22 O professor requisitou que cada aluno lesse um trecho de um texto a respeito da organização da vida das pessoas em torno do relógio e como a questão do tempo é entendida em alguns países hispânicos. Posteriormente, lançou perguntas concernentes aos métodos usados por povos mais antigos para contar o tempo. Explicou que, inicialmente, usavam apenas a divisão dia e noite, depois anos, meses e dias. Esclareceu que alguns povos antigos valiam-se do sol para estabelecer os períodos do dia. P-03 perguntou qual dos relógios mostrados nas figuras do material didático tinha chamado mais a atenção dos alunos, recebendo diversas respostas e asserções para seu questionamento. Disse que Leonardo da Vinci auxiliou no desenvolvimento de projetos de relógios. Falou ainda sobre questões relacionadas aos fusohorários, determinados pelo meridiano de *Greenwich*.

A aula típica descrita anteriormente revela que P-03, ademais da decodificação dos elementos textuais mais superficiais, ofereceu aos alunos uma

série de outros conhecimentos, não contidos no material didático, que lhes possibilitou um entendimento mais complexo do texto, ao desencadear uma teia de informações concernentes a ele.

Além da leitura de construções textuais dispostas no livro didático, houve o trabalho de leitura sistemática de uma obra literária em cada turma de P-03 observada. O processo de leitura desses livros era concentrado mais no ambiente extraclasse e, posteriormente, sofria a devida contextualização e análise na sala de aula. Debateram-se o contexto de produção das obras e questões relativas aos seus conteúdos lexicais e estruturais. Houve, entretanto, uma situação de leitura sobre a qual não foi realizado qualquer outro trabalho de compreensão a não ser uma avaliação formal. A leitura orientada em sala de aula de alguns trechos das obras, como faz P-02, combinada a um trabalho de análise representativa para o aluno, talvez seria uma solução adequada para propiciar uma melhor interação do educando com as questões sociais, históricas e linguísticas da obra em estudo.

Apesar desses casos específicos, normalmente, P-03 desenvolvia ao final da leitura dos textos - como orientam os PCN (1998, p.92) - "atividades destinadas a levar os alunos a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as ideias do autor".

Em relação à habilidade de compreensão auditiva, o docente utilizou em suas aulas músicas, filmes e, principalmente, diálogos e situações de fala presentes no material didático, como especificamos em S-23:

S-23 O professor colocou o CD (que acompanhava o material didático utilizado) e explicou aos alunos que eles deveriam identificar quais seriam as atividades praticadas por um personagem denominado Manolo. O docente colocou quatro vezes a faixa relativa ao exercício proposto e, ainda assim, os alunos não haviam conseguido identificar as atividades desenvolvidas por Manolo - a alegação para tal dificuldade era que o locutor falava rápido demais. Dessa forma, o docente colocou mais três vezes a audição e, ao final, empreendeu a correção. Perguntou qual seria a atividade praticada por Manolo e qual seria a associação correta entre imagens e texto do exercício contido na apostila. Os alunos responderam em português. P-03 disse que não havia entendido, já que os educandos estavam falando em LM. Tendo em vista essa asserção, os discentes voltaram a se expressar em espanhol, mas, logo em seguida desistiram de tal tarefa. Ao receber uma resposta dos alunos sobre a localização correta da descrição da atividade praticada por Manolo, P-03 perguntou se essa resposta estaria na vertical ou horizontal. Esse fato criou uma pequena confusão, porque, pelo que percebemos, os alunos não conseguiam expressar em espanhol questões de localização espacial. P-03 percebendo isso, explicou o que era horizontal e vertical e como se falava em língua espanhola. Alguns alunos passaram a explicar a localização no idioma em estudo, outros demonstravam dificuldade em se expressar no idioma-foco de estudo.

Verificamos nas aulas de P-03 que há uma premente necessidade de se expor os alunos cada vez mais ao sistema sonoro da língua espanhola, tendo em vista que, em geral, foram notadas grandes dificuldades para a compreensão de locuções e diálogos elementares em alguns dos cursos ministrados pelo docente. Dessa maneira, cabe intensificar esse trabalho e, como sugestão de ferramenta para o estabelecimento de um processo requalificador, seria pertinente que o docente elaborasse e disponibilizasse para seus aprendizes uma lista de recursos audiovisuais como filmes, músicas e vídeos adequados para cada nível dos cursos que ministra. Os citados recursos poderiam configurar-se como desencadeadores de atividades no ambiente escolar, ou até mesmo fora dele, sobre temáticas correlacionadas ao plano de ensino do docente.

O penúltimo professor pesquisado, P-04, ao ser indagado em entrevista acerca de suas estratégias de ensino das habilidades linguísticas, elencou os conteúdos que considerava mais adequados para serem ministrados nos diversos estágios dos cursos de espanhol sob sua responsabilidade; suas estratégias de ensino para que os alunos interagissem de maneira mais efetiva com a língua em aprendizagem e, ainda, sua visão de processo avaliativo, como se constata a seguir:

Eu vejo que no primeiro estágio o aluno está mais inibido e você trabalha de uma forma mais sensível, com textos mais fáceis de acordo com aquele nível do aluno. Quando você chega no segundo estágio, que eles saem do inicial, (focado) na gramática, falsos cognatos (...), já tem uma gama de trabalho melhor com seu aluno, que é quando ele vai fazer seminário, ter o primeiro contato com os países de língua oficial espanhola... Então nessa investigação que ele vai fazer de um determinado país, ele vê o todo - a parte cultural, a comida, a vestimenta, a política, o filme, o escritor... Ele faz resumos, apresentações em grupo, às vezes individual. E faz muitíssimo bem. Tem trabalhos que são fantásticos! Já no terceiro estágio não tem mais esse trabalho, porque eles estão sendo preparados para a prova de passagem de nível. Eles têm que criar texto, diálogo e apresentar isso como avaliação. Então tem prova oral, tem que criar texto, diálogo em uma situação real e tem que apresentar isso. Tem simulado da prova escrita, da prova oral e da prova auditiva para que ele saiba mais ou menos o que o espera na prova final. Bom, está dando certo até agora pelo menos. Quando chegam no quarto estágio, tem as festas típicas e a caracterização da festa, então eles apresentam uma outra parte da cultura daquele país que escolheram, é fantástico! No quinto, que é o penúltimo estágio, eles têm personalidades do mundo espanhol e têm que fazer um breve histórico da pessoa. E os debates nos 4º, 5º e 6º estágios com temas previamente eleitos com a classe. Eu sempre pergunto o que eles gostariam de debater. Eles investigaram e escolheram pena de morte, primeiro tema deste semestre, depois eles terão aborto. Geralmente, eles escolhem temas polêmicos. E o resultado é aquele que você viu hoje... Tem também as tarefas, eles têm que dar uma aula de gramática... escolhem um tema gramatical, alguns escolhem verbo... têm que escolher o que dominam porque devem preparar e apresentar como se fossem o professor. Eles são avaliados oralmente e preparam exercícios para os colegas. Eles são, muitas vezes, mais rigorosos do que eu como avaliadores.

P-04 produziu um detalhamento das atividades que considerava mais adequadas de serem levadas à prática letiva em seus cursos, defendendo uma gradação no padrão de dificuldade do conhecimento ministrado aos alunos. Destaca-se, em suas afirmações, o lugar central em que coloca os discentes para o desenvolvimento das aulas, com apresentações orais em suas múltiplas formas. Sobre as atividades denominadas microaulas⁶⁷, P-04 explicou que seus aprendizes deveriam promover o ensino de componentes gramaticais e que uma forma de abordá-los poderia ser mediante a explicação de um tópico gramatical, como a categoria "verbo".

O docente, porém, não esclareceu se oferecia alternativas para uma elaboração de atividades representativas desse tema, tanto para os alunos-expositores quanto para os demais discentes que veriam as referidas microaulas. A concretização dessa estratégia de ensino nos cursos de P-04 será alvo de análise mais à frente neste trabalho de pesquisa, quando trataremos propriamente das questões relacionadas à produção escrita.

É necessário assinalar que as inúmeras apresentações realizadas pelos alunos, como explicitado pelo docente ⁶⁸, tiveram seu objetivo normalmente direcionado para o desenvolvimento da competência oral – apesar de também contribuírem tangencialmente para o refinamento de outras habilidades. Nesse sentido, indagamos P-04 se ele acreditava que alguma(s) das habilidades

⁶⁷ O referido professor as denominava em língua espanhola *miniclases* e nós traduzimos o vocábulo livremente para o português como microaulas.

⁶⁸ Tanto no trecho em que diz que os alunos são avaliados oralmente quando ministram as microaulas, quanto em outros momentos nos quais P-04 estava observando apresentações e comentou informalmente tal priorização à competência oral.

linguísticas deveria ter um tratamento diferenciado em relação às demais, obtivemos as seguintes representações (ROUSSIAU; BONARDI, 2000, p.19) do docente:

Eu acho que todas as habilidades são um conjunto: você não pode ver a gramática sem a (compreensão) auditiva, sem a escrita, sem a oralidade. Eu acho que todas elas estão "linkadas", têm a sua importância para o aluno. Agora há pessoas que têm mais facilidade com a escrita do que com a (habilidade) oral - (mais facilidade) com a escrita que é a gramática. E isso fica muito claro nas avaliações, nos trabalhos e investigações que eles fazem. Eu acho que todas (as habilidades) devem estar ligadas e preparar muito o aluno para a vida. Cada uma tem a sua importância e (elas) têm que estar juntas, não têm como (não estar). Agora, claro, eu acho que há pessoas com mais facilidade em uma ou outra. Mas, acho que cada uma tem uma importância particular e (elas) têm que andar juntas. Não tem como ter a gramática sem a oralidade, só a escrita. Quando você tiver que se comunicar, então você precisa da oralidade, da auditiva para treinar seu ouvidinho, para uma entrevista etc., (para entender) a variante que a pessoa está dizendo.

P-04, portanto, asseverou que concebia as habilidades linguísticas como complementares entre si, uma não tendo precedência sobre as demais. Além disso explicitou as diferentes formas de relacionamento que os alunos, talvez pelas especificidades que cada um deles possui, desenvolviam com tais habilidades. Embora o professor tenha defendido em sua fala um estudo complexo da língua espanhola, paradoxalmente, reiterou sua visão, talvez implícita, de que o estudo da gramática é uma espécie de sinônimo de aprendizagem da produção escrita, inferência possível de ser feita por meio da seguinte afirmação do docente: "Agora há pessoas que têm mais facilidade com a escrita do que com a oral - (facilidade) com a escrita que é a gramática" 69.

Mediante essas constatações, partimos à análise da produção escrita nas aulas de P-04. Para tanto, analisamos como extremamente pertinente a descrição das atividades realizadas pelos discentes as chamadas microaulas e, ainda, de duas outras aulas típicas:

S-24 A primeira microaula era sobre o uso de artigos definidos e indefinidos em espanhol e, a segunda, sobre emprego de *muy* e *mucho*. Os discentes colocaram um conjunto de regras na lousa, com exemplos de utilização. Os demais aprendizes copiavam. Alguns deles, incluindo o aluno que ministrava uma das microaulas, escutavam músicas em equipamentos de áudio portáteis trazidos de

-

⁶⁹ Destaque nosso.

suas casas. Enquanto isso, P-04 não fazia comentários. Cuidava de outros assuntos concernentes à burocracia escolar. O período da aula terminou. P-04 despediu-se dos alunos.

S-25 Microaula sobre o corpo humano. A aluna escreveu na lousa uma série de palavras relacionadas ao tema, como *la rubéola, el sangramiento, el sida* etc. E, ao lado de cada palavra, colocava seu significado em português. Enquanto isso seus colegas copiavam, conversando sobre outros assuntos. Todo o período da aula, cerca de uma hora e meia, foi utilizado na realização dessa microaula, com o referido procedimento didático-metodológico.

S-26 O professor escreveu na lousa uma explicação sobre a utilização de verbos regulares no *pretérito indefinido*. Elencou as terminações em cada paradigma verbal (ar, er e ir). Posteriormente, disse que o pretérito indefinido tinha a função de apontar acontecimentos pontuais do passado. Após as explicações pediu aos alunos que escrevessem frases usando verbos no tempo estudado.

Como as apresentações feitas pelos alunos nas suas mais variadas formas foram frequentes e utilizaram parte muito significativa das aulas de P-04, entendemos que é imprescindível levá-las em conta para a análise das estratégias de ensino do docente no que concerne à habilidade de produção escrita – ainda que a nossa intenção não seja avaliar a qualidade das apresentações dos discentes. Inferimos que os alunos entendem a aprendizagem da escrita como algo quase que sinonímico de estudo estrutural da língua e da prática tradutológica. Essa modalidade de aprendizagem seria concretizada mediante a elaboração de listas de regras, verbos, entendimento de categorias gramaticais, formas de internalização de vocábulos etc. – características próprias de uma abordagem mais tradicional de ensino e aprendizagem da língua, como descrita no capítulo II de nosso trabalho.

Entendemos que essas representações (ROUSSIAU e BONARDI, 2000, p.19) dos alunos do que seria ensinar a língua espanhola são consequência direta dos métodos e estratégias de ensino da escrita a que foram expostos, seja nas aulas de espanhol de P-04, seja nas aulas de LE ministradas na escola regular que frequentam. Comprovamos essa asserção ao assistir a diversas aulas do docente, como S-26, nas quais o desenvolvimento da produção escrita era realizado principalmente a partir do estudo de tópicos gramaticais. Caberia ao docente desmistificar essa concepção reducionista da aprendizagem da escrita e mostrar aos educandos a tarefa desafiadora e criativa que é escrever. Os PCN (1998, p.98)

evidenciam a necessidade de deixar claro para os alunos esse desafio que a atividade escritora representa:

Um dos primeiros aspectos a considerar em relação ao processo de produção da escrita é o próprio desafio que ela representa: é uma interação que se estabelece em ausência do interlocutor, diferençando-se da interação oral, na qual os parceiros encontramse em presença na simultaneidade da fala. Logo, o interlocutor do texto escrito, a razão mesma da existência do texto, vem a ser um projeto do escritor que utilizará estratégias da língua escrita para suprir essa não-presença. Assim, quem escreve se vê obrigado a expor informações/idéias de maneira mais clara, planejada e detalhada que na situação de interação face a face, caracterizando tal processo como aquele que precisa evitar a ambiguidade e perseguir a clareza. (PCN, 1998, p.98)

Assim, não basta apenas que o aluno desenvolva a capacidade de formular enunciados. É necessário que entenda que para todos os escritos realizados deve existir um interlocutor-alvo não presente que precisará de um texto organizado de forma clara e com o máximo de informações, de maneira a suprir elementos materializados em uma interação oral e que não se manifestam no texto escrito, como, por exemplo, o gestuário e as feições dos interlocutores. Logo, esses são alguns dos conhecimentos a serem trabalhados na habilidade de produção escrita nos cursos de P-04.

Sobre a segunda habilidade estudada, a produção oral, o mais imprescindível a se destacar é o fato de que foram inúmeras as possibilidades de interação oral dos alunos nos cursos observados pelo docente. Analisemos, então, as descrições:

S-27 Uma das atividades avaliativas de P-04 foi feita por meio da apresentação de um telejornal e de um fragmento de filme. Na apresentação do telejornal, as alunas mostraram notícias sobre as Olimpíadas e outras a respeito de um assunto que estava muito em voga naquele momento, a gripe suína (H1N1). De acordo com o nível de proficiência linguística das educandas elas procuraram fazer toda a apresentação em espanhol, porém, se presentificaram muitos elementos característicos de interlíngua, como o equívoco com a pronúncia de datas, do nome da doença que abordaram e, também, elementos concernentes ao jargão jornalístico.

S-28 Nessa aula se realizaria o debate semestral sobre um tema previamente estabelecido: a pena de morte. P-04 disse que iria esperar até as 14h para começar o debate – eram, então, 13h50. Disse que os demais alunos que não vieram iriam ficar com nota zero. O docente saiu por um instante da sala e, voluntariamente, os alunos começaram a discutir sobre o tema do debate que se

acercava. Essa prévia do debate – espontaneamente constituída – versava sobre a validade moral ou não da pena de morte. Alguns dos alunos eram favoráveis e outros contrários, e para defender seu ponto de vista valeram-se de argumentos bastante pertinentes coletados mediante uma pesquisa prévia em ambiente extraescolar. P-04 voltou à sala e pediu aos discentes que se dividissem em duas bancadas, uma dos "a favor" e, outra, dos "contrários" à pena de morte. Foi estabelecido o debate. Os alunos foram elencando seus pensamentos sobre o tema, o grupo 1 asseverou que quem comete assassinatos deve também ser morto. O grupo II, dos contrários à pena de morte, alegou, no entanto, que existiriam "casos omissos", nos quais seria necessário considerar os construtos que levaram uma determinada pessoa a matar outra. P-04 conduziu o debate de forma bem estruturada e motivadora, elencando casos polêmicos muito presentes na mídia, por exemplo, envolvendo um deputado paranaense que, por estar dirigindo embriagado e em alta velocidade, matou dois jovens. Falou ainda do caso de um outro homem que foi assassinado em um posto de gasolina em razão de uma briga pelo pagamento de uma dívida de R\$ 20,00. O debate, de fato, teve a participação e amplo interesse de todos os alunos que, apesar da limitação linguística, procuraram estabelecer comunicação em língua espanhola. Notou-se que, assim como os alunos, P-04 possuía diversos problemas de interferência interlinguística evidenciados, por exemplo, ao pronunciar a seguinte frase em espanhol: Crees que la pena de muerte ha disminuido la violencia en los países (que la adoptan). De acordo com o Alfabeto Fonético Internacional (AFI), para a letra e da palavra muerte ele pronunciou a vogal anterior semiaberta não arredondada /ɛ/ e para as consoantes d e s da palavra disminuido a consoante oclusiva retroflexa sonora / = / e a fricativa alveolar sonora /z/.

Seminários, peças teatrais, representações de cenas de filmes, debates etc. foram algumas das estratégias utilizadas por P-04 para propiciar e estimular a produção oral. Inferimos, contudo, que parte significativa do desenvolvimento cognitivo dos alunos nessa habilidade se devia a estudos, propostos pelo docente, realizados fora do ambiente escolar. Houve, por exemplo, uma situação que nos envolveu diretamente. Um dos alunos de P-04, com a concordância do professor, enviou-nos e-mails procurando sanar algumas dúvidas de caráter estrutural da língua espanhola para que pudesse finalizar uma apresentação que faria em aula. Dessa maneira, as modalidades de atividades levadas a cabo pelo docente estimularam os alunos a se dedicarem ao estudo da língua também fora da sala de aula.

Não obstante, baseados nas teorias de ensino e aprendizagem de idiomas descritas nesta pesquisa, compreendemos que, apesar da existência dessas atividades, é necessária uma requalificação do docente no sentido de que ele

também adquira competência oral para que se estabeleça, realmente, um desenvolvimento satisfatório dos discentes. De outra sorte, os alunos continuarão a ter à disposição um *input* (KRASHEN, 1985, p.3) linguístico que não corresponde às possibilidades orais em língua espanhola, propiciando a sedimentação de uma modalidade de interlíngua (DURÃO, 1999, p.99) que prejudica o aprimoramento efetivo da oralidade de seus educandos⁷⁰.

Sobre as atividades de leitura, apesar de existirem oportunidades de seu estudo nas aulas de P-04, temos ciência que alguns elementos extralinguísticos dos textos lidos poderiam ter sido melhor trabalhados, para que as leituras promovidas se tornassem mais instigantes e motivadoras. A partir da descrição S-29 discutiremos o tema:

S-29 O docente trouxe à aula um fragmento do conto de Luisa Valenzuela, "Aquí pasan cosas raras". P-04 pediu aos alunos que lessem o texto e respondessem à seguinte indagação: realmente acontecem coisas diferentes ou estranhas na história? Quando terminaram de ler o texto, o professor requisitou a resposta para sua pergunta e os alunos disseram que sim, que acontecem coisas estranhas e que o texto teria um clima de suspense. Posteriormente o professor elencou 7 (sete) palavras que poderiam ser desconhecidas dos alunos e, portanto, prejudicar seu entendimento do texto.

O nível mais elementar da leitura em língua estrangeira, o da compreensão vocabular e da superfície textual, faz parte do processo de aprendizagem dessa habilidade, porém, é imprescindível ir além, compreender o texto de maneira contextual, entender o seu gênero, saber as características pessoais do autor etc. Assim, a pergunta feita por P-04, relacionada a entender se no texto realmente aconteciam coisas diferentes, poderia ser apenas o início de uma discussão relativa ao lugar onde se passava a obra, as descrições presentes no texto, o momento histórico no qual a obra estava inserida, entre outras várias possibilidades. Nas aulas observadas, porém, a leitura normalmente não adentrou esses campos, restringiu-se às questões vocabulares e, às vezes, gramaticais das obras lidas. Seria pertinente a P-04 que repensasse o ensino da compreensão leitora tendo como parâmetro as

_

⁷⁰ A hipótese do *input* cunhada por Krashen (1985 p.vii) prevê que só existe uma forma de adquirir a língua, isto é, compreendendo mensagens. Em uma situação em que elas não sejam emitidas corretamente, certamente haverá prejuízo na aquisição (1985 p.vii).

orientações dos PCN (1998, p.92) que revelam a pouca contribuição ao desenvolvimento cognitivo dos alunos de uma visão:

[...] centrada em aspectos de decodificação da palavra escrita, em que o único conhecimento utilizado pelo leitor-aluno é o sistêmico, baseando-se numa concepção de leitura em que o significado é inerente ao texto e não uma construção social. (PCN, 1998, p.92)

Encontramos essa problemática, de uma abordagem centrada em aspectos decodificadores, também no estudo da habilidade da compreensão oral nas aulas de P-04. Ainda que, de alguma forma, o docente estivesse preocupado em propiciar o estudo dessa habilidade ao aluno, ao projetar alguns filmes em língua espanhola, ou promover ditados, sua aprendizagem não ultrapassou os limites da decodificação:

S-30 Os alunos assistiriam ao filme *Laberinto del Fauno*, dirigido por *Guillermo del Toro*. Inicialmente, o docente não conseguiu colocar o filme e pediu auxílio de alunos e de outros professores da escola para ajudá-lo. Após cerca de 20 minutos conseguiu dar início à projeção. Após o término da projeção, em uma aula subsequente, P-04 procurou falar sobre o contexto de produção do filme, a guerra civil espanhola. Pronunciou algumas frases, que não entendi, e logo em seguida finalizou a análise do filme.

S-31 Em ditado de um trecho de livro, o professor explicou que queria verificar a compreensão oral e a ortografia dos alunos. O ditado tinha o seguinte conteúdo: "Cuando viajamos por Brasil pasan ante nuestros ojos paisajes hermosos difíciles de describir. No es posible expresar en palabras la belleza o describir la vegetación del altiplano o la inmensidad de la selva amazónica. Deseamos que nos aseguren que estos paisajes jamás serán destruidos". Após o ditado, o professor empreendeu a correção na lousa. Contudo, muitos dos vocábulos pronunciados por ele divergiam das possibilidades fonéticas em língua espanhola. Como exemplos desses desvios podemos citar: /nuɛstrus ohus ɛksprɛsar deu seuba dezeãmos nus estus paizahes dɛstruidus mizma/.

Pelo que nos foi possível observar, a estratégia de trabalho da compreensão auditiva esteve relacionada apenas à visualização e audição do filme, não houve um estudo mais complexo no sentido de se oferecer aos alunos elementos contextualizadores, como os fatores relacionados ao ambiente no qual se passava a história e à variedade linguística utilizada no filme, componentes totalmente possíveis de serem percebidos pelos alunos do 6º estágio.

Temos a convicção de que algumas das perspectivas teóricas de P-04, tanto na habilidade de compreensão auditiva quanto em outras vertentes do estudo de LE, estavam localizadas em um paradigma de boa qualidade para o ensino de idiomas, porém, a falta de certos conhecimentos fundamentais da língua que ministra, certamente, o prejudicou na elaboração e desenvolvimento das aulas. Tal foi o caso do trabalho com o filme em que não foi possível a ele discorrer sobre diversificados fatores linguísticos, lexicais, culturais, políticos, sociais etc. presentes na obra em razão de que ele próprio, ao que pareceu, não estava familiarizado com tais questões. Em S-31, o *input* compreensível (KRASHEN, 1985, p.3) não pode ser oferecido ao aluno, o que certamente dificultará o desenvolvimento de sua compreensão auditiva. Entretanto, verificamos uma acertada postura do docente de, naquele momento, buscar realizar cursos de aperfeiçoamento em língua espanhola, de maneira a poder equacionar inconsistências em sua formação inicial⁷¹.

O último docente pesquisado, P-05, ao relatar sua abordagem concernente ao ensino das habilidades linguísticas, discorreu sobre o papel essencial que considerava ter o desenvolvimento da compreensão oral para uma maior motivação dos alunos e para um posterior emprego da LE em contextos extraclasse:

Eu dou muita ênfase à (habilidade) oral porque é a que mais chama atenção do aluno e a que mais vai usar. É a forma de chamar o aluno para o idioma. Então falo: 'chega em casa e fala o que aprendeu'. E (a habilidade de compreensão) auditiva, eu falo pra eles (estudarem) para que na hora em que se encontrem com estrangeiros não precisem ficar pedindo para repetir (...). (Sobre a habilidade de produção) escrita, eu particularmente não gosto de corrigir redação. A escrita, eles desenvolvem quando fazem o diálogo. Eu não perco muito tempo (pedindo): 'escreva sobre as...'. Eu acho que nos estágios intermediários, mesmo pelo material que usamos, a gente acaba muito com escrita e perde um pouco da oralidade. É muito verbo (...) quando eu trabalhei no primeiro e segundo estágios, eu dava muito (a habilidade) oral porque aprendi que é a parte mais lúdica da coisa. Mas, a gente tem que cumprir o programa (...) A gente tem um programa estabelecido em relação ao livro.

O docente relatou possuir uma postura de trabalho, inicialmente, mais centrada na habilidade de produção oral, contudo, revelou também preocupação com o exercício da compreensão auditiva que, segundo ele, auxilia na geração de

-

⁷¹ O docente revelou em entrevista que se inscrevera em um curso de requalificação na área de língua espanhola.

motivação nos alunos em relação ao processo de aprendizagem da língua espanhola. P-05 discorreu sobre as amarras impostas pela utilização do material didático adotado na escola e atribuiu a ele o papel prioritário, dado em seus cursos, nos níveis intermediários, ao estudo da escrita.

Para levar a cabo atividades concernentes à produção escrita P-05, normalmente, lançou mão do suporte do livro didático adotado. Algumas situações expostas no livro procuravam localizar a produção escrita em contextos linguísticos transparentes para os alunos, como se observa em S-32:

S-32 No estudo do imperativo em espanhol, o material didático propunha uma situação em que o aluno estivesse doente e que um amigo o auxiliaria nesse momento de dificuldade, já que estaria impossibilitado de caminhar. Dessa forma, teria que pedir ajuda usando construções no imperativo, como "ciérrrame la puerta que hace frio". Os alunos fizeram os exercícios. P-05 os corrigiu na lousa, com o auxílio dos educandos.

Os exercícios dispostos no material didático, tendo sido largamente utilizados por P-05, sintetizam a maneira que o docente encontrou para trabalhar a produção escrita em suas aulas. No referido material há uma preocupação clara com as funções comunicativas dos textos a serem escritos – seus capítulos são organizados em torno de temas como identidade, trabalho, dinheiro, saúde, viagem, diversão, modernidade etc. Porém, apesar de o material didático ter elementos que se adequam a uma abordagem mais representativa para o ensino de ELE, também possui as suas deficiências, como as propostas de produção escrita fundadas essencialmente no nível frasal (ao invés do textual). Por isso seria pertinente que o docente considerasse o exposto nas OC (2006, p.154) no que tange à utilização do material didático:

É fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. (OC, 2006, p.154)

Seria adequado, portanto, que P-05, ao estabelecer um processo de qualificação de suas aulas complementasse tais proposições com outras atividades escritas construídas no nível textual, coesas e coerentes para que os objetivos

comunicativos em LE sejam, realmente, compreendidos pelos alunos. Algumas dessas atividades já têm sido desenvolvidas esporadicamente pelo docente, como por exemplo, a escrita de diálogos. Apesar disso, como o próprio docente revelou em entrevista, ainda não desenvolvia tantas atividades de escrita com um maior acompanhamento tendo em vista que, talvez pela escassez de tempo, não "gostava" de corrigir redações.

A segunda habilidade pesquisada nas aulas de P-05, a produção oral, não teve nas aulas do professor um trabalho tão sistemático; apesar disso, em diversas situações, o referido docente manifestou descontentamento com a não-utilização do idioma espanhol nas comunicações em sala de aula, o que se comprova em S-33:

S-33 Usando a apostila, os alunos deveriam dizer os significados de algumas palavras com escrita similar em espanhol e português, mas que possuem sentidos diferentes. Uma aluna perguntou se era para responder em espanhol ou português, o professor disse que tanto fazia. Na sequência, um aluno pediu para ir ao banheiro, o docente perguntou como se pedia para ir ao banheiro em língua espanhola. Como o aluno hesitou na resposta, P-05 completou: se dice ¿puedo ir al baño? O docente, então, demonstrou certo descontentamento com o fato de o aluno não saber usar essa frase cotidiana na aula e asseverou que seria um bom conteúdo para cair na prova. Dizendo ainda, de forma um pouco irônica, que, por sugestão de um aluno, a próxima prova seria oral. P-05 explicou novamente a lição, esclareceu que no exercício havia dois vocábulos de significados próximos – como exemplo citou as palavras velho e ancião – e os alunos teriam que dizer em que situação se usa um ou outro termo.

S-34 Após o intervalo, o professor, usando como base uma série de palavras expostas na lousa, pediu aos alunos que as repetissem. Um discente pronunciou a palavra *cola* com a vogal /o/ aberta. O professor replicou explicando que já havia dito que não se usa em espanhol as vogais abertas /ε/ e /o/. Disse ainda que após 3 (três) anos de estudo os alunos já deveriam saber isso. Depois do exercício oral, P-05 foi perguntando o significado em português de cada uma das palavras expostas na lousa. O docente, como exemplo, explicou o significado de algumas delas: "*calle* é o conjunto todo. Se eu falar *calzada*, é o lugar que está pavimentado".

O fato de que P-05 não exigiu a utilização⁷², por exemplo, de sinônimos na própria língua espanhola para descrever os significados das palavras estudadas em S-33 pode ter funcionado como indicativo para os alunos de que o uso do idioma nem sempre seria necessário no ambiente escolar. Um fator pouco produtivo para

_

⁷² E de que ele próprio, em diversos momentos, não tenha utilizado a língua espanhola para se comunicar em sala de aula.

um docente que desejava incentivar os alunos a se comunicarem em espanhol em suas aulas.

Ao manifestar certo descontentamento com o fato de os alunos não se comunicarem em LE e, ao mesmo tempo, afirmar (em entrevista) que, nos estágios mais avançados (como o que observamos), dava atenção prioritária ao estudo da produção escrita, P-05 revela um certo problema de compreensão em relação às formas de se alcançar o desenvolvimento da competência comunicativa (OC, 2006, p.151) e de uma de suas vertentes, a produção oral. Apesar de não ter empreendido um estudo sistemático da referida habilidade, exigia que os educandos se comunicassem em espanhol no ambiente escolar – como se o desenvolvimento cognitivo deles não dependesse diretamente das propostas educativas realizadas pelo docente.

As estratégias de prática oral nas aulas de P-05, como evidenciamos nas descrições de aulas expostas anteriormente, possibilitaram o exercício da oralidade a partir de repetição de palavras e construções textuais e não por intermédio do estabelecimento de comunicações representativas e contextualizadas entre os alunos. A preocupação do docente concentrava-se ainda na correção das pronúncias – o que é um procedimento necessário às aulas de LE, mas, não pode configurar-se como forma prioritária de se entender a produção oral.

Possivelmente, os procedimentos de trabalho da produção oral adotados por P-05 estavam fundamentados em sua representação de metodologia tradicional que alegou possuir, baseada em princípios do método Gramática e Tradução no que se refere ao papel que a referida habilidade possui (quase inexistente) na aprendizagem de LE e à mecanicidade com que é tratada.

Defendemos que a diversificação e a requalificação das atividades de produção oral são fatores imprescindíveis para que, de fato, os alunos alcancem a competência comunicativa (OC, 2006, p.151) nos cursos de P-05. Essa requalificação passa, necessariamente, por uma formação continuada do docente, na qual possa ter acesso a outras abordagens e metodologias para o ensino de idiomas e, em específico, da língua espanhola.

No que tange ao ensino da compreensão auditiva, P-05 demonstrou preferência por diálogos expostos no livro didático e por canções em língua espanhola, como explicitamos em S-34 e S-35:

S-34 O docente fez uma proposta de trabalho com a música "A mí me gustan las hamburguesas", para o estudo de gostos e preferências, tema já abordado durante as aulas. Pretendia ainda consolidar e ampliar o vocabulário dos alunos sobre comidas. P-05 perguntou se algum dos alunos já havia escutado a música, um aluno disse que sim, usando a expressão 'yo gosto'. O professor manifestou que a construção não estava correta. O aluno corrigiuse: 'a mi me gusta la canción'. P-05 colocou uma primeira vez a música, pedindo que os alunos prestassem atenção à letra, do que se tratava e como se pronunciava na música as consoantes z e II. Na segunda audição os alunos preencheram espaços em uma folha distribuída pelo professor sobre o vocabulário trabalhado e ainda sobre as estruturas linguísticas de gostos e preferências abordadas. O docente explicou as questões vocabulares sobre as quais os alunos manifestaram dúvidas. Perguntou aos aprendizes, por exemplo, qual a diferença de ensalada e salada e, na própria língua espanhola explicou que na composição de uma ensalada há lechuga, acelga etc. Usou como exemplo para a palavra salada a seguinte construção: la comida está salada o sea con mucha sal. Ao final, P-05 promoveu uma discussão sobre os possíveis significados da canção: se ela seria uma ode à comida fast-food ou uma crítica a esse tipo de alimento, cada vez mais comum na sociedade contemporânea que supervaloriza a otimização do tempo. Os alunos chegaram à conclusão que, devido ao tom "exagerado" de louvor ao hambúrguer seria uma crítica ao estilo de vida moderno baseado no imediatismo.

S-35 Apresentou-se uma composição poética (uma música), denominada "Serenata para la tierra de uno", da cantora e compositora María Elena Walsh que versava sobre a relação do eulírico com a sua língua e a sua terra. Os alunos, primeiramente, leram o texto e esclareceram dúvidas de vocabulário com o professor. Posteriormente, debateram questões concernentes a seu conteúdo. Como, por exemplo, qual a relação que a autora estabelecia com seu idioma, qual a opinião dos alunos sobre a importância de sua LM e, finalmente, se era possível ter a mesma relação de proximidade que temos com a LM na LE. Os alunos citaram o grande amor que o eu-lírico do texto demonstrava ter com sua língua e que, em algumas situações, era possível, sim, constituir "sentimentos" similares entre língua materna e língua estrangeira.

Para iniciarmos essa discussão sobre a compreensão oral nas aulas de P-05, trazemos à baila o que explicitam os PCN (1998, p.94) sobre as singularidades do estudo dessa habilidade:

A necessidade de utilizar conhecimento sistêmico ao nível fonéticofonológico e o fato de ser caracterizado por uma realização interacional imediata, que pode desaparecer sem deixar vestígios se não for gravada (PCN, 1998, p.94). A imprescindível utilização dos conhecimentos fonéticos e fonológicos do idioma e o estabelecimento de uma interação com outros elementos (extratextuais) são os fatores que diferenciam o estudo da compreensão oral de outras vertentes do estudo de LE. Nesse sentido, um fator relevante na abordagem de P-05 foi que, em geral, orientou seus alunos a prestarem atenção a alguns agentes que diferenciam as línguas portuguesa e espanhola e ainda componentes que evidenciam variedades linguísticas regionais dentro da própria língua em estudo, como visto na S-34 em que o docente pediu aos alunos que prestassem atenção à forma de o enunciador da canção pronunciar sons consonantais como os proporcionados pelos fonemas /d/ e /s/.

O papel destinado à inserção do conhecimento de mundo nas aulas de compreensão oral foi essencial no desenvolvimento do curso de espanhol de P-05, como verificamos em S-34 e S-35 em que o docente solicitou a seus alunos que lançassem mão dos saberes já adquiridos para analisar as situações expostas nas canções escutadas. Talvez por isso, as atividades produziram efeito motivador bastante representativo nos discentes, mostrado por meio do interesse que externaram ao participarem das aulas.

Na última habilidade estudada, a compreensão leitora, P-05 empreendeu um ensino que se baseou na utilização de textos de gêneros variados e que mostravam interação com o meio social em que vivem, de maneira geral, os adolescentes estudantes da atualidade, como se expõe na descrição de S-36

S-36 Houve uma proposição na qual os alunos deveriam ler três pequenos textos que tinham como tema central o trabalho. O primeiro texto era uma tirinha de uma revista em quadrinhos, o segundo uma definição de trabalho de um dicionário etimológico e o terceiro retirado de uma enciclopédia. Perguntava-se ao final qual era a ideia que perpassava os três textos. Após diversas discussões dos alunos chegou-se ao consenso de que o ato de trabalhar sintetizava-se na palavra sacrifício.

As atividades de leitura, tanto as propostas no livro didático, quanto as elaboradas por P-05 revelaram-se, em linhas gerais, motivadas pela preocupação com a diversidade de gêneros textuais e para que elas pudessem interagir com os conhecimentos de mundo dos alunos. Buscava-se, acertadamente, integrar os conhecimentos leitores já constituídos, esclarecer aos alunos as diferentes formas

textuais dos escritos e evidenciar o público alvo do texto a ser lido, fatores que convergem para as perspectivas de trabalho da habilidade de leitura defendidas nas OC (2006, p.113) que se reportam:

[...] a uma concepção que defende que o conhecimento deve ser integrador, reconhecendo as linguagens e os fenômenos multidimensionais; ser compreendido das partes para o todo e do todo para as partes; reconhecer a realidade como conflituosa, antagônica, ambígua, o que requer a habilidade de construir e reconstruir sentidos; reconhecer a diversidade e reinterpretar unicidade. (MORIN, 2000 apud. OC, 2006, p.113)

Para que os conhecimentos de leitura em língua espanhola tornem-se ainda mais integrados nas aulas de P-05, devido à limitação de tempo em sala de aula, faz-se necessário que o docente estimule os alunos a realizarem leituras também fora do ambiente escolar. A possibilidade de o aprendiz ter acesso ao texto em sua completude pode permitir-lhe entender o processo de escrita do autor, os fatores de coesão e coerência, os elementos contextuais etc., estabelecendo-se assim, um contexto de entendimento mais holístico da obra lida.

Finalmente, como síntese de todas as entrevistas, descrições de aulas e análises de concepções e práticas de ensino dos cinco docentes pesquisados, podese afirmar que as situações de trabalho com as habilidades linguísticas são variadas, há professores que alegaram abordar elementos relacionados à escrita, produção oral, compreensão leitora e auditiva, outros disseram que dão mais relevância, em determinados períodos do curso, a algumas delas como a oral e a escrita. As atividades empreendidas por eles relativas à escrita e à aprendizagem da estrutura da língua estiveram localizadas em paradigmas pedagógicos variados. Isto é, desde atividades focalizadas em um estudo da escrita contextualizado – como na produção de um e-mail para um amigo hispanofalante ou na reescrita do novo final para o eulírico de uma canção – como atividades de preenchimento de lacunas destinadas ao estudo de formas verbais, pronominais ou de outras partículas da língua sem uma maior representatividade para o aprendiz.

A escrita foi uma das habilidades mais presentes nas atividades pedagógicas dos docentes acompanhados, e isso em si não é um fato negativo, contudo, um trabalho que vise uma aprendizagem significativa de ELE deve preocupar-se em repensar atividades que não gerem reflexão sobre o idioma, que não propiciem o

desenvolvimento cognitivo do aluno para além dos conhecimentos técnicos sobre a língua, como verificamos em algumas propostas baseadas, por exemplo, em traduções e ditados de trechos do livro didático que, *a priori*, pareciam não ter qualquer relacionamento com um planejamento do docente que tivesse como objetivo levar o aluno ao desenvolvimento de uma competência escritora na língua em estudo.

Nas aulas de língua espanhola observadas nas unidades do CEL-SP, verificamos que em ambientes de aprendizagem nos quais há incentivo e oportunidade para o desenvolvimento da oralidade – respeitando-se os limites de um estudante em processo de aprendizagem – há um envolvimento maior dos alunos com a aula e o ambiente torna-se mais motivador para a aprendizagem também das demais habilidades linguísticas. Cabe assinalar, entretanto, que esses contextos se estabelecem quando as situações de fala são verossímeis e as aulas permitem que:

[...] o aprendiz se situe no discurso do outro, assuma o turno e se posicione como falante da nova língua, considerando, igualmente, as condições de produção e as situações de enunciação do seu discurso. (OC, 2006, p.151)

Isto é, as aulas tornam-se mais motivadoras quando o docente consegue mostrar ao aluno que é possível que ele se coloque no lugar do falante de uma língua estrangeira e imagine/vivencie situações que possivelmente um nativo também poderia vivenciar.

A variedade das estratégias para se trabalhar a produção oral foi um elemento que caracterizou a maioria das aulas dos docentes observados. Atividades como diálogos; representações teatrais; apresentações de excertos de filmes; debates e seminários foram algumas das formas visualizadas nas aulas que provocaram grande participação e interação dos estudantes. Porém, apesar do incentivo da maioria dos educadores à produção oral constante nas aulas, muitos alunos, mesmo em níveis avançados, não utilizavam a língua espanhola para se comunicar no interior da sala de aula.

Os alunos, em geral, quando não estavam em contextos induzidos pelo docente à fala, normalmente, se expressam em língua portuguesa. Dessa maneira, esse é um fator a ser melhor trabalhado pelos professores num processo de qualificação educativa, perseguindo o objetivo de que os educandos passem a se

expressar em espanhol durante as aulas tendo em vista que esse é, em essência, o único ambiente que dispõem para praticar a referida habilidade linguística.

Os estudos destinados à compreensão oral não se fizeram sistematicamente presentes nas aulas dos docentes pesquisados. Não obstante, nas situações em que se realizavam, concretizadas em geral mediante a utilização de canções em língua espanhola, geravam grande interesse e participação dos alunos, o que coloca em relevo a importância desse recurso para um início da mudança (MURILLO, 2007, p.15) educativa dessa habilidade nos cursos dos educadores pesquisados.

É necessário, dessa forma, ampliar as situações em que os discentes possam escutar gravações fonográficas, ver excertos de filmes ou mesmo de instrumentos mais curtos como propagandas e publicidades em áudio e vídeo que, se utilizados de forma crítica, levando-se em consideração os conteúdos programáticos do curso e as características dos alunos, tornarão a aula mais dinâmica e motivadora (ERES FERNÁNDEZ, 2009, p.55-59).

Em relação ao trabalho com a habilidade de compreensão leitora nas aulas observadas, é possível afirmar que ele esteve, em linhas gerais, associado a uma inquietação dos professores em ministrar vocabulário ou estruturas linguísticas. Não obstante, algumas das estratégias empreendidas por eles, que fugiam a esse paradigma, tiveram grande aceitação dos alunos participantes, principalmente aquelas que ofereciam ao aluno o contexto linguístico no qual os textos foram produzidos.

A leitura do livro *La Lengua de Las Mariposas* promovida em sala por P-03, por exemplo, despertou curiosidade e interesse nos alunos em relação ao contexto de vida do personagem *Moncho* e, principalmente, fatores concernentes à relação que estabelecia com seu professor (*Don Gregorio*) num momento de instabilidade social na Espanha – que viria a culminar numa guerra civil no país. Desse modo, compreendemos que uma estratégia de trabalho como a proposta por P-03 pode ser mais largamente utilizada, dada a imprescindível relevância do desenvolvimento da compreensão leitora para uma aprendizagem do letramento crítico em LE – de acordo com indicações das Orientações Curriculares (OC, 2006, p.117-118).

O letramento crítico, além das questões propriamente relacionadas às habilidades linguísticas abrange uma aprendizagem da língua entendida como prática sociocultural e, portanto: "prevê trabalhar a linguagem (em língua materna e em línguas estrangeiras) desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever,

explicar (OC, 2006, p.98). Como consequência, os componentes culturais relacionados à LE estão intrinsecamente ligados a um processo de aprendizagem crítico e representativo. Dessa forma, na dimensão a seguir estudamos como esse tema é entendido e abordado pelos professores integrantes de nosso *corpus*.

4.2.3 DIMENSÃO 3 – O ELEMENTO CULTURAL, A PROXIMIDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA COM A PORTUGUESA E A VARIEDADE LINGUÍSTICA

Conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência linguística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (PCN, 2000, p.30)

A aprendizagem significativa de um idioma, de acordo com os PCN (2000, p.30), se dá por meio de um estudo que leve em consideração o seu povo e a sua cultura. Não basta apenas apreender a estrutura de uma determinada LE, é necessário ter conhecimento dos povos que a falam, as "semelhanças e contrastes" com a nossa própria cultura. Assim, a abordagem crítica do elemento cultural é um componente fundamental para uma aprendizagem de boa qualidade de línguas estrangeiras.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Orientações Curriculares para o ensino de línguas estrangeiras (PCN, 1998; 2000; OC, 2006) indica-se a pertinência de que o estudo de uma determinada LE seja contextualizado, que o discente possa compreender que a(s) localidade(s) que a falam têm características próprias e modos de pensar e se organizar diferentes dos seus. No caso específico da língua espanhola, as OC (2006) relatam a pertinência de que o discente entenda as relações de proximidade e distância com a língua portuguesa e como esse fato pode, ao mesmo tempo, auxiliar e dificultar a sua aprendizagem. Revela-se ainda a

importância de serem estudadas as variações idiomáticas como indicadoras de riqueza linguística.

Em Santos (2007, p.29-30), verifica-se a seguinte perspectiva dos docentes do CEL-SP sobre o estudo de idiomas:

Na sua opinião, o objetivo do ensino de línguas no CEL deve centrar-se na aquisição da disciplina/conteúdo?

- a) Sim, o principal é que o aluno adquira o conteúdo
- b) Não, existem outros fatores importantes, como os ligados à formação global do indivíduo
- c) Outro, especifique

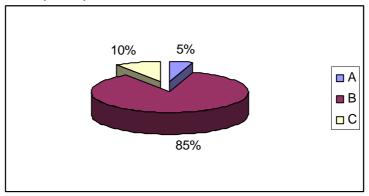


Gráfico 5 - Sobre a visão de ensino de língua.

Se, na visão de 85% dos docentes, o trabalho com o conteúdo não é o único fator relevante para o estudo de ELE e havendo outros componentes citados como relevantes para a formação global do discente, infere-se que os elementos culturais são tidos como parte do processo de aprendizagem. Contudo, cabe analisar como se dá o processo de ensino dos fatores culturais nas aulas dos professores integrantes de nossa pesquisa.

Nesse sentido, procuramos extrair alguns indicadores de suas posturas pedagógicas sobre o tratamento que dispensam à questão cultural nas aulas que ministram. Nas entrevistas efetuadas, obtivemos visões correlacionadas à dimensão cultural e às práticas educativas que os professores asseveravam adotar. P-01, por exemplo, especificou em entrevista que defendia um estudo complexo de LE, que abarque como algo importante o componente cultural:

Eu acho extremamente necessário abordar o elemento cultural, porque além de aprender um idioma você tem que ampliar seu conhecimento em todas as áreas. Quando o aluno passa para o nível dois, eu trabalho países e cada grupo trabalha um país. Aí eu

divido por grupos e eles vão fazer pesquisas, sobre personalidades históricas, sobre a moeda, valor da moeda, sobre literatura. É bem interessante, comecei neste semestre, e agora vamos nos aperfeiçoando. Eles me trouxeram um vídeo em DVD, falando sobre diversos fatores culturais. Cada grupo pesquisa o seu (tema) e os próprios alunos repassam para os colegas.

A manifestação de P-01 de dizer que procurava abordar em suas aulas fatores culturais de países hispânicos coaduna com as teorias de ensino de idiomas que embasam este trabalho de pesquisa – nas quais a língua não é entendida apenas por seus objetivos instrumentais tradicionais, mas, também como forma de acesso às manifestações culturais. Assim:

En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes⁷³. (CONSEJO DE EUROPA/MCRE, cap.1)

Nas aulas de P-01, no estudo das questões concernentes à gastronomia, às formas de interação social, aos costumes hispânicos, à música e à literatura, visualizaram-se estratégias de ensino que consideraram a pertinência de desenvolver nos educandos sua competência (inter)pluricultural (OC, 2006, p.151). Os discentes, ao compreenderem que existem, por exemplo, maneiras diferentes de organizar e categorizar daquelas aprendidas em sua língua materna, tiveram a possibilidade de um desenvolvimento cognitivo mais crítico e autônomo.

Uma modalidade frequente de tratamento dos fatores culturais nas aulas de P-01 esteve ligada às variedades linguísticas possíveis de serem utilizadas por um falante (nativo ou não) de ELE, como se confere nas subsequentes descrições de aula:

S-37 Quando me apresentava à turma do 2º A, o professor, verificando que eu, naquele momento, utilizava uma determinada variante da língua espanhola, muito comum na região do Rio da Prata (Buenos Aires-Montevideo), disse aos alunos o seguinte:

_

⁷³ Tradução livre nossa: 'Na competência cultural de uma pessoa, as distintas culturas (nacional, regional, social) às quais ela teve acesso não coexistem simplesmente uma com a outra. São comparáveis, contrastáveis e atuam conjuntamente e de forma ativa para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilíngue é um componente que interage com outros componentes". (MCER, capítulo 1)

"Eliges una variante no porque es la mejor, sino porque te identificas más con ella". Após isso, utilizou exemplos de variações que caracterizam alguns "falares" hispanoamericanos.

S-38 Lendo um livro sobre Carlos Gardel, P-01 perguntou aos alunos qual era a maneira de tratamento informal que eles utilizavam em sala de aula. Recebeu a resposta de que se valiam, principalmente, das formas do pronome pessoal *Tú*. O docente requisitou a seus alunos que identificassem a maneira de tratamento informal presente no livro lido - *Vos*, responderam. Neste momento, P-01 promoveu mais uma vez a discussão relativa à variedade linguística, dizendo que tais variantes é que constituem e representam sua riqueza e não podem ser julgadas como melhores ou piores, valendo-se da seguinte asserção: "*Eu posso chegar na Bahia e dizer que eles falam mal o português? Evidente que não, porque o falar deles é tão válido e possível na língua quanto o nosso"*.

O tratamento das variedades linguísticas foi uma das maneiras encontradas por P-01 para o estudo das questões culturais. O docente procurou desmistificar um pensamento, corrente no senso comum, de que há variantes da língua espanhola que são melhores ou piores umas em relação às outras. Assim, pode-se dizer que suas aulas estiveram amparadas em parâmetros de qualidade educativa como os constantes nas OC (2006, p.134) que resguardam a pertinência de que se configure um novo contexto de ensino no Brasil no qual os professores substituam a questão "que espanhol ensinar" pelo questionamento "como ensinar o espanhol". Portanto,

[...] é preciso que a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos. (OC, 2006, p.134)

O ensino realizado por P-01 apoiou-se justamente nessa intenção de desconstruir preconceitos e mostrar a riqueza da língua espanhola a partir do estudo das variedades linguísticas. Em S-37, por exemplo, o professor externou esse pensamento, ao dizer que "não se elege uma variante porque é a melhor", mas sim por uma questão de identificação. Em S-38, o docente estabeleceu, de forma representativa, um paralelo entre os conhecimentos que os alunos já possuíam das variedades de sua língua materna (a portuguesa) para defender o respeito às múltiplas formas possíveis de se expressar em língua espanhola.

Assim como P-01, o segundo professor alvo de nossa pesquisa, P-02, centrou suas representações (ROUSSIAU e BONARDI, 2000, p.19) sobre o ensino de elementos culturais da língua espanhola em questões concernentes às variantes linguísticas:

Eu vou te falar aquilo que eu fiz quando comecei a dar aula. Eu usava a variante peninsular, eu dava atividades para os alunos, atividades de pesquisa, e dizia: eu não conheco (esses elementos de variedade), onde você encontrou isso? E daí eu também ia pesquisar. Eu sempre viajava para o exterior, para o Canadá, por causa do meu francês, França, pelo francês... e daí percebi que tinha necessidade de conhecer as variantes daqui da América, você vê que vai para Buenos Aires e percebe que é de um jeito, em Córdoba outra variante. E se você vai para Ushuaia, lá para o fim do mundo, outra. Vai para Santiago, para Ilha de Páscoa (outra). Eu vejo a TV espanhola e tem gente de tudo quanto é canto, é incrível, você fica ouvindo as variantes, (...) e eu vi que tinha que conhecer (outras variantes). Eu trabalho essa parte cultural porque me interesso, conheço, não sei se está certo, mas eu digo aos alunos que ele elege uma variante e segue essa variante... Bem que disse o (poeta chileno Pablo) Neruda, os espanhóis levaram o ouro e a prata, mas deixaram a maior riqueza, a língua.

P-02 revelou que adotava a variedade peninsular em suas aulas. Infere-se de sua fala que, no início da atividade educativa, não conhecia outras variedades da língua e que, com o passar do tempo, verificou a pertinência de conhecê-las para que fosse possível ter mais autonomia no desenvolvimento das aulas e na compreensão das atividades realizadas por seus alunos. Nesse sentido, a enunciação de P-02 foi marcada pela não-consolidação de preconceitos históricos voltados para o apagamento da diversidade linguística que, durante décadas, marcou o ensino de espanhol no Brasil. Como explicita Camargo (2004, p.143-144 apud OC, 2006):

Essa relação foi marcada também, ao longo das últimas décadas, por uma hegemonia do Espanhol peninsular, que se impôs, por várias razões, tanto a professores hispanofalantes latino-americanos quanto a professores e estudantes brasileiros, levando à consolidação de preconceitos, à camuflagem das diferenças locais e ao apagamento das diferentes culturas e manifestações linguísticas que configuram a diversidade identitária do universo hispanofalante. (CAMARGO, 2004, p.143-144 apud OC, 2006)

De fato, nas aulas observadas não identificamos qualquer postura cerceadora das variedades da língua espanhola adotadas por seus alunos, contudo, não foi possível observarmos atividades que tinham como foco principal esse tema. Na verdade, o ensino da dimensão cultural nas aulas do docente focou-se no conhecimento de outras questões igualmente relevantes:

S-39 Em atividade de leitura, P-02 discorreu sobre elementos históricos do texto. Naquela época (do franquismo), relatou o docente, era comum que os homens blasfemassem contra a igreja. E perguntou: ¿por qué los hombres tenían tanto odio? Ao que ele mesmo respondeu: Porque la iglesia era ligada al Estado, no había opción que no el catolicismo. P-02 pediu a uma aluna que continuasse a leitura. A discente começou a ler, demonstrando conhecimento elevado, para o nível em que estava, da fonética da língua espanhola.

S-40 O professor disse que todas as vezes que passava um filme chamado "Marcelino Pan y Vino" (do diretor espanhol Ladislao Vaida), apesar de achar que os alunos não gostariam em razão de seu formato mais antigo (preto e branco), verificava, ao final da projeção, que todos se encantavam e pediam o filme emprestado. O docente perguntou se todos os alunos eram católicos. Vários deles se disseram evangélicos. P-02 continuou dizendo que, apesar de o filme retratar um fato ligado à igreja católica, não era relevante apenas aos que professavam essa fé porque tinha qualidades cinematográficas e de enredo que transpassavam as religiões. Houve a projeção do filme, a aula terminou. Na aula seguinte, P-02 perguntou o que os alunos acharam do filme. Alguns deles disseram que gostaram, outros nem tanto - em razão do filme ser, como disseram, "muito antigo." O docente começou induzindo a discussão, perguntando como começava a obra cinematográfica. Um aluno disse que o filme iniciava-se com a festa de São Marcelino. O professor indagou se havia alguma coisa no filme que se referia a fatos históricos. Um deles fez referência ao fato de a película ser em preto e branco. Outro disse que tinha a ocupação pela França e a posterior retirada. P-02 perguntou aos alunos: 'E o que tem a ver com a nossa história, em relação ao Brasil?'. Os alunos não souberam responder. P-02 reelaborou a pergunta: então como é formada a Península Ibérica? 'Por Portugal e Espanha', disse um aluno. Então quer dizer que os franceses chegaram na Península Ibérica, numa parte da península. E por que cargas d'água os portugueses vieram para o Brasil? Chegou-se à conclusão de que para fugir dos franceses.

P-02 continuou: 'E o que aconteceu na Espanha?'.

Alunos - Sofreu.

P-02 - E por quê?

Alunos - Os espanhóis resolveram lutar para expulsar os franceses. O docente finalizou seu diálogo com os alunos discorrendo acerca da origem das línguas neolatinas e explicando que no filme apareciam trechos em que se falava latim.

Os debates estabelecidos entre professor e alunos ao final da leitura de textos literários, notícias de jornal, visualização de filmes e imagens de países hispânicos tinham um claro objetivo de oferecer aos aprendizes elementos além dos textuais, filmográficos ou imagéticos. Desse modo, desvela-se que a abordagem de ensino que orientava as aulas de P-02 permitiu a ele a compreensão de que o estudo de idiomas em uma escola pública, como o CEL, tem objetivos diversos dos de cursos livres de LE. Uma premissa já exposta nas OC (2006):

Verifica-se que, em muitos casos, há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas lingüístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. A concentração em tais objetivos pode gerar indefinições (e comparações) sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina no currículo escolar e sobre a justificativa desse no referido contexto. (OC, 2006, p.90)

Observamos nas aulas de P-02 que o professor não esteve, de maneira alguma, centrado apenas em questões de conteúdo linguístico ou estrutural⁷⁴, como ocorre em numerosos contextos de ensino público e privado. Voltou sua atenção, além desses elementos, para os componentes educativos e culturais, adequando o ensino público ministrado à sua finalidade crítica conscientizadora (PCN, 1998, p.24) defendida em documentos oficiais da educação nacional.

Os docentes P-03 e P-04, por sua vez, também relataram ministrar atividades relacionadas à dimensão cultural:

P-03 Eu acho que a gente tenta trazer, pelo menos um pouquinho disso (da dimensão cultural) para a sala de aula, principalmente a partir do segundo estágio, quando eles começam a falar sobre os países, como no caso de Cuba e sua organização social e política. A gente tenta chamar atenção para isso, no quinto estágio estou trabalhando a questão das variantes linguísticas. Eu não quero que

_

⁷⁴ Apesar de que, na habilidade de produção escrita, em específico, desenvolveu um ensino mais voltado para tais questões.

ele saia daqui 'expert' nisso, mas, que ele tenha a sensibilidade para saber que aquela pessoa é do México, do Chile (...) não é fácil, mas a gente está tentando. Até o curso que a gente fez esse ano tratava sobre o tema das variantes linguísticas, sobre a questão cultural, expressões... Eu tentei trazer um pouquinho disso para o quinto estágio... (Falar sobre) a moeda, a bandeira, a geografia, personalidades daqueles países, o que caracteriza aquela cultura, o que chama mais atenção naquela cultura.

P-04 Eu acho que o elemento cultural é importante, tão importante que o aluno fala: 'mas o espanhol que meu amigo aprende é o espanhol da Espanha!'. Você tem que dizer para ele: a variante que estou ensinando pra você é de tal país. Nos meios de comunicação se usa uma variante *standard*, porque é necessário para que todos se entendam em diferentes países. É necessário mostrar pra ele (o aluno) as variantes.

A variedade linguística apareceu nas falas dos docentes como principal tema a ser tratado no que se refere ao elemento cultural. P-03 revelou, além disso, entender a relevância de outras temáticas como geografia, personalidades, moeda etc. Nas aulas observadas, porém, a questão da variedade não foi a mais presente. Visualizamos um trabalho mais relacionado a fatores sociais, políticos e econômicos de países hispânicos:

S-41 (P-03) Apresentação de Seminário sobre o México. Foram abordados, pelos alunos, aspectos dos mais diversificados da composição de uma nação. Os discentes explicaram fatores relativos ao funcionamento do sistema de governo. Discorreram, por exemplo, que o período de mandato do chefe do executivo federal é de 6 (seis) anos e o presidente não pode se reeleger; que o país é integrado por 31 estados e mais um distrito federal. Explicaram o significado da bandeira; aspectos econômicos (como índices de desemprego e inflação); o período pré-colombiano; o movimento de independência e a revolução (1911-1920). Também foi alvo do seminário a gastronomia e representantes artísticos das mais variadas vertentes da produção cultural mexicana, como os pintores Frida Kahlo e Diego Rivera, o cantor Luis Miguel e o grupo musical Maná. Ao final da apresentação, já com o horário da aula esgotado, P-03 lançou perguntas sobre os temas apresentados, verificando o que os alunos já sabiam e o que haviam adquirido após o seminário.

S-42 (P-03) No início da aula, o professor pediu aos alunos que se sentassem em um círculo para desenvolverem um exercício de leitura que versava sobre o horário de realização de algumas atividades em países hispânicos — como comprar alimentos em supermercados e vendas; de ida a centros comerciais; de funcionamento de shoppings, restaurantes etc. Após isso requisitou a eles que relacionassem figuras contidas no material didático com os momentos do dia em que se realizava determinada atividade em algumas nações. Pediu, ainda, que fizessem um paralelo entre os

horários de funcionamento de instituições hispânicas e brasileiras. O professor aproveitou para rememorar e ampliar o vocabulário referente a pontos comerciais como livrarias, lojas de brinquedos, óticas, restaurantes etc. O material didático possuía diversas perguntas a serem respondidas pelos alunos concernentes ao horário de abertura e fechamento de estabelecimentos comerciais. P-03 colocou no chão um cartaz com os ponteiros do relógio e fez uma atividade participativa na qual expunha determinado horário e perguntava qual atividade poderia ser realizada por um cidadão hispânico naquele momento.

S-43 (**P-04**) Em seminário sobre a cantora, compositora e artista plástica chilena *Violeta Parra*, proposto por P-04, destacou-se a desenvoltura da aluna e o seu preparo para falar sobre o assunto. Discorreu, com auxílio de apresentação feita em *Power Point*, sobre múltiplos fatores correlacionados à biografia da artista. A habilidade da aluna tanto na oralidade quanto na escrita (vista na projeção), mesmo com algumas interferências próprias de interlíngua (como ao pronunciar a palavra *vino*, dizendo vinho ou mesmo a palavra *subtitular* como legenda) revelou-se de um nível bastante avançado. O conteúdo da apresentação também evidenciou o esmero da aluna em realizá-la, tendo em vista que discorreu sobre múltiplos temas da vida e do contexto de produção da artista chilena, inclusive com projeções de vídeos. Os demais alunos, por sua vez, evidenciaram interesse pela apresentação, interagindo mediante a realização de perguntas.

O resultado das apresentações dos alunos sobre fatores culturais, segundo nossas observações, esteve diretamente correlacionado às orientações dos docentes para a realização dos trabalhos. Os professores explicaram, por exemplo, que os alunos não deveriam se fixar em fatores relativos aos estereótipos dos países estudados, disseram que seria necessário esmiuçar componentes da política, da geografia, da moeda e da organização social que auxiliassem os demais alunos a verem o país alvo do seminário de uma forma diferente da disseminada no senso comum. De acordo com o que foi possível depreender, essa estratégia de ensino representativa para a aprendizagem de LE visualizada no CEL-02 foi gerada, principalmente, em razão de que essa escola tem uma linha de trabalho comum em algumas áreas. Assim, os professores da unidade, em conjunto com seu coordenador, decidiram que o estudo de componentes culturais sobre os países hispânicos é um dos elementos a serem trabalhados por todos os professores de espanhol da instituição o que revela a relevância da interação e diálogo entre o corpo profissional de uma determinada escola para um desenvolvimento qualificado de suas atividades.

Em S-43, dado o estímulo e orientação adequados de P-04 sobre a necessidade de se falar sobre múltiplos assuntos concernentes à personalidade estudada, foi possível desenvolver uma atividade que, ademais de contribuir para ampliar a visão de cultura da aluna-apresentadora, gerou interesse nos demais discentes em conhecerem um pouco mais da cultura chilena e da obra da cantora Violeta Parra. Já em S-42, P-03 propiciou ao aluno refletir sobre algo que talvez nunca tivesse entrado em contato, em outras palavras, com as variedades de costumes e de organização em torno do tempo. Muitos se surpreenderem com algumas tradições de países hispânicos, como a da *siesta*, ou mesmo com o horário de funcionamento de estabelecimentos comerciais. Portanto, fizeram-se presentes atividades que instigaram a curiosidade dos aprendizes e abriram um leque de possibilidades. Ao comparar as diferenças e semelhanças de sua cultura com a estrangeira, os educandos puderam aprimorar-se "como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (LDB, 1996).

O último docente integrante de nossa pesquisa, P-05, ao explicitar a importância dispensada ao estudo dos fatores culturais do espanhol, discorreu sobre suas próprias experiências com a língua:

Sobre o elemento cultural, eu acho que até cansa. Tem aluno que gosta e que pergunta e tem aluno que acho que fica cansado ou acho que fica (dizendo) assim: - nossa, como essa professora é esnobe! Acho que a falta de vivência prejudica um pouco...Hoje estava explicando para eles que nos lugares da Espanha que visitei rapaz é 'tio'. Outro dia estava com uns alunos de francês e eles perguntam: - eles não tomam banho mesmo? (Então) eu conto das minhas viagens. E entrei nesse negócio de Orkut por causa disso (para mostrar as viagens aos alunos). Então trago coisas de lá (dos países hispânicos), jeito de falar, palavras diferentes que, às vezes, não estão no livro, então eu tenho essa preocupação. Eu dava aula na escola particular também, então tudo que eu pegava (em outros países) eram em três, um para mim, outro para o CEL e outro para a escola particular. Trazia moedas e contava a história, naquela época era 'peseta' e por isso essa moeda tem a cara do general Franco, você conta um pouco do franquismo, fala da moeda atual (...).

P-05 externou a importância que tinha a sua vivência com a língua espanhola para a concretização de suas aulas. Externou também sua preocupação em propiciar aos seus alunos essas vivências, buscando, inclusive, ferramentas tecnológicas para tanto (como o Orkut). Contudo, aventou alguma dificuldade que a

falta de vivência dos alunos com a língua geraria para que fossem estudados componentes dos costumes, da literatura, das variantes linguísticas etc. Apesar disso, o docente aprofundou-se no trato de determinados elementos culturais, como se comprova em S-44:

S-44 P-05 explicou aos alunos que deveriam escutar a gravação de quatro textos correspondentes a quatro diferentes localidades hispânicas (Espanha-Madrid, Argentina-Buenos Aires, México-D.F. e Chile-Santiago). Após a audição deveriam explicar as características dos personagens envolvidos e os elementos que os caracterizavam nos diálogos. Os alunos conseguiram identificar componentes de cada localidade que as tornavam singulares como comida (o grande alcance das empanadas na Argentina), festas (Dia da Independência no Chile e dia dos mortos no México), variantes linguísticas (as formas dos personagens de uma história passada em Madrid de pronunciarem determinadas consoantes).

Um fator que contribuiu sobremaneira para o ensino de elementos culturais foi o interesse do próprio docente sobre eles. O professor teve oportunidades de conhecer países hispânicos, seus costumes, maneiras de organização política, social etc. e utilizou esse componente na constituição de um ambiente favorável à aprendizagem dessa dimensão do conhecimento, desconstruindo generalizações "típicas de aulas de Língua Estrangeira do tipo, por exemplo, os ingleses ou os franceses são "assim ou assado" (PCN, 1998, p.48).

É possível aferir esse fato na situação S-44 na qual o docente, ademais dos elementos explicitados no livro didático, ofereceu ao alunado componentes do cotidiano de vivência de habitantes de países hispânicos desmistificando, por exemplo, o fato de que o povo argentino teria grandes problemas de relacionamento com o brasileiro ou que em todo o território espanhol se falaria uma determinada variedade linguística, denominada *ceceo*. Componentes que contribuem para que o aprendiz compreenda, tanto em LE como em LM, que as línguas variam no tempo e no espaço e que essas variedades devem ser respeitadas e valorizadas como construtos próprios à riqueza da língua.

Para finalizar, sobre os cinco professores integrantes de nossa pesquisa, fazse necessário evidenciar que, em geral, eles apresentaram uma postura preocupada com o tratamento do elemento cultural em suas aulas, relataram a necessidade de que os alunos entendessem que há diferentes culturas e ainda que desmistifiquem preconceitos concernentes à língua espanhola. Alguns professores, no entanto, entenderam como um empecilho para o ensino da Dimensão 3 a falta de vivência do aluno com a LE. Essa falta de vivência poderia ser entendida como um componente desafiador, de motivação para os alunos e não como impeditivo ao estudo contextual do idioma. Entretanto, em linhas gerais, os docentes incentivaram seus alunos a desenvolverem uma aprendizagem crítica, entendida como a possibilidade de compreenderem a língua (bem como seu estudo) como "prática social [...] que envolve escolhas da parte de quem escreve ou fala para construir significados em relação a outras pessoas em contextos culturais, históricos e institucionais" (PCN, 1998, p.43).

4.2.4 DIMENSÃO 4 - O TRATAMENTO DO ERRO

O erro é um elemento muito presente em qualquer contexto de aprendizagem das mais variadas áreas do saber. No ensino de LE, uma linha teórica denominada *Análise Contrastiva*, que o compreende como algo a ser previsto e evitado⁷⁵, tem sido muito utilizada. Neste trabalho, porém, defende-se que a evolução cognitiva do aluno se dá no *continuum* de errar, avaliar o erro e repensá-lo. Dessa maneira, adotaremos outra forma de entendê-lo, baseada na teoria da *Análise de Erros*, que caracteriza os equívocos como inerentes ao processo de aprendizagem.

Na perspectiva defendida em nossa pesquisa, portanto, a língua materna não é um empecilho à aprendizagem e nem deve ser evitada *a priori*, tendo em vista que foi **nela** que os aprendizes se "constituíram sujeitos e construíram sua subjetividade" (OC, 2006, p.142).

No caminho rumo à aprendizagem de uma determinada língua estrangeira existem elementos – gerados propriamente pela língua materna ou por outros componentes – que propiciam a formação de um idioma intermediário, a chamada interlíngua (DURÃO, 1999, p.99). Evidentemente, esse processo não é estanque, mas permeado pela experimentação de diversificadas possibilidades, e o erro está naturalmente presente. Nessa visão, o ato de errar constitui-se como:

nessas "diferenças", todos os erros poderiam ser evitados".

_

⁷⁵ As OC (2006, p.142) relatam que nesta perspectiva teórica tradicional, considera-se "que a origem das dificuldades e erros dos alunos está na interferência da língua materna do estudante. Para essa corrente linguística, todos os erros podem ser prognosticados a partir da identificação das diferenças existentes entre a língua estrangeira e a materna, e, com isso, a partir de um trabalho centrado

[...] uma etapa natural pela qual passam todos os aprendizes no seu percurso em direção à língua-meta e, ao mesmo tempo, são indicadores do processo de aprendizagem seguido pelos estudantes. (OC, 2006, p.142)

Partindo desse pressuposto, de que o erro é componente intrínseco ao estudo de LE, elencamos um primeiro indício sobre o tratamento desse tema nas aulas dos docentes CEL, obtido em resposta à seguinte pergunta exposta em Santos (2007):

• Em relação ao erro do aluno em sala de aula você

- a) () Considera que quando um aluno erra é porque ele não estudou, por isso dá mais exercícios a ele
- b) () Pensa que os alunos, em geral, têm uma certa resistência a refletir e a relacionar conteúdos e, por isso, erram
- c) () Acredita que o ato de errar faz parte do processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento do indivíduo d) Outro. Especifique

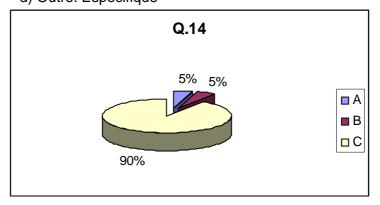


Gráfico 6 – O erro nas aulas de língua estrangeira dos CEL-SP.

Como notamos, o gráfico construído a partir dos dados de Santos (2007) demonstra que a grande maioria dos docentes (90%) apontou ter uma representação do ato de errar como algo que faz parte do processo de aprendizagem e que pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno. A partir desse dado inicial, formulamos uma questão de resposta livre para os docentes integrantes de nosso atual *corpus* de pesquisa e fomos também a campo verificar como essa visão se concretiza na sala de aula. Em outras palavras, qual seria o ideário do professor sobre as variáveis relativas ao gerenciamento do erro e como ele se comportava ao se deparar com o referido fenômeno?

Antes disso, foi necessário conhecer algumas das formas que um professor pode lançar mão ao corrigir o aluno. Lyster & Ranta (1997, apud CAVALARI, 2006, p.1887-1896) as classificam em seis modalidades, a saber:

- a) Correção explícita: provisão explícita da forma correta pelo professor. Ao fornecer a forma correta, o professor indica que aquilo que o aluno disse está incorreto.
- b) Reformulação (recast): o professor reformula parte ou toda enunciação do aluno, sem o erro. Essas reformulações são, na verdade, correções implícitas por não chamarem a atenção do aluno para o fato de existir um erro em seu enunciado e, portanto, não são introduzidas por expressões/frases como as mencionadas na categoria anterior.
- c) Pedido de esclarecimento: o professor indica ao aluno que sua enunciação não foi bem compreendida ou que está, de alguma forma, mal-construída e, portanto, é necessário que o próprio aluno a reformule.
- d) Feedback metalinguístico: o professor faz um comentário ou pergunta sobre a precisão do enunciado feito pelo aluno, sem fornecer-lhe a forma correta explicitamente, mas indicando que há algum erro no enunciado por meio do fornecimento de metalinguagem gramatical ao se referir à natureza do erro.
- e) Elicitação: caracteriza-se por três técnicas diferentes utilizadas pelo professor, a fim de se obter a forma correta do aluno:
 - o professor pede para que o aluno complete seu próprio enunciado ao fazer uma pausa estratégica para que ele preencha o "espaço em branco" onde havia um erro.
 - o professor faz perguntas para obter a forma correta, indicando exatamente onde está o problema.
 - o professor, ocasionalmente, pede para que o aluno reformule seu enunciado.
- f) Repetição: o professor repete o enunciado errado do aluno, geralmente usando a entonação para destacar o erro.

Nenhuma das diversas formas de gerenciamento do erro é, isoladamente, positiva ou negativa ao estabelecimento de um processo de ensino e aprendizagem de boa qualidade. Entretanto, combinados às modalidades de correção elencadas em Lyster & Ranta (1997, apud CAVALARI, 2006, p.1887-1896) há outros fatores linguísticos e extralinguísticos que podem contribuir ou prejudicar na constituição de um ambiente educativo adequado à aprendizagem de LE — como descrito na Dimensão 1 deste trabalho. São fatores como o gestuário do docente, sua entonação no processo de correção, a seleção léxica que faz etc.

Se, por exemplo, o docente ao corrigir os alunos, invariavelmente, mostra irritação e, ao esclarecer dificuldades, usa tom de reprimenda e enunciados que o constrangem, é possível que surja entre os educandos sentimentos de ansiedade ou

receio em relação à interação (com o professor ou mesmo com os demais colegas). Esse tipo de procedimento do educador pode estar fundamentado em uma visão metodológica na qual o erro está ligado ao que é imperfeito e, portanto, algo a ser evitado, como explica Fortes (2009, p.5):

O "erro" funciona como o "anverso da perfeição" e torna-se um elemento que deve ser excluído dos contextos de ensino e aprendizagem, em que se privilegia o "aspecto gramatical. (FORTES, 2009, p.5)

Fazendo uso das entrevistas e das observações de aulas realizadas, foi possível constatar representações e práticas pedagógicas dos professores muito variáveis. Começando por P-01, é possível afirmar que o docente não compreendia o erro segundo o ideário exposto no excerto de Fortes (2009, p.5). Em outras palavras, em geral, procurava gerenciá-lo partindo da premissa de que ele é componente do processo educativo e não algo a ser evitado a todo o custo.

P-01 demonstrou entender o seu próprio papel na produção de equívocos pelos alunos e também que o ato de errar surgia como forma natural da evolução da aprendizagem. Relatou em entrevista, por exemplo, que nem todos os tipos de equívocos linguísticos e extralinguísticos são fruto de incapacidade e displicência dos alunos:

Depende, porque tem o erro por falta de conhecimento, às vezes, pedimos para (os alunos) fazerem uma atividade que exige um conteúdo que eles ainda não tiveram, para mim isso não é um erro. Significa que ele ainda não tem conhecimento daquilo. Já tem aquela atividade que a gente já falou, já reviu e o aluno persiste naquele erro. Daí você tem que mudar de estratégia, para vermos se consegue aprender. Agora eu adotei uma outra estratégia, que uns corrijam os erros dos outros. Para que eles identifiquem o erro.

Dois elementos explicitados na entrevista concernentes à Dimensão 4 de nosso trabalho nos são caros na análise das concepções de P-01. Um deles, o fato de que o docente não entende como erro questões que ainda serão alvo de aprendizagem, compreende-os como uma modalidade de língua utilizada para promover a comunicação no processo rumo à proficiência linguística.

O segundo fator diz respeito ao papel que o docente atribuía a si mesmo em situações de erros reiterados do discente sobre determinado conteúdo em

aprendizagem. P-01 acreditava que em ocasiões dessa natureza deveria mudar a estratégia de ensino, tentando mostrar ao aluno alternativas de compreensão dos conteúdos ministrados. Relatou que fazia uso de correções entre pares, nas quais os educandos trocavam as atividades entre si e descobriam as situações de equívoco. Essa forma de correção realmente foi possível de ser observada nas aulas do docente, como se exemplifica na descrição S-45:

S-45 Em audição de uma música da cantora pop latina Laura Pausini os alunos deveriam preencher lacunas na canção sobre vocabulário e temas gramaticais. Após tocar três vezes a música, P-01 pediu aos discentes que trocassem os cadernos entre si para que um corrigisse a atividade produtiva do outro. O docente requisitou aos educandos que não apagassem os erros, que escrevessem a correção em outra parte do suporte textual. Os alunos relataram que a música escutada foi a mais difícil de ser entendida até aquele momento do curso – em relação a outras passadas pelo docente em outras situações. Após a correção feita pelos discentes, P-01 promoveu a correção com toda a sala. Discutiu com os alunos ainda questões referentes aos tempos verbais contidos na atividade e o que indicaria sua utilização.

As tarefas colaborativas, como a correção entre pares, apresentam múltiplas vantagens para o ensino de LE. Figueiredo (2001, apud CARVALHO, 2002, p.33) elenca algumas delas:

- a. uma relação igualitária no processo de correção;
- b. uma percepção mais aguçada para a autocorreção;
- c. troca de informações e discussão sobre os textos;
- d. aprendizagem com os erros;
- e. uma maior conscientização do papel do leitor;
- f. aumento da autoconfiança e da autoestima;
- g. uma maior atenção por parte do aluno;
- h. uma maior reflexão sobre o processo da escrita;
- i. esclarecimento e formulação de perguntas sobre as dúvidas;
- j. maior grau de manutenção da autoria dos textos; e
- k. melhoria do relacionamento com o colega.

Pelo que nos foi possível observar, de fato, a correção colaborativa nas aulas de P-01 contribuiu para o desenvolvimento de várias das habilidades citadas, como: a) uma maior conscientização do papel do leitor no processo de produção textual, no sentido em que seria um leitor real (o colega) que teria contato com o texto; b) as trocas de informações sobre os conteúdos estudados e c) o desenvolvimento de

uma percepção mais aguçada para a correção, o que revelou a adequação dessa estratégia de correção utilizada por P-01 em seus cursos.

Entre outras técnicas, comprovamos também, nos cursos do docente, um uso mais constante da correção baseada no *feedback* metalinguístico em que o professor procurava instigar o aluno a pensar sobre as suas composições, sem explicitar diretamente os erros produzidos. Em situações, por exemplo, em que o discente utilizava pronomes de maneira equivocada (como quando não havia contraste e o aluno insistia em evidenciar o pronome *yo*, por exemplo) o professor procurava incentivá-lo a reelaborar a construção, motivando-o a identificar, autonomamente, o seu próprio erro. Observamos ainda a presença de correções explícitas, em momentos nos quais a explicação mais delongada geraria prejuízo à continuidade da aula.

Em todas as oportunidades de correção observadas, notamos uma postura do docente de não constranger o aluno e, além disso, de não interrompê-lo em situações de apresentações orais para a sala, se essa interrupção pudesse gerar no aprendiz um filtro afetivo prejudicial à aprendizagem (KRASKHEN, 1985, p.4). Tais componentes auxiliaram na concretização de um processo educativo mais dinâmico e na instituição de um ambiente de menos ansiedade e receio nas participações dos aprendizes em aula.

Já as estratégias de gerenciamento do erro de P-02 estiveram mais relacionadas a correções explícitas feitas, em geral, sempre que os equívocos linguísticos surgiam. Não obstante, o professor esclareceu em sua entrevista que entendia a relevância do erro para a evolução cognitiva do aluno:

Eu acho que o erro dá a oportunidade de rever, reformular, de aprender, é assim que vejo, eu tenho muito cuidado com essa parte de fazer com que o erro não marque o aluno, e que ele não se sinta diminuído. Eu trato o erro da maneira mais natural, mas, para mim, errando você está aprendendo.

Nota-se no excerto que P-02 possuía representações sobre o erro e sua correção alinhadas com as teorias de boa qualidade educativa expostas neste trabalho. Nas aulas do docente, no entanto, encontramos em maior grau as situações de correção que não demonstravam tanta tolerância ao erro e

compreensão sobre o seu papel no processo de aprendizagem da língua espanhola, como se verifica em S-46:

S-46 Na realização de leitura em voz alta de um texto que versava sobre questões de imigração de pessoas de diversas regiões do mundo, como América Latina e África para a Europa, P-02 requisitou a alguns de seus alunos que lessem trechos do texto. Enquanto os alunos iam lendo, ao perceber qualquer equívoco P-02 imediatamente os corrigia. As situações de correção foram inúmeras, tendo em vista a variedade de erros produzidos pelos alunos. Os equívocos não passavam despercebidos, foram consideradas desde questões fonético-fonológicas até os erros de entonação e respiração durante a atividade.

P-02 manifestou em suas aulas um cuidado esmerado na produção oral (e também escrita) de seus alunos principalmente no que se refere aos aspectos linguísticos já ensinados por ele. Deixava evidente certa irritação quando ouvia desvios característicos de interlíngua (DURÃO, 1999, p.99). Por outro lado, ao adotar essa postura notava-se que P-02 estava muito atento às produções orais e escritas dos educandos, procurando resguardar que eles tivessem um *feedback* constante.

Apesar disso, em algumas situações, notamos que a correção ostensiva dos componentes próprios de interlíngua gerava grande ansiedade nos alunos e até receio em participarem nas aulas, principalmente de forma oral.

Na comparação das asserções de P-02 feitas na entrevista com a análise de suas aulas, concluímos que o docente "ocupa um lugar de contradições, em que se enfatiza a aprendizagem através do 'erro' e, ao mesmo tempo, busca-se minimizar sua ocorrência e seus efeitos" (FORTES, 2009, p.2).

Essa contradição é construída na confrontação de discurso e prática de P-02, em que, por um lado, defendia-se o erro como intrínseco ao processo de aprendizagem e, por outro, praticava-se um ensino preocupado em erradicar o aparecimento de desvios linguísticos. Para a consecução de uma prática mais coerente com o discurso, entendemos que seria pertinente que ele repensasse as formas de correção levadas à sua atividade pedagógica cotidiana, mantendo a preocupação de oferecer ao aluno o *feedback* necessário, mas de forma que o filtro afetivo (KRASKHEN, 1985, p.4) do educando permita a ele participar das aulas sem grande ansiedade e receio.

Assim, em algumas situações de produção oral, por exemplo, seria oportuno tomar nota dos equívocos linguísticos considerados mais relevantes pelo docente e retomá-los ao final da atividade, de uma maneira mais generalizante, sem especificar o erro que cada educando tenha cometido.

Para a formulação dessas correções, P-02 poderia usar modalidades como a de *feedback* metalinguístico ou *pedido de esclarecimento*, como descritas no início desta Dimensão. Os próprios alunos poderiam coletivamente, por intermédio de discussões e dos conhecimentos já adquiridos, estabelecer as maneiras possíveis de se realizar determinado enunciado, estrutura gramatical ou expressão idiomática na LE em estudo. A institucionalização dessa prática seria uma forma de incentivar um maior protagonismo do aluno, como descrito nos PCN (2000, p.64).

O terceiro docente integrante de nossa pesquisa, P-03, ao ser entrevistado revelou grande preocupação no que se refere à possibilidade de fossilização dos erros produzidos pelos educandos. Não excluiu, contudo, a possibilidade de que o erro seja algo inerente ao processo de aprendizagem, tampouco a necessidade de que o aluno tenha que se arriscar, se lançar ao novo para uma evolução cognitiva. Em entrevista sobre nossa quarta dimensão de pesquisa, P-03 fez as seguintes afirmações:

Eu só tento observar se o erro não foi fossilizado, uma vez fossilizado para corrigir (é difícil). Eu não acho que tem que corrigir a todo o momento, vejo (o erro) como um processo natural de evolução, é como Corder (P. Corder, teórico da área de línguas estrangeiras) diz: as dores do crescimento..., temos que arriscar um pouco mais para crescer. Só precisa tomar cuidado para não fossilizar, se cristalizar.

Apesar da preocupação do docente em relação à possibilidade de fossilização dos erros cometidos pelos alunos, nas aulas de P-03 não foi possível notar um comportamento ostensivo de combater a sua ocorrência. Isto é, o docente não se mostrava irritado ou pouco paciente quando um aluno se equivocava, mas, procurava deixar claras as diversificadas maneiras de se produzir construções linguísticas em ELE. Em geral, quando o equívoco produzido era praticado em atividades que envolviam toda a sala (como seminários, representações teatrais, apresentações de diálogos etc.) o docente realizava um apanhado dos erros para, a

posteriori, explicar de forma geral quais foram as incorreções encontradas, como vemos na seguinte descrição de aula:

S-47 Em apresentação oral de um exercício sobre família, notava-se nas falas dos alunos diversas interferências do português, como *usted* (para tratamento informal) e utilização de vocábulos como mãe ao invés de *madre* ou filho para *hijo*. O professor, no entanto, intervinha poucas vezes. Ao terminarem as apresentações, P-03 passou a fazer observações relativas aos problemas vocabulares verificados nas elocuções dos discentes:

-P-03: ¿Cómo se dice pai?

Alunos: Padre

P-03: ¿Y quién me ha dado la vida?

Alguns alunos: Mi madre

-P-03: ¿Y el otro hijo de mi madre?

Alunos: ¡Mi Hermano!

Desvela-se da situação descrita, e de outras aulas observadas, que o tratamento dispensado por P-03 ao erro teve uma sensível diferença daquele oferecido por P-02. Nas situações de interação oral, por exemplo, P-03 não corrigia os equívocos imediatamente quando cometidos pelos alunos. Esperava que elas fossem finalizadas para que, munido de anotações, revelasse os erros considerados mais relevantes (para o nível do curso ministrado) ou que haviam estado presentes nas falas de grupos significativos de alunos. Não obstante, em muitas situações, observamos também que não houve nenhuma modalidade de correção, o que põe em evidência a pertinência de que o docente potencialize o uso da estratégia que já empreende, de forma a proporcionar maior feedback aos alunos nas diversas atividades que venha a propor.

O quarto docente pesquisado, P-04, discorreu em sua entrevista sobre um tema que já havia sido abordado por P-01, a responsabilidade do próprio professor na produção de equívocos pelos alunos:

Eu acho que aprendemos com os erros, quando o aluno erra, você não diz: - olha, você errou. Precisa ver porque teu aluno está com dificuldade, porque ele errou. Será que é você o problema, você precisa se autoavaliar. Antes de passar uma atividade para seu aluno é necessário que você tente fazer essa atividade. Quando você lê um livro, por exemplo, (pergunte-se) você gostou? Se detestou será que seu aluno vai gostar? Então você aprende com os erros e eles fazem com que você amadureça. É necessário ter a humildade para assumir o erro, para entender que aplicou algo que não funcionou, procurar analisar onde está a falha e corrigir a falha

de seu aluno para que ele não leve isso para o resto da vida. Você também não pode ficar se punindo porque falhou. Você tem que aproveitar para melhorar, se reciclar. Não vejo o erro como castigo, mas como forma de você melhorar. (De entender) que a didática que você está passando não está tendo o retorno (esperado). Se for o caso, procurar ajuda de alguém que você tenha confiança e pedir que assista às suas aulas, chegue e fale: - olha, preparei isso e gostaria de saber o que fiz de errado. Não é o seu colega chegar e te criticar, mas te ajudar – para que você consiga resolver o seu problema. Eu resolvi esse problema estudando fora, foi difícil, uma jornada longa, mas, foi uma jornada proveitosa.

O docente revelou conhecer o seu papel na efetivação dos desvios linguísticos do aprendiz, especificando que achava necessária uma constante evolução nos métodos e estratégias por ele utilizados. Também explicou que teria resolvido os problemas de ordem metodológica que possuía por meio da realização de um curso no exterior. Essa visão crítica está em conformidade com o que expõem as OC (2006, p.143) sobre a responsabilidade do docente no processo de aprendizagem:

É preciso lembrar ainda que o erro deve ser entendido de várias formas: como efeito da própria prática e de certos procedimentos didáticos, que por isso mesmo precisam ser permanentemente reavaliados; como efeito do confronto do aprendiz com a nova língua e dela com aquela em que ele se constituiu simbolicamente; como efeito de formas de aprender consolidadas pela tradição escolar. Todas elas devem ser consideradas na hora de se analisar, corrigir e avaliar um determinado dado da produção em língua estrangeira. (OC, 2006, p.143)

Inferimos que a fala de P-04, no momento em que explica a responsabilidade do docente na produção de equívocos dos alunos, tem correlação direta com o observado em suas aulas, nas quais comprovamos que, em muitas situações, os erros presentes nas produções dos educandos tinham certo fundamento no *input* (KRASHEN, 1985, p.3) linguístico equivocado ao qual eram expostos, o que se pode notar nas situações subsequentes:

S-48 Corrigindo um exercício dado, P-04 perguntou o que significavam em português alguns vocábulos do espanhol, porém, não na própria língua, mas numa modalidade de interlíngua⁷⁶:

✓ o que é uma /lizmozna/

_

⁷⁶ Os fonemas entre barras (//) estão transcritos segundo o Alfabeto Fonético Internacional (AFI).

✓ Fernando, o que é uma cosa a/u h/evés?

S-49 Na correção de determinado exercício, o docente perguntou a uma aluna: Maria Eduarda 77 , /kuál ϵ s ϵ u prezente d ϵ u indicativo deu berbo ser?/ 78

A aluna se confundiu com o passado e o docente pediu, de forma enérgica: ¡Maria Eduarda, pre/z/ente de indicativo!

A aluna não conseguiu e P-04 pediu o verbo ser 5 (cinco) vezes conjugado no caderno – procedimento largamente utilizado em metodologias de ensino mais "tradicionalistas".

S-50 Ao ser inquirida sobre a primeira pessoa do verbo *volver*, uma aluna arriscou: *volvo*. P-04 disse, de forma algo impaciente, que ela estava equivocada. O professor, então, exigiu que a aluna falasse a forma correta; a aluna, após certo constrangimento respondeu: *vuelvo*. Depois de alguns outros questionamentos, P-05 voltou a essa mesma aluna pedindo que dissesse a conjugação completa do presente do indicativo do verbo *estar*. A aluna conseguiu, não obtendo uma resposta estimulante de P-04 para tal feito.

Transpareceu das aulas observadas exatamente o que especificam as OC (2006, p.143) sobre a relevância do papel do docente na geração de determinados erros dos alunos. Primeiramente, para que haja uma requalificação da abordagem do erro nas aulas de P-04 é imprescindível que o professor passe por um processo de formação contínua de maneira a suprir seus próprios problemas de proficiência no idioma espanhol.

A formação deficitária inicial não é um fenômeno que atinge apenas P-04, mas, muitos professores que saem dos cursos de ELE sem os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de suas atividades profissionais de maneira autônoma. Como relata Callegari (2008, p.40), muitos professores saem desses cursos:

[...] com pouca fluência no idioma o que, fatalmente, dificultará sua atuação em sala de aula. Ao não serem capazes de se expressar adequadamente na língua estrangeira, não poderão (e não conseguirão) exigir proficiência de seus alunos. Por outro lado, sabemos que a competência linguística é apenas um dos elementos necessários para que um falante se torne realmente competente no idioma que aprende: é preciso que os cursos de formação também desenvolvam nos futuros professores as competências sócio-cultural, estratégica e discursiva. (CALLEGARI, 2008, p.40)

7

⁷⁷ Os alunos são designados por nomes fictícios para que se preservem suas identidades.

⁷⁸ Constata-se que alguns dos fonemas pronunciados não são possíveis de se fazerem presentes em enunciados de falantes da língua espanhola.

Dessa forma, instituições educativas que estejam atentas à necessidade de qualificação de suas atividades devem avaliar constantemente as dificuldades de seus professores e oferecer a eles ferramentas para que sanem seus problemas nas várias competências possíveis de serem desenvolvidas em língua estrangeira.

O último docente pesquisado, P-05, considerava-se tradicional no que se refere ao tratamento dispensado ao erro. Tinha uma representação mais ligada à necessidade de correção imediata:

Acho que eu sou tradicional nesse negócio de erro, algumas coisas eu acho que sou mais aberto, como você estava falando da prosódia, eu explico que há várias formas de falar, mas se você falar calle (como na variante rioplatense) eu aceito. Mas, quando é um erro assim, (que) ele falou errado, (eu explico) é moço, mas, o z tem som de s. Se erra na escrita eu falo, lembra que não tem dois eses em espanhol. Na redação, eu faço aquele esquema antigo, de passar embaixo e escrever a palavra correta em cima. E hoje fiz até isso, eu dei o ditado e fiz aquele esquema de trocarem as folhas, passei as palavras corretas e foi interessante porque na hora (em) que (o trabalho) volta, eles querem saber: 'quantas errei, quantas acertei?'. Quem acertou mais. Eu nem sei se isso é certo porque, às vezes, na faculdade eles falam tanto, floreiam tanto.

Nota-se que o docente relacionou a variante usada por determinados grupos linguísticos de diferentes países a algo que seria errado, como ao dizer que a variedade *rioplatense* seria um erro que não precisaria de correção. Como relatou, nas redações produzidas pelos alunos, fez uso do método de correção explícita, procurando corrigir a maioria dos fatores característicos de interferências interlinguística. Em S-53 apresenta-se uma atividade típica das aulas de P-05 e suas respectivas formas de correção:

S-51 O docente, usando como base uma série de palavras expostas na lousa, pediu aos alunos que as repetissem. A sequência de palavras era a seguinte: *jornal, largo, lentillas, lienzo*. Na última palavra um dos alunos pronunciou a consoante z (zeta) com o som correspondente em língua portuguesa. O professor, então, o corrigiu imediatamente. A próxima palavra da lista era *ligar*. Um aluno gracejou e disse: *besos me liga*. P-05 o corrigiu: "Primeiro, o pronome vem depois do verbo nos casos de imperativo e se for ligar, de fazer uma ligação telefônica, dizemos *llámame*".

O professor, na maioria das aulas, corrigia os alunos sempre que incorriam em erro nos conteúdos já estudados. A forma de correção, porém, era cordial e

paciente – não se colocava o aluno em situações vexatórias perante a classe, pelo contrário, o erro era utilizado como forma de desencadear o estudo de outros assuntos correlacionados. Nesse sentido, o ambiente de aprendizagem não era afetado pelas correções praticadas por P-05. Ainda que fossem sistêmicas, assim como as promovidas por P-02, pelo que transpareceu, as estratégias de correção não geravam ansiedade e nervosismo entre os alunos. Eram vistas como consequência natural da aprendizagem. O que leva à fundamental importância do relacionamento que o professor estabeleceu com seus alunos para que, ao serem corrigidos, não se sentissem constrangidos ou mesmo diminuídos perante os seus pares.

Das representações (ROUSSIAU e BONARDI, 2000, p.19) e das atividades levadas a cabo pelos docentes P-01, P-02, P-03, P-04 e P-05 extraímos, essencialmente, duas perspectivas de tratamento do erro. Uma, em que ele deve ser evitado de forma a não fossilizar entendimentos equivocados sobre a língua e, a outra, que o analisa como integrante indissociável do processo de aprendizagem.

Na maioria das entrevistas realizadas, os docentes relataram possuir uma abordagem de ensino que converge com a teoria defendida aqui, a da análise de erros (OC, 2006, p.142). Na observação de aulas, porém, visualizamos também situações pouco proveitosas para a concretização de um processo qualificado de ensino de idiomas, como a insistência de que um aluno que não sabia a resposta de determinado exercício corrigisse seu erro sob pressão e diante do olhar atento de todos os seus colegas e, ainda, situações em que o aprendiz era corrigido a cada erro produzido, impossibilitando uma produção mais fluída de seus enunciados. Fazse necessário, nessas aulas, o estabelecimento de um processo de qualificação, com enfoque principal na formação contínua do docente, para que esse profissional compreenda que os erros são indício de que a "aprendizagem está em desenvolvimento, [...] (que) são hipóteses elaboradas pelo aluno em seu esforço cognitivo de aprender a língua estrangeira" (PCN, 1998, p.56) e que a maneira de lidar com eles pode auxiliar ou dificultar a constituição de uma aprendizagem de boa qualidade e eficaz (BROOK e SOARES, 2008, p.351) da língua estrangeira em estudo.

4.2.5 DIMENSÃO 5 - O PROCESSO AVALIATIVO

Atualmente, os estudos relacionados aos processos avaliativos em educação explicitam a pertinência de sua realização contínua e de que não tenham o objetivo de categorizar os alunos em melhores ou piores aprendizes. Ao contrário, adquirem uma função formativa⁷⁹, visando a que os educandos percebam seus problemas cognitivos e a partir dessa percepção reavaliem suas estratégias de aprendizagem. Assim:

A função da avaliação é alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica e não apenas constatar um certo nível do aluno. Está implícito, também, que não se avaliam só os conteúdos conceituais, mas também os procedimentais e os atitudinais, indo além do que se manifesta, até a identificação das causas. A avaliação assim entendida oferece descrição e explicação; é um meio de se compreender o que se alcança e por quê. Torna-se, desse modo, uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar o ensino, possibilitando correções no percurso, e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento. (PCN, 1998, p.79)

Nesse sentido, o processo avaliativo é complexo, não objetiva apenas constatar se o aluno aprendeu ou não. Funciona também como instrumento para que o docente reoriente suas formas de ensinar e para que o educando possa ter um retorno daquilo que já sabe e do que necessita aprender. Além do conteúdo, uma avaliação formativa de boa qualidade procura considerar fatores atitudinais e entender os elementos que estão facilitando ou dificultando a aprendizagem dos estudantes.

Com essas considerações teóricas do que seria uma avaliação de boa qualidade na área de línguas estrangeiras, partimos propriamente à análise dos dados de pesquisa. Como de praxe, iniciamos a discussão com os elementos encontrados na pesquisa de Santos (2007, p.33), que questionou os docentes do CEL a respeito de suas formas de avaliação:

- Como você verifica o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos?
- a) Através de 1 (uma) ou 2 (duas) provas semestrais

178

⁷⁹ "Entende-se por avaliação formativa o processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem como bússola diretiva que determina os ajustes necessários a serem feitos no ensino". (PCN, 1998, p.79)

- b) Através de 3 (três) ou 4 (quatro) provas semestrais
- c) Através de diversas atividades exercícios orais, escritos, trabalhos para casa, etc. ao longo do semestre letivo
- d) Outro. Especifique.

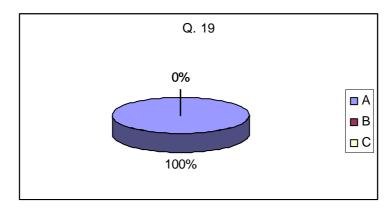


Gráfico 7 – os procedimentos avaliativos dos docentes.

A totalidade dos docentes afirmou valer-se de diversificados instrumentos para promover a avaliação de seus alunos, o que, a princípio, pode ser indicador de qualidade dessa importante área para uma consecução de boa qualidade do ensino e aprendizagem de LE.

Em concernência com os dados encontrados na pesquisa de Santos (2007, p.34-34), nas entrevistas realizadas com os professores, em linhas gerais, se comprovou a relevância dada por eles à constituição de um processo avaliativo contínuo. Foram expostas, porém, algumas dificuldades para um acompanhamento mais sistemático do desenvolvimento cognitivo dos alunos (P-01) e ainda uma falta de clareza metodológica (P-05) no que se refere à quinta dimensão estudada neste trabalho de pesquisa, como se constata adiante:

P-01 E aí vai para aquela questão, prever, diagnosticar e isso funciona, não adianta, mas, nas aulas de espanhol estamos com salas numerosas, porque quando o número era reduzido tinha como ver o conhecimento prévio, fazer avaliação individual. Como a sala está muito numerosa não dá para fazer o processo de acompanhamento mais individualizado que eu fazia antes. A avaliação que fazemos é feita durante todo o semestre. Faço sempre atividade, não só auditiva, mas atividade oral, de gramática. Um exemplo de atividade auditiva é como se fosse uma interpretação de texto, ao invés de eu dar o texto escrito, eu peço para que eles ouçam e respondam as questões. Isso é interessante para ver a compreensão auditiva. Aí tem a atividade oral, que eu faço em grupo e também faço a individual. Em grupo eu passo diálogo, sempre passo um tema. Ontem eu trabalhei o vocabulário

de frutas então eu passei uma dinâmica na qual eles tinham que se comparar a uma fruta e eu fiz como se fosse uma brincadeira, como se fosse batata-quente.

P-02 Eu penso assim, se eu pudesse e a legislação permitisse, eu não me prenderia a avaliações formais, mas só que eu avalio o aluno constantemente, não preciso aplicar uma prova para saber como o aluno está caminhando. Dependendo dos estágios, nos quarto, quinto e sexto estágios trabalho a questão oral e a parte escrita. Mas, todos os dias estou avaliando os alunos. Trabalhamos as benditas quatro destrezas. Por exemplo, seleciono uma determinada canção – tenho algumas músicas onde têm histórias. E essa música me serve para compreensão auditiva, compreensão escrita. Eles têm avaliação por meio de leitura extraclasse. Para avaliação formal trabalhamos compreensão leitora. (Sobre as) atividades orais que eles apresentam, tem os projetos. No primeiro estágio, (há o) dicionário pictórico, outros (grupos) fazem histórias em quadrinhos. O terceiro estágio tem propaganda, fazem um produto que não exista, com cartazes, depois fazem uma votação (dos melhores). Pra te falar a verdade eu não avalio o aluno para dar nota.

P-03 Nós temos vários tipos de avaliação, no mínimo, temos que dar quatro notas orais, então aí eu coloco, por exemplo, os minidiálogos com o conteúdo do semestre. A questão dos seminários vai para a expressão oral. São várias atividades que os alunos vão fazendo ao longo do semestre. As provas finais são uma consequência. Mas, durante o semestre a gente vai dando outras avaliações. No caso da expressão escrita, dou redações, (por meio) desses diálogos que eles vão entregando vou avaliando a escrita. (Na) compreensão auditiva temos que, no mínimo, dar duas notas, às vezes tentamos dar música. Tem a questão do debate no 4º, 5º e 6º estágios e tem que argumentar a favor ou contra. Então a gente tenta diversificar bastante, não fica uma coisa só no conteúdo ou livro. E no final tenta dar uma coisa abarcando o conteúdo do semestre, (momento) em que se resgata tudo que foi visto durante o semestre.

P-04 Eu avalio o meu aluno constantemente, dou prova porque está dentro do regimento. Por mim, eu tiraria a prova, porque prova não prova que você sabe. Às vezes você é um excelente aluno e está passando um mau momento, está passando por um momento de turbulência e não faz nada. Fazendo uma avaliação constante, você dá prova como complemento daquilo que você avaliou ao longo do semestre, do mês. Todo semestre quando você tem que dar a avaliação, aí você tem o retorno e sabe que, às vezes, o retorno não é o que você queria. Mas, o teu aluno consegue lograr êxito. Eu tenho uma nota mínima, meu aluno tem que tirar de 8 para cima. Ele tem que se acostumar que na universidade a média é 7, não é 5. Digo que 5 é a nota que o governo determina para que ele seja aprovado. Mas é uma coisa medíocre. Ele tem que pensar em ser o melhor naquilo que ele faz. Seja marceneiro, carpinteiro ou médico. O melhor naquilo que ele escolheu, então tem que ser o melhor no espanhol. Então tem que tirar de 8 pra cima.

P-05 Eu estou tentando ainda buscar a minha forma, porque tinha uma época que eu estava usando muitas provas, mas, agora estou olhando muito a participação em sala. Hoje, estava olhando as pessoas que, por menor que sejam as atividades, se dedicam para fazer. Hoje dei uma atividade com o livro e alguns que não tinham, ao invés de anotarem para fazer depois, não, disseram: 'não trouxe o livro, então não vou fazer'. Daí você começo a fazer esse tipo de avaliação (do comportamento).

Evidencia-se nos enunciados da maioria dos professores considerações sobre a importância da constituição de um processo avaliativo não estanque. Explicitaram a pertinência de se estabelecer um acompanhamento do desenvolvimento do aluno durante todo o período do curso de LE, avaliando as diversas habilidades relacionadas à língua espanhola, valendo-se, para tanto, de diferentes estratégias metodológicas.

Da elocução do primeiro professor, infere-se também uma dificuldade. P-01 revelou que considerava importante a realização de um processo avaliativo que cuide da verificação também do conhecimento prévio do aluno. Contudo, isso teria se tornado inviável devido ao número excessivo de discentes em suas aulas. O fato de o docente conhecer a pertinência de se constituir esse processo, já no início do curso, pode indicar uma adequação de sua abordagem aos PCN (1998, p.81). Como exposto no referido documento:

O professor necessita, a partir de uma avaliação do nível do aluno ao início do curso, acompanhar a evolução do processo de aprendizagem, as dificuldades e suas possíveis causas, a eficácia das práticas pedagógicas utilizadas para poder monitorar sua atuação. (PCN, 1998, p.81)

Apesar de ter uma visão que coaduna com o explicitado nos PCN (1998, p.81), P-01 alegou que não estava conseguindo dar uma atenção especial às atividades avaliativas mais individualizadas, tendo em vista a superlotação de suas salas. Não obstante, segundo nossas observações, esse não foi um componente inviabilizador de uma metodologia avaliativa constante e direcionada para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de ELE.

Já o professor P-02 expôs em sua entrevista algumas críticas aos métodos avaliativos tradicionais, ao afirmar que se pudesse não os usaria. Externou conhecer a necessidade de se lançar mão de variadas estratégias de acompanhamento do processo cognitivo, citando como recursos possíveis, em estágios iniciais, a

elaboração de um dicionário pictórico e, em estágios mais avançados, de propagandas de produtos idealizados pelos alunos. Finalizou suas considerações, de forma coerente com as proposições anteriores, alegando que não usava a avaliação como forma de classificar o aluno em gradações numéricas (dar nota) – subtendendo-se que tal avaliação seria realizada com objetivos formativos.

P-03, por outro lado, deu início à sua fala, justamente, elencando a necessidade de dispor, semestralmente, de ao menos quatro notas orais (realizadas, por exemplo, em forma de minidiálogos e/ou seminários). Em seguida, o docente explicou que entendia as provas finais apenas como consequência do processo de aprendizagem e que até se chegar a elas, em seus cursos, outras formas de oferecer um *feedback* (a ele e ao aluno) já teriam sido realizadas.

O quarto docente pesquisado, P-04, explicou que empreendia avaliações formais apenas como forma de cumprir o regimento interno da instituição em que trabalhava. Manifestou entender que essas avaliações não podem configurar-se como forma única de *feedback* da aprendizagem tendo em vista que, em diversas situações, elas não representam de fato o conhecimento já adquirido pelos alunos. O docente exemplificou seu pensamento com a seguinte frase: "Às vezes, você é um excelente aluno e está passando por um momento de turbulência e não faz nada". Infere-se de sua afirmação uma crítica a modalidades avaliativas somatórias (PCN, 1998, p.80), focadas nos resultados obtidos e não na reorientação do processo educativo no decorrer de um determinado curso. Entretanto, nota-se uma certa contradição discursiva no seguinte trecho de sua entrevista:

[...] tenho uma nota mínima, meu aluno tem que tirar de 8 para cima. Ele tem que se acostumar que na universidade a média é 7, não é 5. Digo que 5 é a nota que o governo determina para que ele seja aprovado. Mas é uma coisa medíocre. Ele tem que pensar em ser o melhor naquilo que ele faz. Seja marceneiro, carpinteiro, médico. O melhor naquilo que ele escolheu, então tem que ser o melhor no espanhol. Então tem que tirar de 8 pra cima.

Apesar de o docente, na parte inicial de sua fala, explicitar uma preocupação maior com as questões formativas das avaliações revelou, igualmente, uma elevada consideração às notas tiradas por seus alunos, especificando que exigia deles, numa escala de 0 a 10, notas superiores a 8. Assim, P-04, externou possuir uma representação muito comum ainda hoje entre o professorado brasileiro de que

avaliar é mensurar o conhecimento (DUBOC, 2007, p.57), o que não se adequa aos princípios da avaliação formativa como propostos neste trabalho.

P-05, por sua vez, esclareceu que, naquele momento de sua atividade letiva, não havia definido claramente suas estratégias de avaliação. Evidenciou, porém, utilizar de forma constante o recurso das provas tradicionais. Essa certa falta de clareza metodológica é um dos elementos a serem repensados na atividade educativa do docente, porque pode levá-lo a aplicar instrumentos avaliativos com objetivos equivocados. O docente necessitaria passar por processos de requalificação nos quais:

Deverá ficar claro [...] que avaliação não deve ser confundida com testes, tão frequentes na avaliação de Língua Estrangeira. Estes são instrumentos, meios para um fim. Os testes, ou provas, constituem meios de se avaliar um aspecto apenas do processo de aprendizagem, ou seja, o produto em relação ao desempenho, tendo em vista determinados conteúdos ou objetivos, em termos de progresso ou de proficiência. (PCN, 1998, p.79)

No que tange propriamente às observações de aula foi possível identificar uma enorme gama de modalidades avaliativas, como já descritas ao longo deste trabalho de pesquisa. Ainda que localizadas em paradigmas variados para a qualidade do ensino de idiomas, foram realizadas – como se pode comprovar, por exemplo, em S-06, S-13, S-19, S-20, S-24, S-25, S-27, S-28, S-41 e S-43 – escritas e reescritas de textos, representações teatrais, audições de músicas, visualizações de filmes, leituras de textos, entre outras. Entendemos que a utilização de uma ampla gama de estratégias avaliativas foi uma característica comum às aulas da maioria dos docentes pesquisados – principalmente nas de P-01, P-02, P-03 e P-04.

Em relação às provas⁸⁰ escritas tradicionais, os professores se valeram de múltiplas modalidades, com questões fechadas e abertas⁸¹. Algo a ser notado é que a adequação dessas provas aos objetivos a que o docente se propõe é uma premissa fundamental para sua eficácia no acompanhamento do processo educativo. Nesse sentido é pertinente o comentário de Barlow (2006, p.134):

⁸⁰ Barlow (2006) utiliza indistintamente os termos prova e teste, o que também faremos neste trabalho.

⁸¹ Em síntese, as questões abertas são aquelas que possibilitam respostas livres e as fechadas que exigem respostas em poucas palavras (lacunas) ou por meio de alternativas (BARLOW, 2006, p.135-136).

[...] se utilizamos uma basuca para matar um mosquito, é provável que o inseto não sobreviva ao ataque, mas tampouco a casa onde se encontrava: a ferramenta escolhida foi feita para uma destruição brutal e não para um assassinato altamente seletivo. O mesmo acontecerá com as ferramentas de avaliação escolar. (BARLOW, 2006, p.134)

Destarte, as modalidades avaliativas existentes são muito variadas e precisam ser usadas, cada qual, com sua finalidade específica. Durante as observações de aulas notamos que os testes usados pelos docentes integrantes do corpus centraram-se em três tipos: os testes tipo redação, os com respostas préelaboradas e os para preencher lacunas. O primeiro tipo, segundo Barlow (2006, p.134), exige que o aluno responda em poucas linhas ou páginas questões do tipo: "O que você acha de...?; O que você sabe de...? Discuta e comente a ideia de...". Para que esses testes tenham maior eficácia é necessário que o professor dê atenção especial à redação da pergunta, deixando claras suas intenções avaliativas. Também é apropriado que exponha, antes mesmo da aplicação, as regras de correção da atividade.

Nas provas com questões de respostas pré-elaboradas, não há a possibilidade de intervenções criativas do discente, elas "não pedem ao aluno que dê uma resposta, mas que escolha entre uma série de respostas as que lhe parecem corretas" (2006, p.136). Para que tenha maior eficácia, essa técnica de acompanhamento do processo de aprendizagem não deve apresentar ciladas, tampouco indicar a resposta por intermédio de concordância verbal ou da extensão (maior ou menor) da resposta correta. Seu objetivo, em linhas gerais, é verificar se o aluno, entre algumas respostas incorretas, consegue identificar qual está de acordo com os conteúdos previamente estudados.

A terceira modalidade de execução da atividade avaliativa, a de preenchimento de espaços ou lacunas, exige que o discente, além de localizar a resposta correta tenha que interagir um pouco mais com os conteúdos estudados. Em uma situação de compreensão oral, por exemplo, faz-se necessário que distinga os sons ouvidos e os transcreva de acordo com o que se requer. Já em situações de atividades estruturais da língua, pode-se instar o aluno a utilizar seus conhecimentos gramaticais para completar os espaços com verbos, adjetivos, substantivos em tempos e formas corretos.

A seguir apresentaremos oito excertos de provas aplicadas pelos professores pesquisados ⁸² e, *a posteriori*, mostraremos em quais categorias de testes se classificam e sua adequação (ou não) às teorias da melhor qualidade educativa.

Avaliações escritas formais

Ilustração 6					
Película: La Misión					
Nombre:	estadio	semestre			
3394 505-	8	and which commonweals the			
Marca lo que consideres correcto					
1-La película presenta un hecho histórico.	a) verdadero	b) falso			
2-?Quiénes disputan las tierras de Las Misior	nes?				
 a) La Iglesia, los españoles y los portugueses. b) Los padres, los españoles y los portugueses. c) Los españoles, los portugueses y los indios. 					

Av. 1: CEL-01 P-02 - Avaliação do filme "La Misión" 2º estágio.

Ilustração 7

Nombre	estadio
Lee con atención la prueba. Después haz	lo que se pide.
I-Completa como convenga 1-La puertaarmario es azul.	2-La cajazapatos está abierta.
3-Esta es la catedralMadrid.	4-María es la propietariarestaurante.
II-Escribe el plural de las frases siguiente: 1-El río está lejos de la ciudad.	s: 2-El jardín de la casa es precioso.

Av.2: CEL-01/P-02 – Avaliação de tópicos gramaticais 2ª etapa.

 82 Esses excertos foram escolhidos de forma a representarem as principais modalidades de provas aplicadas pelos docentes.

NOMBRE:

APELLIDOS:

ETAPA: _____

PRUEBA DE LECTURA - La Llamada de La Habana

- 1. Completa las frases:
- a) En el despacho de Zabaleta Lola encontró en el suelo un....
- b) La mujer de negro del parque era....
- c) Lo prepararon todo para que el culpable fuese
- d) Después de comer Lola se fue a
- e) Digna era.

Av.3: CEL-02/P-03 – Avaliação do filme "La llamada de la Habana" 2ª etapa.

Ilustração 9

III – EXPRESIÓN ESCRITA

Elija el tema:

Rosa y Félix, amigos suyos, van a casarse y le han enviado a usted una invitación para que asista a su boda. Como no puede asistir, se lo va a comunicar en una carta. La carta deberá contener al menos lo siguiente:

- Encabezamiento y despedida
- Felicitación.
- Motivo por el que no puede asistir.
- Adelánteles que les envia un regalo.

Av.4: CEL-02/P-03 - Avaliação final de produção escrita 2º etapa.

Ilustração 10

1 1	I—GRAMÁTI Marque la respuesta correcta	ICA Y VOCABULARIO	
1. ¿Le importa que	me siente? Estoy muy cansada.	11.Los síntomas indicaban	ıbande una epidemia
a. Sí, me importa	b. Si, siéntese	en toda regla. a. se trataba. c. que se trataba.	b. tratar.
c. No, sientese	d. No, no se siente		d. tratarse.
2. ¿Te gustaría	unos días con los abuelos?	12. ¿ días tienes lí	bres?
a.de pasar.	b. pasar.	a. Qué	b. Cuál
c. pasando.	d.que pases.	c. Cuánto	d. Que

Av.5: CEL -02/P-03 - Avaliação de tópicos gramaticais 5º estágio.

Ilustração 11

NOMBRE:				× × × × × × × × × × × × × × × × × × ×
CURSO:	FECHA:	/	1	CALIFICACIÓN:

EVALUACIÓN DE LENGUA ESPAÑOLA

Texto

Al tomar un vaso de agua

Cuando abrimos el grifo y ponemos el vaso bajo el chorro dificilmente imaginamos la cantidad de operaciones e inversiones que han sido necesarias para que podamos llenar un vaso de agua clara y potable. Entre otras cosas, el agua se ha tenido que gestionar, que depurar y que distribuir por cientos de kilómetros de tuberias cuidadosamente mantenidas y estrechamente vigiladas.

La raíz del problema es que el agua, en su estado natural, suele ser poco pura y nada apta para el consumo humano. No sólo el agua de los ríos, sino el agua a secas: aproximadamente el 90% del agua de la tierra esta encerrada en la corteza del planeta y terminantemente fuera del alcance de los seres vivos. Esto deja unos 1.400 millones de kilómetros cúbicos de agua asequible. Sin embargo, un 97,6% de estos millones son salados océanos y un 1,9% intratables casquetes polares. Queda una calderilla de 0,49% de aguas dulces, que se dividen aún en 0,47% de aguas subterráneas y un casi ridículo 0,02% de ríos e lagos.

Sin embargo, ni siquiera las aguas de ríos y lagos se pueden beber despreocupadamente: durante su trayecto por el subsuelo o por la superficie, el agua recoge materiales diversos y molestos, malolientes materias orgánicas y sales no siempre incoloras, lo que obliga a tratarla antes de distribuirla para el consumo humano.

- 1. El tema central del texto trata de:
 - a) los peligros del aqua:
 - ਰੇ La escasez de agua potable en el planeta;
 - c) Las dificultades para hacer circular el agua;
 - d) La preccupación con la sequia:
 - e) La falta de conciencia de la humanidad.

Av.6: CEL-02/P-04 – Avaliação de compreensão leitora 6º estágio

Evaluación final - 6° módulo A - Nombres y apellidos: COMPRENSIÓN AUDITIVA: Escucha la grabación por 3 veces y contesta 1. ¿A cuántos kilómetros se encuentra Salamanca de Madrid? 2. En invierno, el clima en Salamanca es: () poco frío con mucho sol al día () poco frío con poco sol al día () muy frío con poco sol al día () muy frío con poco sol al día

Av.7: CEL-03/P-05 – Avaliação de compreensão auditiva 6º estágio.

Ilustração 13

TENEMOS LOS MEJORES AUTOMÓVILES NUEVOS Y USADOS DEL MERCADO. VEN A VISITARNOS, ELIGE UNO Y NO EMPIECES A PAGAR HASTA MAYO DEL AÑO QUE VIENE

- 4. En el anuncio se dice que el cliente tiene que pagar el coche en el momento de la compra
- a. Verdadero
- b. Falso

Av.8: CEL-03/P-05 – Avaliação de compreensão leitora 6º estágio.

Torna-se imprescindível observar dois elementos principais nas diversas provas aplicadas pelos docentes: 1) abarcam várias habilidades linguísticas; 2) foram confeccionadas, essencialmente, por meio de testes de alternativas e lacunas.

Sobre a primeira afirmação, verificamos testes voltados para a produção escrita; a compreensão oral; a compreensão leitora e ainda atividades direcionadas para o entendimento de elementos culturais de países hispânicos. Não se fizeram presentes, no entanto, atividades de produção oral, possivelmente por terem sido abordadas em exercícios avaliativos durante os cursos, mediante a realização de seminários, peças teatrais, diálogos etc.

A segunda característica dessas provas, a utilização generalizada de testes de alternativas ou lacunas, talvez se deva ao fato de que os docentes, ao ministrarem aulas para numerosas turmas, tinham a preocupação em preparar provas mais fáceis de serem corrigidas – característica das avaliações com questões fechadas, que não exigem grande raciocínio na atividade corretiva.

Ademais dos pressupostos básicos que as questões fechadas (como as ministradas pelos docentes estudados) devem guardar, isto é, que o elemento solicitado realmente tenha relevância em relação ao processo de aprendizagem estabelecido e que não contenham alternativas que visem confundir o aluno, faz-se imprescindível também que essa ferramenta avaliativa se configure apenas como uma das possibilidades para ministrar provas escritas aos alunos.

Como dito anteriormente, nas aulas observadas, em geral, identificamos abordagens de ensino que entendiam a avaliação não somente a partir de sua função de aferir os resultados alcançados, mas, como linha auxiliar na melhoria do processo de aprendizagem. Entretanto, no que se refere especificamente aos testes escritos, pensamos que seria possível empreender um processo de melhoria que

buscasse, principalmente, sua maior contextualização. Nesse sentido, é pertinente se ter em mente que as questões fechadas, aplicadas largamente pelos docentes, carregam em sua própria concepção algumas dificuldades, como:

[...] na sua preparação, para que fiquem garantidas clareza nas instruções, coerência com o que foi ensinado e ausência de ambiguidades, e, particularmente no caso de língua estrangeira, contextualização do item que está sendo testado. Ao se preparar um teste é fundamental ter clareza do propósito no uso daquele instrumento, o que vale dizer, ter clareza a respeito do que se está avaliando. (PCN, 1998, p.79)

De fato, as avaliações expostos anteriormente, principalmente Av.-01, Av.-02, Av.-3, Av.-05 e Av.-07 centravam-se na obtenção de respostas focadas em temas gramaticais ou de análise textual superficial. Em Av.-01, o educando deveria responder questões que tinham o objetivo de revelar se conseguia identificar no filme assistido os conteúdos pedidos pelo docente. Em Av.-02 se podiam, a partir dos conhecimentos estruturais memorizados, utilizar corretamente a preposição de ou a contração del. Em Av.-03, que respondesse, na forma de lacunas, o nome de personagens e as ações por eles realizadas. Em Av.-05, se internalizou formas pronominais e verbais. E, em Av.-07, se conseguia identificar em uma gravação o que foi pedido pelo docente. Dessa maneira, aferimos que a maioria delas, mesmo nos estágios mais avançados, não exigia uma maior reflexão dos discentes sobre os assuntos estudados em aula, mas, sim, sua memorização – uma das características das questões fechadas.

Não obstante, em Av.-06 e Av.-08, apesar da manutenção do expediente das questões fechadas, observa-se a intenção de se estabelecer um contexto mais representativo para o aluno ou de se oferecer uma aprendizagem menos tradicional. Em Av.-6, o texto utilizado tem relação com um problema do cotidiano de nosso país (e do mundo), a escassez de água e exigia-se do aprendiz uma maior reflexão para que compreendesse o texto e respondesse de forma adequada às questões.

Em Av.-08, os alunos foram expostos e deveriam compreender variados gêneros textuais. Havia, por exemplo, anúncios (de serviços médicos), bilhetes (de uma mãe que deixara a comida pronta para seu filho) e avisos (de interdição de um estacionamento). Após a leitura, os discentes tiveram que responder a dez questões de alternativas que requeriam a compreensão textual e não de outros elementos

linguísticos – como os gramaticais –, estratégia muito comum em metodologias tradicionais de ensino. Entretanto, como dito anteriormente, testes de questões fechadas devem ser usados de forma pontual para identificar o estágio de aprendizagem do discente, ou mesmo para fixar alguns conteúdos. Eles não são propícios para instigar a criatividade do educando e, também, demandam uma preparação muito apurada para que sejam, de fato, representativos para o aluno.

Em contraposição às avaliações anteriormente explicitadas, em Av.-4, observa-se uma das estratégias utilizadas em menor escala pelos professores, a do teste do tipo redação, em que se buscava uma prática pedagógica mais contextualizadora. Foi estabelecida, na referida avaliação, uma situação comunicativa em que um casal, amigo do aluno, iria unir-se em matrimônio e como o referido aluno não poderia comparecer, enviaria uma carta felicitando os noivos, carta essa que deveria conter os elementos necessários ao gênero textual em questão. Esse tipo de prova revela, então, três componentes positivos, uma situação comunicativa clara, a indicação de interlocutores possíveis na vida cotidiana e a existência de orientações do gênero textual que o aluno deveria seguir para a confecção de sua carta. Não obstante, provas como essa foram muito escassas nos cursos observados.

Para um refinamento das técnicas avaliativas dos docentes, sugerimos duas possibilidades ainda pouco praticadas no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, mas que possibilitam maior eficácia e qualidade no ensino. A primeira é baseada na realização pelos alunos do registro diário, extremamente conciso e nos minutos finais de cada aula, dos conteúdos aprendidos. Os PCN (1998, p.108) explicam que:

Esses registros, coletados com periodicidade a critério do professor, por certo vão lhe fornecer informações relevantes sobre o desenvolvimento da aprendizagem de indivíduos e da classe como um todo. Devolvidos aos alunos, os registros passarão a constituir um diário de sua aprendizagem. (PCN, 1998, p.108)

Apesar das dificuldades de tempo geralmente apresentadas pelos professores, é pertinente considerar a utilização desses registros principalmente pelo papel que desempenham na reflexão, fixação e análise mais ostensiva dos conhecimentos que o próprio aluno vai adquirindo a cada aula. Nesse sentido, coadunam perfeitamente com uma segunda proposta de atividade avaliativa de

caráter formativo que propomos: os portfólios. Esses instrumentos pedagógicos se caracterizam por reunirem uma série de documentos oriundos do processo de aprendizagem (gerados, por exemplo, pelos seminários, diálogos, textos, peças teatrais, avaliações de todo tipo ou mesmo as sínteses de aula realizadas pelos alunos) que ao final seriam selecionados pelo próprio educando para se tornar objeto da avaliação (tanto de sua autoavaliação bem como de um agente externo, por exemplo, o professor).

Duboc (2007, p.112) revela a pertinência dessa modalidade de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem de idiomas em comparação com as técnicas tradicionais:

[...] algumas importantes características em geral negligenciadas pelas provas escritas, dentre as quais a ênfase ao diálogo entre professor e aluno no processo avaliativo; o incentivo à participação e tomada de decisão do aluno e, principalmente, o compromisso com a formação reflexiva do aluno, com vistas a desenvolver sua consciência sobre o que aprendeu e como aprendeu. (DUBOC, 2007, p.112)

Os portfólios contribuem, assim, para uma melhor interação entre professoraluno, adequando-se à geração de um ambiente educativo altamente interativo, como defendido na Dimensão 1 deste trabalho. Além disso, possibilitam a ele uma participação mais efetiva em seu próprio processo de desenvolvimento cognitivo e, principalmente, não entram em contradição frontal com outras maneiras de acompanhamento do processo de aprendizagem de LE, ao contrário, auxiliam no estabelecimento de coerência e na constituição de uma visão mais holística de docentes e discentes sobre as diversas atividades realizadas ao longo de todo o curso.

4.3 BALANÇO DAS DIMENSÕES/INDICADORES DE QUALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA OBSERVADAS

O primeiro elemento relevante a ser observado no *modus operandi* das unidades pesquisadas diz respeito à relação dos docentes com a própria instituição Centro de Estudos de Línguas. Como verificado, os docentes pesquisados

mostraram-se motivados para o exercício da atividade pedagógica; talvez por isso, desenvolviam atividades que *a priori* não teriam obrigação de fazê-las, mas que eram essenciais na manutenção da organização estrutural e pedagógica da instituição.

A participação de professores em ensaios, aos sábados, de grupos de dança e canto que se apresentariam na festa de comemoração dos 20 anos do CEL-01 é um exemplo de uma postura comprometida com o projeto — apesar de os professores da escola não contarem com o imprescindível reconhecimento financeiro para tanto. Outro diferencial das escolas pesquisadas é que a maioria dos professores mostrou ser muito frequente às aulas e, quando havia faltas, valiam-se de estratégias para reposição efetiva das atividades originalmente planejadas.

Verificamos ainda que no ambiente da sala de aula estabeleceu-se uma relação harmoniosa entre alunos e docentes, propiciando a formação, no aprendiz, de um filtro afetivo (KRASKHEN, 1985, p.4) adequado à aprendizagem, fator relevante para a constituição de um processo de ensino e aprendizagem de idiomas de boa qualidade e eficaz.

Não obstante, um elemento prejudicial relatado pela maioria dos docentes e visualizado pelo pesquisador em suas observações é que o contexto escolar no qual está inserida a atividade pedagógica das unidades estudadas, de forma geral, não está integrado ao projeto de ensino de idiomas, o que tem prejudicado a atuação dos docentes, no sentido de que não são atendidos pela direção escolar em pedidos básicos, como auxílio à limpeza das unidades, disponibilização de funcionários da escola regular para realização de atividades burocráticas do projeto (como inscrições de turmas ou atendimento a pais e alunos), empréstimo de equipamentos tecnológicos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas entre outros.

Isso ocorria porque se faziam presentes representações (ROUSSIAU e BONARDI, 2000, p.19), principalmente entre as direções das escolas que abrigam o CEL, de que as atividades do projeto de ensino de idiomas seriam independentes e, portanto, deveriam ser administradas como tal, com seus próprios recursos (materiais e humanos). Essas representações mostram-se equivocadas do ponto de vista legal, pois, a legislação regulamentadora da instituição (Resolução SE - n°81, de 4-11-2009) esclarece que o diretor também é liderança corresponsável pela concretização das atividades burocráticas e pedagógicas do CEL. Constatamos, assim, que do ponto de vista da qualidade educativa se faz necessária uma direção

que esteja mais presente e que auxilie a escola a colocar em prática novas concepções educativas (DAVIS, 1999, p.37).

Sobre o trabalho com as habilidades linguísticas, notamos elementos relacionados à boa qualidade de ensino de LE, como o uso de situações representativas e possíveis em contextos de interação social, como a produção de um e-mail para um amigo hispânico, de diálogos usando expressões idiomáticas vistas nas aulas, a criação de contextos de fala como em um supermercado, farmácia, ou mesmo numa rua de uma cidade hispânica ou o trabalho da compreensão leitora mediante a leitura de livros que possibilitaram um estudo de fatores históricos, sociais e culturais contidos em sua história.

Entretanto, evidenciaram-se, do mesmo modo, alguns problemas tanto de abordagem (no sentido de concepção de ensino, como descrito no capítulo II desta pesquisa) quanto de trabalho sistemático de algumas delas. Na produção escrita verificou-se, em algumas aulas, um estudo voltado essencialmente para a estrutura da língua, para o entendimento de regras gramaticais e, como uma de suas formas de aprendizagem, citamos o uso de ditados ou traduções sem um objetivo pedagógico claramente estabelecido.

Foram identificadas algumas dificuldades também no tratamento das habilidades de produção oral, compreensão auditiva e compreensão escrita. Contatamos que essas dificuldades se devem a dois fatores principais:

- a) salas de aula muito numerosas, em várias situações com quase quarenta alunos, o que, por vezes, inviabilizava um estudo mais contínuo de tais habilidades;
- b) uma necessidade de melhor preparo linguístico de alguns professores, como o caso de P-04 que ainda não tem os conhecimentos necessários sobre a língua espanhola no que se refere às quatro habilidades linguísticas.

Sobre o elemento cultural pode-se relatar que, em algumas de suas vertentes, tem sido abordado nas aulas de todos os docentes. Houve duas situações principais de trabalho com a referida dimensão: por intermédio da variação linguística e, ainda, pelo estudo de fatores histórico-político-sociais de países hispânicos. P-01, por exemplo, estimulou a realização de diversos seminários orientados para que os

alunos pudessem imergir na cultura de países hispânicos, além de asseverar o respeito que se deve ter pelas variedades linguísticas da língua espanhola.

No que tange ao erro, observamos que os docentes tinham representações (ROUSSIAU e BONARDI, 2000, p.19), em linhas gerais, condizentes com as teorias de ensino e aprendizagem de idiomas que o analisam como componente do processo de aprendizagem. Porém, também observamos aulas nas quais a correção adquiriu um caráter punitivo e foi realizada de maneira demasiadamente ostensiva, gerando certa ansiedade e receio nos alunos em participarem das atividades propostas. A falta de proficiência na língua espanhola, observada nas aulas de um dos docentes integrantes do corpus (P-04), foi outro elemento pouco produtivo para um processo de correção mais eficaz. Concluímos, assim, que seria relevante que os docentes que tenham qualquer dificuldade, seja de abordagem ou de conhecimento do código linguístico, tivessem à disposição cursos de formação continuada (na própria escola ou em instituições parceiras da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) de maneira a sanar esses problemas e, por consequência, adquirir outras possibilidades de atuação pedagógica autônoma em sala de aula.

No que concerne ao processo avaliativo, verificamos que as formas de acompanhamento do desenvolvimento cognitivo dos alunos foram constantes e com variadas e, geralmente, motivadoras estratégias 83. Como instrumento avaliativo diversificado, além das atividades cotidianas, podemos citar a atividade de leitura de um livro paradidático realizada por P-03 por meio da qual se depreende uma postura avaliativa do docente não estanque, ao contrário, formativa e sistemática, como notamos em suas palavras: "Fazer este trabalho, sobre a Juana Calamidad custou algumas semanas e umas três reescritas". Evidencia-se, assim, um cuidado em se promover atividades avaliativas que não se encerravam em si mesmas, mas que tinham o objetivo de oferecer o input compreensivo (KRASHEN, 1985, p.3) necessário para que o aluno percebesse o que já sabia e o que ainda necessitava aprender. Contudo, também observamos que as provas escritas tradicionais realizadas, em geral, com a utilização de testes de lacunas e questões fechadas

_

⁸³ Callegari (2008, p.102) revela o papel preponderante do professor para a motivação dos alunos em aulas de LE: "Para que uma aula seja realmente motivadora, é necessário primeiramente que o professor saiba que o seu papel é fundamental, não apenas no desenvolvimento linguístico de seus alunos, mas também no despertar e na manutenção da motivação deles". Essa motivação se constrói, por exemplo, por meio da variedade e da qualidade das estratégias de ensino.

precisam sofrer um redimensionamento de sua necessidade e também adquirir maior contextualização à realidade dos cursos ministrados pelos docentes.

Expostos os indicadores relativos às cinco dimensões que nos propusemos a estudar, verificamos fatores que indicam boa qualidade de ensino e outros que devem ser aperfeiçoados para um processo de qualificação das escolas pesquisadas. A partir desses elementos e experiências coletados em uma instituição pública para o ensino de idiomas – como é o caso do CEL-SP –, esperamos contribuir, primeiramente, para que os docentes e equipe diretiva possam reafirmar boas ações de ensino (bem como de manejo de questões burocráticas, pedagógicas e relacionais) e, além disso, repensar as que necessitam de mudanças. Essa atitude de estar em constante reavaliação e qualificação condiz totalmente com o próprio conceito de processo avaliativo que defendemos, que não busca identificar culpados, classificar professores e alunos em melhores ou piores, mas, sim, fazer com que o processo educativo evolua e alcance toda a sua potencialidade.

Em segundo lugar, as experiências de ensino estudadas podem auxiliar docentes que, devido à implementação do ensino da língua espanhola nos colégios públicos de São Paulo, passem a lecionar o idioma na rede estadual e queiram conhecer experiências estatais de ensino de ELE, seja em suas dificuldades ou em seus acertos. Pretendemos ainda que esse estudo possa ser desencadeador de processos de qualificação (MURILLO, 2007) em escolas de diversas alçadas do setor público, que tenham como foco o ensino de idiomas crítico e emancipador (LDB, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para confrontar o discurso ideológico da impossibilidade de mudar tem-se de fazer um discurso também ideológico de que pode mudar, mas, fundado inclusive na verdade científica de que é possível mudar. (FREIRE, 2001, p.169)

Após o estudo de todas as questões relacionadas ao ensino de espanhol no Brasil, no estado de São Paulo e, em especificamente, nos CEL-SP, há condições de elucidarmos nosso problema de pesquisa que se centrava em entender se existem fatores pedagógicos e organizacionais da experiência do Centro de Estudos de Línguas de São Paulo (e, mais especificamente, das unidades estudadas nesta pesquisa) relevantes de serem conhecidos, analisados e ressignificados com vistas à implementação do ensino de espanhol nos currículos das escolas públicas do estado de São Paulo. Comprovamos que sim, existem construtos de diversas ordens que tornam a experiência do projeto CEL preponderante para uma implementação de boa qualidade da língua espanhola nos currículos das escolas estaduais do Ensino Médio paulista.

Para explicarmos os avanços obtidos neste trabalho retomamos, a seguir, seus objetivos iniciais, instrumentos para a elucidação de nosso problema de pesquisa:

- compreender o histórico do ensino de espanhol no Brasil, localizando o surgimento e desenvolvimento do projeto Centro de Estudos de Línguas de São Paulo nesse contexto;
- 2) delimitar indicadores que evidenciem o que é qualidade no ensino de idiomas e nas instituições educativas em geral;
- 3) discutir as políticas do estado de São Paulo para a implementação do ensino de espanhol estabelecendo um paralelo com àquelas destinadas à regulamentação da atividade educativa dos Centros de Estudos de Línguas (CEL-SP);
- 4) de acordo com as dimensões e indicadores de qualidade propostos, identificar em quais parâmetros de qualidade

educativa (HOPKINS, 1987; HOPKINS e LAGESWEUJ, 1997, MACHADO, 2007 et al.) se localizam as práticas pedagógicas dos docentes pesquisados. E, ainda, quais componentes precisam ser reafirmados ou repensados com vistas à obtenção de um processo de ensino de ELE de boa qualidade.

A partir da análise das questões ligadas ao histórico do ensino de espanhol no Brasil, presente no capítulo I, e das relações intrínsecas de nosso país com os povos hispânicos, é possível afirmar que as diretrizes da Carta de Pelotas (2000)⁸⁴ adequam-se totalmente ao momento em que se encontra a educação nacional. É justamente aí que entra o papel do espanhol no contexto educativo brasileiro.

Ao fazermos o percurso histórico do idioma nos currículos escolares da nação, em sua correlação com as interações de diversas ordens existentes entre a nossa cultura e a dos países hispanofalantes, comprovamos o relevante papel que o espanhol adquire para a formação do brasileiro como povo provido de história e preocupado com as relações multiculturais. Notamos também que, apesar dessa grande relevância, a língua espanhola foi tratada, em muitos momentos, com certo descaso por setores governamentais que, até o ano de 2005, não haviam adotado medidas efetivas para uma maior difusão da língua no território nacional.

Verificamos que, no ano de 2005, foi aprovada e sancionada a Lei que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola em todas as escolas do nível médio brasileiro (Lei federal nº11.161). Contudo, constat amos também que, apesar da medida em si ser positiva, não veio acompanhada de políticas governamentais para a construção de novos nortes pedagógicos de maneira que a língua espanhola alcance toda a sua potencialidade na escola pública – dispensando perspectivas simplistas, mecânicas e pouco motivadoras de ensino.

O nosso segundo objetivo de pesquisa, estabelecer um arcabouço teórico sobre a qualidade de ensino de ELE, buscava justamente contribuir para a delimitação de alguns indicadores que auxiliem na construção de um ensino crítico e emancipador do idioma nas escolas públicas paulistas. Com os indicadores devidamente delimitados, foram constatados alguns problemas para a concretização de um processo de ensino qualificado em terras paulistas. Um deles é a falta de um

-

⁸⁴ A referida carta (In: ALMEIDA FILHO, 2001), entre outros elementos, indica a necessidade de que todo cidadão brasileiro tenha o *"direito de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngue por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras"*.

projeto sistemático e claro de implementação do espanhol, que garanta condições materiais e pedagógicas às escolas. Como afirma Hopkins (1987, apud MURILLO, 2007, p.19), em processos de mudança educativa:

- é imperativo que exista um projeto sistemático para a mudança. O processo de qualificação é algo longo que demanda esforços contínuos, institucionalmente discutidos e aceitos;
- a qualificação fundamenta-se nas "condições internas"
 de cada unidade escolar. Isto é, as possibilidades materiais,
 pedagógicas e as formas de organização interna.

Portanto, em nosso terceiro objetivo da pesquisa, comprovamos que um fator relevante para o desenvolvimento eficaz da política de implementação do espanhol em São Paulo seria que essa política fosse discutida (de maneira a gerar ações requalificadoras) ao menos com os profissionais do próprio estado envolvidos com a área de ELE. No entanto, esse diálogo mais constante com vistas à inclusão do espanhol na grade regular, de fato, não aconteceu. Diferente do momento prévio à criação dos CEL, período em que os integrantes do governo, do professorado e da academia empreenderam esforços para lançar as bases da instituição que, ao longo de seus mais de vinte anos de existência, tem apresentado muitos resultados exitosos no ensino e aprendizagem de espanhol.

Tivemos contato com as medidas legais adotadas atualmente pelo governo estadual que, inicialmente, colocaram os CEL no cerne da nova política de difusão de ELE em São Paulo, contudo, sem que essas medidas fossem debatidas institucionalmente com as pessoas envolvidas com o projeto. Posteriormente, estabeleceu-se que as escolas regulares também ensinariam o idioma, porém, não foram instituídas outras determinações visando equipá-las com recursos pedagógicos para tanto.

Essencialmente por entendermos o papel fundamental dos Centros de Estudos de Línguas no ensino de espanhol em São Paulo é que direcionamos nosso olhar investigativo para eles. Ao discorrermos detalhadamente, no capítulo III, sobre seu processo de instalação e desenvolvimento, foi possível conhecermos fatores que podem contribuir para a formação de políticas voltadas para a qualidade educativa do ensino público (regular ou não) do idioma em São Paulo mediante, por exemplo, a instituição de uma legislação que garanta elementos mínimos para o

funcionamento de cursos de ELE e, além disso, a existência de uma proposta pedagógica teoricamente embasada que sirva de subsídio à prática educativa.

Em nosso quarto e último objetivo de pesquisa, relativo a temas de fundo organizacionais e metodológicos, foi possível aferir tanto as práticas educativas qualificadas como aquelas que podem ser repensadas tendo em vista a implementação do castelhano nos currículos das escolas públicas do Ensino Médio paulista.

Comprovamos, por exemplo, a necessidade de que haja uma melhor integração entre direção escolar e coordenação para a qualificação da atividade pedagógica nas unidades pesquisadas. Verificamos que a inadequação do espaço escolar, bem como a superlotação das salas de aula, o excesso de ruído e a falta de cinergia entre as ações dos diversos agentes presentes nas escolas, pode ser um fator inviabilizador para a realização de práticas educativas com melhor qualidade. Verificamos, porém, que o apoio constante dos coordenadores, inclusive cobrando aquilo que é necessário, foi um elemento fundamental para o bom funcionamento das atividades dos colégios pesquisados⁸⁵.

Sobre o ensino das habilidades linguísticas, constatamos diversas estratégias de ensino motivadoras para os alunos que, indubitavelmente, eram feitas de forma contextualizada e representativa. Contudo, também foram observadas situações pouco proveitosas a uma aprendizagem crítica, como aquelas em que os docentes valiam-se de exercícios sem uma intenção pedagógica claramente definida, como o recurso de traduções de excertos ou cópias do livro didático. Nesse sentido, esses seriam alguns dos elementos a serem evitados em instituições e cursos preocupados com a requalificação de suas atividades.

No que se refere à dimensão cultural e variedade linguística, observamos que os docentes, normalmente, preocupam-se em abordar o tema, alguns de maneira mais sistemática, outros menos. A utilização de suas experiências pessoais em países hispânicos mostrou-se relevante no desenvolvimento de aulas relacionadas a essa dimensão. Porém, houve situações também em que os docentes não tinham experiências fora do país e conseguiam desenvolver trabalhos, igualmente proveitosos, voltados para o elemento cultural e para a variedade linguística.

alunos". Tradução livre nossa do espanhol.

_

⁸⁵ Eres Fernández (1993, p.42) aponta tal fato: "o coordenador é uma figura chave nos CEL, já que muito do que se faz ou se deixa de fazer depende dele. O coordenador, em muitos CEL, é o responsável pelos êxitos alcançados e pela motivação e interesse que demonstram professores e

Concluímos que, na verdade, era a motivação do professor e não sua vivência no exterior que impulsionava o estudo de temáticas culturais em seus cursos. Callegari (2008, p.67) corrobora essa visão ao afirmar que "um professor desmotivado dificilmente se dedicará suficientemente ao planejamento e à execução de suas ações educativas". Revela-se, portanto, a pertinência de que o professor que se disponha a lecionar a língua espanhola desenvolva uma relação de admiração com o idioma e com a sua cultura.

Sobre o gerenciamento do erro empreendido pelos professores pesquisados, pode-se afirmar que, de maneira geral, foi positivo. Na grande parte das situações de produção e correção do erro, visualizamos um processo que não expunha o aluno de forma vexatória e, em geral, as correções eram realizadas de maneira a não taxá-lo como menos capaz. Entretanto, constatamos, conjuntamente, situações em que a falta de proficiência do docente na língua que ministrava impossibilitou um trabalho mais autônomo e voltado para a qualidade educativa nessa questão. Como aponta Cunha (1995, p.144), a formação é indispensável para colocar o docente "em condições de participar e cooperar na equipe profissional, tanto quanto para o rendimento de suas funções específicas". Sendo assim, seria pertinente que o governo estadual empreendesse políticas sistemáticas de formação contínua, tanto para os docentes do CEL quanto para aqueles que venham a atuar em escolas regulares do EM ministrando a disciplina de língua espanhola.

Fechando os estudos relativos ao quarto objetivo de nossa pesquisa e em se tratando do processo avaliativo, averiguamos uma realização do acompanhamento da aprendizagem do aluno, fundamentalmente, caracterizada por múltiplos instrumentos e, além disso, pela oferta do *input* (KRASHEN, 1985, p.3) compreensivo necessário para o progresso cognitivo do aluno. Contudo, as tradicionais provas escritas aplicadas pelos professores precisam, igualmente, diversificar-se de maneira a atender o objetivo específico a que cada uma, de acordo com a sua tipologia, se propõe a abarcar.

Finalmente, após o estudo e exposição dos quatro objetivos de nossa pesquisa, é possível comprovar que os Centros de Estudos de Línguas têm variadas contribuições a oferecer à implementação do ensino de espanhol em São Paulo. Como visto ao longo do trabalho, essas contribuições estão correlacionadas a três fatores principais: à legislação inicial adequada e preocupada em garantir uma estrutura mínima para o funcionamento da instituição; à Proposta Pedagógica

(PCLEM-E, 1989b) preparada com antecedência que ofereceu embasamento teórico ao projeto e, principalmente, ao histórico de atividades pedagógicas empreendidas por seus docentes que, com suas práticas de boa qualidade ou com aquelas que precisam ser repensadas, pode auxiliar futuros docentes de espanhol da rede pública de São Paulo a refletirem sobre as bases metodológicas de seus cursos ou a ressignificarem suas abordagens, métodos e estratégias de ensino (LEFFA, 1988, p.1-2).

Nossas pesquisas relativas à qualidade no ensino público de idiomas não se encerram neste trabalho. O processo de implementação da língua espanhola nas escolas do EM paulista apenas desponta. Pretendemos, portanto, acompanhar o desenrolar desse processo em pesquisas futuras, mantendo como premissa norteadora de nossos estudos o que afirma Freire (2001, p.169) acerca da verdade científica de que é possível mudar, reconstruir processos educativos, tornando-os mais representativos. Contudo, teremos sempre em mente que a qualificação escolar (MURILLO, 2007) também esbarra em dificuldades. Sendo assim, uma das tarefas primordiais em nossos estudos vindouros é propiciar subsídios aos docentes da esfera pública do ensino de espanhol para que convertam "insucessos em sucessos" educativos (FREIRE, 2001, p.172).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP-MEC (coordenadores). *Indicadores de qualidade na educação – edição revista*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: Editora da Unicamp, vol. 37, p. 103-108, 2001.

Ensino de Línguas e Comunicação. Campinas: Pontes editora, 2005.
O <i>professor de Língua Estrangeira em formação</i> . Campinas: Pontes Editora, 2005.
Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes Editora, Campinas, 2007.

ALONSO, Encina. ¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo? Madrid: Edelsa, 1994.

ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. In: Enghish Language Teaching, v.17, 1963.

ARANHA, Valéria Cristina. Quem eles pensam que são? Representações de alunos e professores de uma escola pública na periferia de São Paulo: estudo de caso. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da USP, 2007.

ARAÚJO, Ulisses F; Org. *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

ARELARO, Lisete R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? Campinas: Educação e Sociedade. vol.28, nº100, out ubro de 2007.

ARENDT, Hanna. A Condição Humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 10ª ed., 2007.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AYERBE, Luis Fernando. Governos de esquerda na América Latina e a perspectiva da política externa dos Estados Unidos. São Paulo: Perspectivas, v. 33, p. 213-232, jan./jun. 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed.São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARCELOS, A. M. B. *Crenças sobre aprendizagem de línguas*. Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino, vol. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARLOW, Michel. Avaliação Escolar. Mitos e Realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Campinas: Educação e Sociedade, vol. 26, nº2, out. 2009.

BAUN, W. M. Compreender o Behaviorismo. Ciência, comportamento e cultura. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BERARD, E. Parâmetros de Análise de Materiais Didáticos. In: L'approche communicative. Paris: Cle Internationale, 1991.

BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Metodologia do ensino de línguas. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.* Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

BOLÍVAR, Antônio. Una dirección para el aprendizaje. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 7, Núm. 1, 2009, p. 1-4.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ensino Fundamental. Língua estrangeira moderna. Brasília, MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Língua estrangeira moderna. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. MEC, 2000.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Estabelece a obrigatoriedade da oferta da Língua Espanhola no Brasil.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio; Linguagens Códigos e suas Tecnologias.* MEC, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. *Sinopse Estatística da Educação Básica*. INEP-MEC, 2009. Disponível em: http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/sinopse/sinopse.asp>. Acesso em: 22 dez. 2010.

BROOK, Nigel; SOARES, J. Francisco. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

BROWN, H. D. English Language Teaching in the "Post-Method" IN: RICHARDS, J. C. & RENANDYA, W. A. Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice. Nova York: Cambridge, 2002.

BRUNO, Fátima Cabral. *Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática.* São Carlos: Claraluz ed., 2005.

CALLEGARI, Marília Vasques. 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. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orientadora: Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández. São Paulo, 2004.

_____. Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orientadora: Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández. São Paulo, 2008.

CARVALHO, Guido de Oliveira. Revisão colaborativa de textos escritos em Língua Inglesa por alunos iniciantes do curso de Letras. Goiânia, 2002. Dissertação de Mestrado.

CAVALARI, Suzi Marques Spatti. *Opções e implicações do gerenciamento do erro em aulas de língua estrangeira*. Estudos Linguísticos XXXV, p.1887-1896. São Paulo: GEL, 2006.

CELADA, María Teresa. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira.* Campinas: Unicamp, 2002 - tese apresentada ao Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Linguística.

CESARIS, Delia Maria. Mi Buenos Aires querido. São Paulo: ed. Moderna, 2001.

CHAGAS, Valnir. *Didática especial de línguas modernas.* São Paulo: Editora Nacional, 1979.

COELHO, Hilda Simone Henriques. "É possível aprender inglês na escola?" Representações de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

COLL, C. & SOLÉ, I. (1996). A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. Em C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), Desenvolvimento psicológico e Educação: Psicologia da Educação (pp. 281-297). Porto Alegre: Artes Médicas.

CONSEJO DE EUROPA. *El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Anaya y CVC, 2002. Disponível em: http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco. Acesso em: 06 dez. 2009.

CUNHA, Luis Antônio. Educação Pública: os limites do estatal e do privado; Política educacional: Impasses e alternativas. São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, Maria Isabel. *Desmistificando a profissionalização do magistério; Profissionalização docente: Contradições e perspectivas*. São Paulo: Ed. Papirus, 1999.

DAVIS, Gary. Escuelas eficaces y profesores eficientes. Madrid: Editorial la Muralla, 1999.

DEMO, Pedro. Qualidade na educação – tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. São Paulo: Estudos em Avaliação Educacional, jul./dez. 1990, nº 2, p.11-26.

DUBOC, ANA PAULA MARTINEZ. A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

DURÃO, Adja Barbieri. Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués. Londrina: Eduel, 1999.

EQUIPOCAMPUS-FFLCH/USP. Reflexões sobre mecanismos de exclusão e autoexclusão a partir da experiência no "Español en el Campus". São Paulo: Revista APEESP, v.07, 1997.

ERES FERNÁNDEZ, Isabel Gretel María. ¿Vale la pena? São Paulo: Revista de la APEESP, v.03, enero-junio, 1993.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel (coord.). *Publicidade e propaganda: o vídeo nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

ESTEBAN, M. Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em Educação. Fundamentos e tradições.* Porto Alegre: Artmed, 2010.

FARIAS, Christianne Martins. Competência informacional e dimensões da competência do bibliotecário no contexto escolar. Belo Horizonte: Perspectiva em ciência da informação, vol. 14, nº2, 2009.

FARIAS FERNÁNDEZ, Mónica. Concienciando para la dificultad; La primera tarea en la enseñanza de español. São Paulo: Revista de la APEESP, ano 01, v.01, enerojunio, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FÉTIZON, B. A. de M. Educar professores? Um questionamento dos cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 1984 (Estudos e documentos. v. 24).

FORTES, Laura. Sentidos de "erro" no dizer de professores de inglês/língua estrangeira: algumas considerações sobre a representação da língua como gramática. In: GARCIA, B.R.V.; CUNHA, C.L.; PIRIS, E.L.; FERRAZ, F.S.M.; GONÇALVES SEGUNDO, P.R. (Orgs.). Análises do Discurso: o diálogo entre as várias tendências

na USP. São Paulo: Paulistana Editora, 2009. Disponível em: http://www.epedusp.org/livro_eped_l/23.pdf> Acesso em: 10 jan. 2011.

FOUCAULT, Michel. ¿Qué es un autor? Madrid: Alianza Editorial, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GARGALLO, Isabel Santos. Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Arco Libros, 1999.

GIROUX, H. Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: ARTMED, 1992.

GONZÁLEZ, Mario Miguel. *Perspectivas para la enseñanza del español en el Brasil.* São Paulo: Revista de la APEESP, v. 01, enero-junio, 1991.

HOPKINS, David. *Improving the quality of schooling*. Londres: Farmer Press, 1987.

_____ . Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza. Madrid: Santillana, 1997.

HOPKINS, D.; Lagerweij, N. *La base de conocimientos de mejora de la escuela.* Em D. Reynolds et al., Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza (71-101). Madrid: Santillana, 1997.

INSTITUTO CERVANTES. *Niveles de Referencia para el español, Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.

IUQUE, GUILLERMO (Coord.). La educación venezolana: historia, pedagogía y política. Caracas: Universidad de Venezuela, 1996.

KRASILCHIK, Myriam. *Planejamento educacional: estruturando o currículo.* São Paulo: Educação Médica Sarvier, 1998.

KRASKHEN, S.D. *Principles and Practice in Second language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

____ . The input hyphotesis: issues and implications. New York: Longman, 1985.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching.* Nova York: OUP, 1986.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada*: *O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf Acesso em: 10 jan. 2011.

____ . *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.* São Paulo: Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: E.P.U, 1986.

MACHADO, Nilson José. *Qualidade na educação: cinco lembretes e uma lembrança.* São Paulo: Revista Estudos Avançados. Vol.21 n°61, Set./Dez, 2007.

MARQUES GENNARI, Adilson. *Globalização, neoliberalismo e abertura econômica no Brasil nos anos 90.* PESQUISA & DEBATE, SP, volume 13, n. 1(21), p. 30-45, 2002. Disponível em: www.pucsp.br/pos/ecopol/downloads/.../(21)adilson_marcos.pdf Acesso em: 02/09/2010.

MARTINS, C. B. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: MARTINS, C. B. (org.). Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 11-48.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. São Paulo em Perspectiva – Revista da Fundação SEADE, v. 14, n.1, p. 98-110, jan./mar. 2000.

MURILLO, F. Javier. A qualificação da escola. Um enfoque. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NASCIMENTO, Maria das Graças. *A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática*. In: CANDAU, V.M (org.). *Magistério, construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, Maria de Jesus. *Idiomas espanhol e português e a democratização da informação para o Mercosul.* João Pessoa: UFPB, Revista Informação e Sociedade, v.09, 1999.

NAVARRO SERRANO, Pedro. Cómo aplicar los Niveles de Referencia a la elaboración de materiales didácticos: estudio sobre Pasaporte A1. Edelsa, Espanha, 2008. Disponível em: http://www.marcoele.com/num/6/02e3c09a7612c2c04/equivalenciaspasaportea1.pdf Acesso em: 05 dez. 2009.

NEVES, L. M. W. (org.) Reforma universitária no governo Lula: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio (organizadores). Os três Estados do Capital Cultural. In: Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NUNAN, D. The Learner-centred curriculum. Cambridge: C.U.P, 1988.

PAIVA, V. M. O. Projeto AMFALE: Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras. Belo Horizonte, UFMG, 2005. Disponível em: <veramenezes.com/narprofessores.htm> Acesso em: 07 mai. 2011.

PÉRES, Maria José Ferreira. O foco da gramática no ensino contemporâneo de línguas. Dissertação apresentada ao curso de linguística aplicada da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de mestre. Brasília, UNB, 2007.

PICANÇO, Cristina de Lima. *História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990)*. Curitiba: Editora UFPR, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. "Formação de Professores: identidade e saberes da docência" in: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes Pedagógicos e atividades docentes. São Paulo: Cortez, 2000: 15-34.

PRETTE, Zilda A. Pereira del. *Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso.* Porto Alegre: Psicol. Reflex. Crit. vol.11 n.3. 1998.

PROCÓPIO, Renata Bittencourt. Os recursos visuais no Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora: UFJF, 2007.

PUIG, Fuensanta. El Marco Común Europeu, el portfolio de las lenguas y la evaluación en el aula. Espanha: MARCOELE, julho-dezembro, 2008.

RIBEIRO, Solange Lucas. SCIENTIBUS, Feira de Santana, n.31, p.103-118, jul.dez, 2004.

RICHARDS, J. C. & RODGERS. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

____ . Approaches and Methods in Language Teaching. 2ª. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RINALDI, Simone. Um retrato de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro. Dissertação de mestrado desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández, FE-USP, 2006

RIOS, Teresinha Azeredo. Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, Ed., 2002.

RIVERS, Wilga Marie. A *metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. Tradução de Hermínia S. Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975.

ROUSSIAU, N. e BONARDI, C. Les représentations sociales: États dês lieux et perspectives. Hayen: Mardaga, 2000.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: SGEL, 1997.

SANTOS, Jefferson Januário dos. Centros de Estudos de Línguas do estado de São Paulo: uma longa experiência no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. Relatório Final de Iniciação Científica desenvolvido sob a orientação da Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández, FAPESP/FE-USP, 2007.

____. A implementação do ensino de espanhol nas escolas públicas paulistas: latinidade, perspectivas e alternativas. VI Semana de Educação da Faculdade de Educação-USP, 2008.

SÃO PAULO. *Decreto nº 27.270, 10 de agosto de 1987.* Dispõe sobre a regulamentação e criação dos Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo. São Paulo, 1987.

SÃO PAULO. Os Centros de Estudos de Línguas da Rede Estadual de São Paulo. CENP. São Paulo, 1989a.

SÃO PAULO. *Proposta Curricular Língua Estrangeira Moderna – Espanhol.* CENP, São Paulo, 1989b.

SÃO PAULO. *Resolução SE nº 85, de 13 de agosto de 2001.* Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ltemLise/arquivos/notas/85_2001.htm>. Acesso: 04/02/2007.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. *Centros de Estudos de Línguas;* Série Estudos. São Paulo: Sistema de Informações Educacionais, Julho de 2001.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 54.758, de 10 de setembro de 2009. *Dispõe sobre os Centros de Estudos de Línguas – CEL e dá providências correlatas*. São Paulo, 2009.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 83, de 5 de novembro de 2009. Dispõe sobre diversificação curricular no ensino médio, relacionada à língua estrangeira moderna, e dá providências correlatas. São Paulo, 2009.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE n°5, de 14 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a oferta de língua espanhola no ensino médio, das escolas públicas da rede estadual, e dá providências correlatas. São Paulo, 2010.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. Relação de Centros de Estudos de Línguas. São Paulo: CENP, 2011. Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/CEL/Default.asp> Acesso em: 22 dez. 2010.

SAVIANI, DEMERVAL. *Desenvolvimento e Educação na América Latina*. São Paulo: Cortez Ed., 1987.

SEDYCIAS, João (organização). O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.

SHMIDT, Maria Junqueira. *O ensino Científico de Línguas Modernas*. Rio de Janeiro: F. Briguiet e Cia., 1935.

SILVA, Janete B. Abrindo as janelas à noção de competência para a construção de um currículo interdisciplinar. São Paulo: PUC, 1999. Dissertação de Mestrado em Educação.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Quem escondeu o currículo oculto*. In: Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999: 77-152.

STOLL, L.; FINK, D. *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora.* Barcelona: Octaedro, 1999.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. In: Educação e Pesquisa. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

VAN EK, J. A.; TRIM, J. L. M. (Orgs.). *Across the Threshold.* Oxford: Pergamon, 1984.

VAN PASSEL, FRANS. Ensino de línguas para adultos. São Paulo: PIONEIRA, 1983.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política Educacional em tempos de transição*. Brasília: Editora Plano, 2000.

VILAÇA, Márcio Luís Correa. *Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO, 2008. In: http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78> Acesso em: 20 jun. 2010.

VIÑAO, Antonio. Espaços, usos e funções; a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Maucus Levy (org.). História da educação, arquitetura e espaço escolar. São Paulo: Cortez, 2005

WIDDOWSON, H.G. Knowledge of language and ability for use. In: Applied Linquistics. Vol. 10/02, 1989.

ANEXOS

ANEXO 1

RESOLUÇÃO SE N.º 271, DE 20 DE NOVEMBRO DE 1987

Dispõe sobre o funcionamento e as atividades dos Centros

de Estudos de Línguas e dá providências correlatas

O Secretário da Educação, tendo em vista o disposto no Decreto 27.270, de 10 de agosto de 1987, e considerando:

a necessidade de dar oportunidade aos alunos das escolas de 1.º e/ou 2.º graus da Rede Estadual de Ensino de aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas e

a política de ação e diretrizes da Secretaria da Educação, resolve:

Artigo 1.º - O Centro de Estudos de Línguas destina-se a ministrar Cursos de Línguas Estrangeiras Modernas, mediante desenvolvimento de programação especial que assegure ação educativa, permitindo acesso a outras culturas contemporâneas.

Parágrafo Único – No primeiro ano de funcionamento, o Centro proporcionará exclusivamente o ensino de língua espanhola.

- Artigo 2.º O Centro de Estudos de Línguas atenderá alunos de 1.º e 2.º Graus matriculados na Rede Estadual de Ensino.
- Artigo 3.º Caberá ao Diretor da unidade escolar, onde for instalado o Centro de que trata esta resolução, todas as providências necessárias ao seu funcionamento, devendo adotar as medidas cabíveis para este fim.
- Artigo 4.º A instalação do Centro será autorizada pelo Secretário da Educação.
- § 1.º A proposta de instalação de que trata o "caput" deverá ser formulada pelo Diretor da unidade escolar e instruída com o parecer dos órgãos competentes.
- § 2.º Para instalação do Centro de Estudos de Línguas deverão ser observados os seguintes requisitos:
 - 1. demanda que justifique a instalação;
 - 2. espaço físico que garanta a continuidade do(s) curso(s);
 - 3. localização de fácil acesso; e
 - 4. horário de funcionamento que assegure o atendimento, também, ao aluno que trabalha.

Artigo 5.º - A coordenação pedagógica do Centro ficará a cargo de um professor devidamente habilitado em Língua Estrangeira Moderna e, preferencialmente, licenciado em Pedagogia.

Artigo 6.º - Poderão ser afastados junto aos Centros de Estudos de Línguas, nos termos do inciso II e § 1.º do artigo 64 da Lei Complementar 444 de 27 de dezembro de 1985, titulares de cargo de professor III, com habilitação em língua estrangeira moderna objeto do curso oferecido.

§ 1.º - O professor afastado junto ao Centro de Estudos de Línguas fará jus à carga suplementar correspondente à diferença entre 40 e o número de horas fixado para a jornada de trabalho docente em que estiver incluído.

§ 2.º - O professor que acumular 2 cargos docentes ficará afastado sem prejuízo de vencimentos e demais vantagens de ambos os cargos.

§ 3.º - O pagamento do docente afastado junto ao Centro de Estudos de Línguas far-se-á pela unidade de classificação do respectivo cargo, mediante apresentação de atestado de frequência expedido pelo diretor da escola.

Artigo 7.º - Na falta de docente titular de cargo a ser afastado, poder-se-á admitir, nos termos do inciso I do artigo 1.º da Lei n.º 500, de 13 de novembro de 1974, Professor III, devidamente habilitado, para ministrar aulas, observadas as disposições da Lei Complementar 444, de 27 de dezembro de 1985.

Artigo 8.º - Somente os docentes que tiverem recebido orientação estratégia poderão ser afastados ou admitidos para atuar no Centro.

Artigo 9.º - Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas:

I – elaborar a proposta curricular;

II – definir a estrutura e o funcionamento do Centro;

III - organizar os cursos de aprimoramento; e

IV - dar orientação estratégia aos docentes.

Artigo 10.º – Às Coordenadorias de Ensino, na área de sua atuação, caberá implementar as ações necessárias para a execução do disposto no artigo 2.º do Decreto 27.270, de 10 de agosto de 1987.

Artigo 11.º – Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

NOTA:

Encontram-se na Coletânea de Legislação Estadual de Ensino de 1.º e 2.º Graus:

Lei Complementar n.º 444/85 à págs. 92 e 798 do vol. XX;

Lei n.º 500/74 à pág. 493 do vol. 2;

Decreto n.º 27.270/87 à pág. 119 do vol. XXIV;

Revogada pela Resolução SE 85/01 à pág.137 do vol. LII;

O parágrafo único do art. 1.º foi alterado pela Res. SE n.º193/88 à pág. 261 do vol. XXVI;

O art. 6.º foi revogado pela Res. SE n.º 30/89 à pág. 120 do vol. XXVII;

ANEXO 2

RESOLUÇÃO SE Nº 85, DE 13 DE AGOSTO DE 2001

Dispõe sobre a reorganização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas (CEL) e dá providências correlatas

A Secretária da Educação, com fundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Decreto nº 27.270, de 10-8-87, no Decreto nº 44.449, de 24-11-99, na Indicação CEE nº 8, de 30-7-97, no Parecer CEE nº 67, de 18-3-98, que aprova as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, e considerando a necessidade de:

- promover a reorganização dos Centros de Estudos de Línguas (CEL), adequando-os à sua finalidade essencial de proporcionar o enriquecimento curricular, por meio do acesso opcional dos alunos matriculados nas escolas estaduais a uma segunda língua estrangeira moderna:
- favorecer a melhoria dos processos de gestão pedagógica e administrativa dos CEL, dotando-os de novos recursos tecnológicos e equipamentos pedagógicos, de modo a promover o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- adequar os CEL às normas e diretrizes da política educacional para garantir a permanência e progressão nos diferentes níveis de aprendizagem previstos no curso;
- otimizar e potencializar os CEL, a fim de ampliar o percentual de seu atendimento, para que mais adolescentes e jovens estudantes da rede pública estadual tenham oportunidade de acesso aos conhecimentos e habilidades proporcionados pela aprendizagem de mais uma Língua Estrangeira Moderna, contribuindo para sua formação geral enquanto cidadão e futura inserção no mercado de trabalho,

Resolve:

Artigo 1º- O Centro de Estudos de Línguas constitui-se unidade vinculada administrativa e pedagogicamente a uma escola estadual, sendo que sua organização e funcionamento seguem o contido nas Normas Regimentais Básicas, naquilo que couber, e são disciplinados pela presente resolução.

Parágrafo único - A criação e instalação de Centro de Estudos de Línguas em localidades ainda não atendidas ou em regiões que comportem um novo Centro, poderá ser autorizada, mediante proposta encaminhada pelo conjunto das escolas a serem atendidas, após análise e parecer fundamentado dos órgãos competentes e anuência da escola que o sediará, observados os seguintes quesitos:

- a) condições da oferta e do atendimento à demanda escolar do ensino fundamental e médio, em todos os seus níveis e modalidades, assim como da escola indicada pelas demais como vinculadora do CEL;
- b) relação dos alunos da região interessados nos cursos a serem oferecidos e cadastrados para o Cel a ser implantado;
- c) disponibilidade de docentes com formação e habilidades exigidas;
- d) espaço físico adequado que garanta a continuidade dos cursos;
- e) localização de fácil acesso;

f) proposta pedagógica da escola e equipamentos didático-pedagógicos disponíveis.

TÍTULO I

DA CARACTERIZAÇÃO E GESTÃO

Artigo 2º- A gestão do Centro de Estudos de Línguas é de responsabilidade do Núcleo de Direção da escola vinculadora, a quem compete a coordenação, avaliação e integração de todas as suas atividades de planejamento, organização e funcionamento.

Artigo 3º- O Centro de Estudos de Línguas terá a denominação da escola a que estiver vinculado, cabendo à direção manter a identificação do CEL em local visível, de forma a garantir à população informações sobre os cursos de Língua Estrangeira oferecidos, juntamente com os demais níveis e modalidades de ensino mantidos na escola.

Parágrafo único- Os objetivos e organização didático-pedagógica do CEL deverão constar da proposta pedagógica da escola vinculadora e de seu regimento.

Artigo 4º- O Centro contará com Conselho de Acompanhamento e Avaliação, integrado pelos seguintes representantes:

- I do Diretor da escola vinculadora;
- II da Direção das escolas atendidas;
- III de todos docentes dos idiomas ministrados;
- IV dos docentes de Língua Estrangeira ministrado no currículo da escola vinculadora;
- V dos alunos de cada um dos cursos, preferencialmente, entre os matriculados no Nível II.

Parágrafo único- O Conselho deverá se reunir, ordinariamente, antes do início e ao término de cada estágio e suas atribuições deverão estar definidas no regimento ou adendo regimental da escola.

TÍTULO II

DOS OBJETIVOS E FINALIDADES

Artigo 5º - Os Centros de Estudos de Línguas destinam-se, exclusivamente, ao atendimento dos alunos matriculados e frequentando cursos dos diferentes níveis e modalidades de ensino mantidos pela rede pública estadual, objetivando o enriquecimento curricular da aprendizagem básica de uma segunda língua estrangeira moderna, de caráter opcional para o alunado.

Parágrafo único - Todos os Centros deverão considerar em sua proposta pedagógica os acordos brasileiros para o Mercosul, priorizando a oferta do ensino de espanhol.

TÍTULO III

DO FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO DE TURMAS

Artigo 6º - Os Centros deverão oferecer cursos em todos os períodos e turnos de funcionamento da escola, visando ampliar as oportunidades de acesso aos alunos da rede pública estadual, desde que não comprometa a demanda do Ensino Fundamental e Médio.

- Artigo 7º Cada curso será planejado com uma carga horária total de 480 horas de aula, organizados em dois Níveis (I e II), de forma a garantir a progressão continuada do ensino e da aprendizagem do aluno no idioma de sua opção.
- § 1º Cada nível terá carga horária total de 240 horas de aulas e será organizado em 3 estágios semestrais de 80 horas cada um, distribuídas em 4 horas de aulas semanais;
- § 2º O horário das aulas será organizado de forma a compatibilizar os interesses e possibilidades da escola com os do alunado, sendo que, excepcionalmente, a critério da direção e do professor responsável pela classe, poderão ser mantidas turmas aos sábados, com 4 horas de aula, para atendimento prioritário de alunos trabalhadores matriculados no período noturno.

Artigo 8º - Na constituição das turmas de alunos deverão ser observados os seguintes critérios:

- I No Nível I:
- a) mínimo de 30 alunos nas turmas do 1º Estágio;
- b) mínimo de 25 alunos nas turmas do 2º e 3º Estágios.
- II No Nível II:
- a) mínimo de 20 alunos em todos os estágios.
- § 1º Caberá à Diretoria de Ensino autorizar, excepcionalmente, o funcionamento de turmas de alunos em continuidade que não obedeçam os critérios de número de alunos fixados, somente no 3º estágio de cada um dos níveis, desde que não inferior a 15 alunos no Nível II e de 20 alunos no Nível I.
- § 2º Para atendimento ao disposto nesse artigo, visando garantir aos alunos a continuidade e conclusão de cursos, mesmo os que apresentaram alto grau de evasão, deverão ser constituídas turmas com alunos de diferentes estágios de conhecimento.

TÍTULO IV

DO ATENDIMENTO À DEMANDA

- Artigo 9º O atendimento à demanda no CEL será de responsabilidade da direção da escola vinculadora, em comum acordo com as escolas a serem atendidas, sob supervisão e coordenação da DE e controle da respectiva Coordenadoria de Ensino, obedecidas as diretrizes e prioridades estabelecidas para a educação obrigatória e educação profissional, devendo ser observadas também, as seguintes regras comuns:
- I As vagas serão distribuídas equitativamente entre alunos da própria escola e de outras escolas estaduais da região, reservando-se, no mínimo, 40% do total de vagas para jovens matriculados no ensino médio;
- II Nos casos em que a demanda for maior que a oferta de vagas, a matrícula inicial será efetivada com base nos seguintes critérios de prioridade:
- a) alunos com tempo suficiente para concluir, enquanto alunos regularmente matriculados na rede estadual, os 3 anos previstos para conclusão dos Níveis I e II do curso;
- b) alunos que comprovem matrícula e frequência regular de, no mínimo, 90% às aulas na própria escola ou na de origem, no período letivo em curso ou imediatamente anterior à data de inscrição.

Parágrafo único - Caso os critérios estabelecidos no inciso II não sejam suficientes para atendimento de todos os inscritos em sua primeira opção, a escola poderá classificar os interessados, levando em consideração, além da frequência exigida no item "b", a comprovação dos resultados do rendimento escolar.

TÍTULO V

DAS FORMAS DE INGRESSO, CLASSIFICAÇÃO E RECLASSIFICAÇÃO

- Artigo 10 A inscrição e matrícula em um dos cursos oferecidos será efetuada pelo responsável ou pelo próprio aluno se tiver mais de dezoito anos, mediante requerimento dirigido ao diretor da escola, dele constando ainda, a ciência e concordância com as Normas de Gestão e Convivência da Escola contidas no Regimento Escolar e as específicas do CEL, a saber:
- I Somente terá direito à matrícula inicial e à continuidade de estudos os alunos que, comprovadamente, estiverem matriculados e frequentando cursos regulares ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de ensino fundamental, a partir da 6ª série (Ciclo II), do ensino médio ou de educação profissional de nível técnico, inclusive curso normal de nível médio.
- II O aluno que atingir um total de ausências injustificadas de até 25% das aulas dadas em cada um dos estágios, perderá o direito à renovação da matrícula no curso, caso não tenha seu pedido de justificativa, devidamente comprovado e deferido pela direção da escola.
- III A desistência ou ausência injustificada e superior a 20% na escola estadual em que estiver matriculado levará ao cancelamento da matrícula do aluno no CEL.
- IV No ato de inscrição o aluno terá o direito de indicar, por ordem de preferência, duas das Línguas oferecidas no CEL, matriculando-se, entretanto, em somente uma delas.
- V Não haverá matrícula concomitante em dois cursos, a fim de se atender um maior número possível de alunos.
- Artigo 11 O Conselho de Acompanhamento e Avaliação do CEL deverá promover palestras para os alunos da região, com a finalidade de estimular o processo de inscrição e matrícula nos CEL, orientar os interesses e opções, evitando-se escolhas inadequadas e consequente evasão.
- Artigo 12 A critério do Conselho de Acompanhamento e Avaliação poderá haver reclassificação de alunos, garantindo-se o avanço em turmas mais adequadas ao conhecimento demonstrado.
- Artigo 13 O controle da matrícula ficará sob responsabilidade do Núcleo de Direção e será registrada em ata própria, contendo, obrigatoriamente, as informações relativas ao RG/RA do aluno, nome completo, denominação da escola estadual em que está matriculado regularmente, registrandose sua evolução semestral nos respectivos estágios e níveis, conforme instrução a ser publicada posteriormente.

TÍTULO VI

DA AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

- Artigo 14 A avaliação do processo de aprendizagem do aluno, de responsabilidade do professor, será realizada de forma contínua e sistemática.
- § 1º O regimento deverá prever a sistemática de avaliação.
- § 2º O CEL deverá manter modelo próprio de Ficha Individual de cada aluno contendo campos de informação e avaliação que permitam acompanhar o progresso de ensino e da aprendizagem

continuada nos diferentes estágios do curso e sua classificação em estágio adequado ao nível de conhecimentos e habilidades alcançados.

- § 3º A Ficha Individual deverá conter a síntese dos conhecimentos e habilidades a serem atingidos em cada estágio e o resultado da avaliação abrangendo os diferentes objetivos alcançados na proposta de ensino do idioma.
- § 4º A classificação do aluno far-se-á sempre em estágio posterior e as aulas serão planejadas e desenvolvidas a partir do nível de aprendizagem alcançado pela turma no estágio anterior.
- § 5º Na classificação de alunos do Nível I para o II e também ao término do 3º estágio do Nível II, o Conselho de Acompanhamento e Avaliação, mediante análise da Ficha Individual, poderá decidir que o aluno, como reforço de aprendizagem, cumpra mais um semestre de estudos.

TÍTULO VII

DA DOCUMENTAÇÃO DE VIDA ESCOLAR

Artigo 15 - Ao término de cada etapa do curso, a escola deverá fornecer declaração para a escola estadual em que o aluno estiver matriculado regularmente, informando o desempenho do aluno, carga horária, estágio cursado e ou Nível concluído, a fim de que esses registros constem do currículo do aluno e respectivo Histórico Escolar do curso que estiver frequentando.

Parágrafo único - Caberá à Direção da Escola Estadual a que pertence o aluno, providenciar o registro no Histórico Escolar, como Enriquecimento Curricular de opção individual.

Artigo 16 - Caberá ao Núcleo de Direção da Escola vinculadora do CEL, semestralmente, exigir comprovação de matrícula e frequência regular em escola da rede pública estadual.

Artigo 17 - O aluno que concluir o curso com rendimento satisfatório terá direito a certificado de conclusão, expedido pelo CEL.

Parágrafo único - O aluno que, tendo permanecido por mais um semestre após o 3º estágio do Nível II, ainda apresentar rendimento insatisfatório receberá apenas um atestado de frequência.

TÍTULO VIII

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Artigo 18 - Caso o CEL já instalado e em funcionamento não conste do regimento escolar, a escola deverá, até o final do corrente ano letivo, providenciar a alteração regimental ou elaborar adendo ao regimento já aprovado.

Artigo 19 - Para efeitos de composição do módulo escolar e de cálculo para repasse de recursos financeiros à escola vinculadora de Centro de Estudos de Línguas, cada grupo de 4 turmas será considerado uma classe.

- Artigo 20 Os Centros poderão, semestralmente, abrir período de inscrições para atendimento de novas turmas de alunos, nos cursos que não apresentem índices superiores a 10% de evasão ou 10% de cancelamento de matrícula, obedecidas as normas e diretrizes gerais da demanda escolar e as contidas na presente resolução.
- § 1º A direção da escola deverá encaminhar à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas CENP solicitação de autorização para a abertura de novas turmas nos cursos que apresentarem índices superiores ao previsto no caput deste artigo.

- § 2º A abertura de novas turmas nos cursos que apresentarem índices iguais ou superiores a 20% de evasão ou cancelamento de matrícula somente será concedida anualmente.
- § 3º A autorização, em caráter excepcional, para o funcionamento das turmas previstas nos §§ 1º e 2º deste artigo, poderá ser concedida pela CENP, após análise do pedido da direção da escola, acompanhado de justificativa e proposta de trabalho para melhoria dos resultados obtidos.
- § 4º Aos alunos de escolas estaduais municipalizadas será assegurada a continuidade de estudos, quando estes tiverem concluído, satisfatoriamente, pelo menos um estágio.
- Artigo 21 As inscrições nos Centros de Estudos de Línguas, excepcionalmente, no corrente ano letivo deverão ser encaminhadas à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, até o dia 22 de agosto, para aprovação de cada uma das turmas, conforme instrução a ser expedida oportunamente.
- § 1º As aulas serão iniciadas, no máximo, até o dia 2 de setembro e encerradas até a primeira quinzena de janeiro de 2002.
- § 2º A direção da escola em conjunto com os docentes poderá elaborar calendário especial, a fim de que as aulas do semestre possam ser encerradas ainda no corrente ano letivo, desde que não haja prejuízo da frequência dos alunos ao curso.
- Artigo 22 O processo de atribuição de aulas no CEL, será regulamentado em norma específica.
- Artigo 23 Os afastamentos de docentes já autorizados para prestar serviços ou exercer posto de trabalho junto ao CEL serão revistos com base no disposto na presente resolução.

Parágrafo único- O docente readaptado poderá exercer suas funções junto aos CEL.

- Artigo 24 Caberá à Diretoria de Ensino, por meio do Supervisor de Ensino responsável pela escola, assessorado pelo Assistente Técnico Pedagógico da Oficina Pedagógica, acompanhar, orientar e avaliar a organização e funcionamento didático técnico- pedagógico do CEL.
- Artigo 25 Caberá às respectivas Coordenadorias de Ensino, à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e ao Departamento de Recursos Humanos gerenciar, na área de sua competência, as mudanças previstas na presente resolução e expedir as orientações necessárias para sua efetiva implementação.
- Artigo 26 As situações omissas serão resolvidas pela Titular da Pasta, mediante proposta de encaminhamento submetida à análise e parecer conclusivo das autoridades competentes.
- Artigo 27 Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial as Resoluções SE nºs 271/87, 193/88, 210/88, 24/89 e 30/89.

ANEXO 3

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

- O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:
- Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.
- § 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.
- § 2° É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5° a 8° séries.
- Art. 2° A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.
- Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.
- Art. 4° A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.
- Art. 5° Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.
- Art. 6° A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.
 - Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA Fernando Haddad

ANEXO 4

Resolução SE nº 5, de 14-1-2010

Dispõe sobre a oferta de língua espanhola no ensino médio, das escolas públicas da rede estadual, e dá providências correlatas

- O Secretário da Educação, no uso de suas atribuições, à vista do que lhe representou a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e considerando:
- o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que tange à inclusão da língua estrangeira moderna no currículo do ensino médio;
- o disposto na Lei federal 11.161, de 5 de agosto de 2005, que torna obrigatória a oferta pela escola do ensino da língua espanhola;
- a importância de se assegurar ao aluno da rede pública estadual a oportunidade de desenvolver e ampliar novas formas de expressão, instrumentalizando-o para o acesso às novas tecnologias e ao mercado de trabalho que exige cada vez mais o domínio de um idioma estrangeiro,

Resolve:

Artigo 1º - O ensino da língua espanhola integrará obrigatoriamente o currículo do ensino médio das escolas públicas estaduais de forma a possibilitar ao aluno a faculdade de cursá-lo ou não.

Parágrafo único – a oferta obrigatória do ensino da língua espanhola pela escola e de matrícula facultativa para o aluno far-se-á, a partir do 2º semestre de 2010, nos termos desta resolução.

Artigo 2º - O ensino de língua espanhola de que trata o artigo 1º será implantado gradativamente, iniciando-se com o atendimento aos alunos da 1ª série do ensino médio, estendendo-se aos das demais séries, de acordo com os regulamentos e normas expedidos oportunamente pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

Artigo 3º - Caberá às Diretorias de Ensino:

I - orientar as escolas, das respectivas circunscrições, no levantamento da demanda de alunos da 1ª série do ensino médio interessados no curso de espanhol;

II – proceder, no âmbito da Diretoria, ao cadastramento dos Professores interessados na docência da língua espanhola, observada a habilitação ou qualificação exigida no processo de atribuição de classes e aulas.

Artigo 4º - A Secretaria da Educação adotará as medidas necessárias à realização de concurso público para provimento de cargos de docentes de língua espanhola.

Artigo 5º - A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e o

Departamento de Recursos Humanos baixarão normas complementares que se fizerem necessárias ao cumprimento desta resolução.

Artigo 6º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Nota: Lei Federal nº 11.161/05, à pág. 52 do vol. 32.

Orientação Técnica – Consulta sobre a implantação da Língua Espanhola nas Escolas Estaduais da SEE:

I- Informações gerais quanto à implantação da Língua Espanhola nas Escolas Estaduais

- a) A partir de 2010 haverá a introdução da Língua Espanhola conforme legislação pertinente (Lei Federal 11.161 de 05/08/2005 e Res. SEE 5 / 2010 de 14-1-2010).
- b) As aulas de Língua Espanhola serão oferecidas, em 2010, a partir do 2º semestre, exclusivamente, aos alunos da 1ª série do Ensino Médio Regular. A Língua Espanhola irá compor o currículo pleno da escola como uma disciplina, que embora se caracterize de oferta obrigatória para a escola, será de matrícula optativa para o aluno:
- c) A demanda será identificada por meio de consulta aos alunos, pais ou responsáveis sobre a intenção ou não de frequentar as aulas;
- d) Ao optar pelas aulas de Língua Espanhola, o aluno:
- 1) Estará se comprometendo com a frequência obrigatória às aulas, ao cumprimento das atividades propostas e com a avaliação de aproveitamento, na conformidade das normas regimentais;
- 2) Fará jus ao registro dos estudos realizados em seus documentos escolares.

II- Quanto à consulta aos alunos destacamos:

- a) Todos os alunos deverão ser informados e consultados sobre a disciplina de Língua Espanhola;
- b) A escola deve estruturar um mecanismo de controle/acompanhamento da consulta realizada:
- c) Sugerimos como formas de consulta as seguintes opções:
- 1) REUNIÃO Realizar reunião com todos os alunos das classes de 1ª série do Ensino Médio da escola preferencialmente, com a participação dos respectivos pais, informando sobre:
- As possibilidades de realização das aulas (pós, pré-aulas ou sábados) e a natureza dos compromissos a serem assumidos pelos alunos;
- 2) ENCAMINHAMENTO DE IMPRESSO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS, Formulário de Adesão disponível no link (LINGUA ESPANHOLA NO CURRÍCULO CONSULTA) sobre o interesse do aluno em participar das aulas, com prazo para devolução, coletando inclusive a assinatura dos pais ou responsáveis (modelo disponível na página de entrada do link LINGUA ESPANHOLA NO CURRÍCULO CONSULTA
- 3) CONSULTA EM SALA DE AULA: Os alunos serão informados em sala de aula sobre a introdução da língua espanhola e responderão no dia seguinte, após consulta aos pais, sobre o interesse em cursar a disciplina. Para os alunos que manifestarem interesse, os pais deverão receber o "Formulário de Adesão" disponível no link LÍNGUA ESPANHOLA NO CURRÍCULO CONSULTA.
- c) Como forma de comprovação de que a escola consultou a todos os alunos, sugerimos que o aluno que não manifeste interesse receba o impresso "Formulário

para declínio da adesão", entregando-o devidamente assinado para que a escola arquive no prontuário do aluno.

III- Quanto aos procedimentos referentes ao preenchimento do questionário no site da SEE:

- a) Depois de realizado o levantamento, a escola deverá acessar o site www.educacao.sp.gov.br, clicar em LÍNGUA ESPANHOLA NO CURRÍCULO. A senha será a mesma utilizada nos preenchimentos do QE ou Censo Escolar. O responsável pelo levantamento da Diretoria de Ensino e o setor de planejamento da DE têm conhecimento da senha de cada escola. Caso necessário a senha também poderá ser fornecida por meio de e-mail (oficial) dirigido a gdae@edunet.sp.gov.br.
- b) Preencher a questão 1. "Possibilidade de Atendimento". O Diretor informará para cada turno, tendo em vista a disponibilidade de espaço na escola, a possibilidade de o atendimento ser pós ou préaula ou ainda aos sábados;
- c) Preencher para cada aluno de cada turma da 1ª série do Ensino Médio se há ou não interesse em cursar a disciplina. Com o objetivo de facilitar o preenchimento do questionário, as respostas poderão ser incluídas para todos os alunos de uma única vez (clicando SIM ou NÃO) e ser alterado apenas as situações necessárias.
- d) Informamos que a lista de alunos disponível no site refere-se ao último dia do mês de fevereiro, portanto poderão ocorrer pequenas divergências. Alunos novos que não constam da relação deverão participar de todo o processo sem nenhuma exceção. Alunos que não estão mais com matrícula ativa em 2010 deverão continuar com a opção NÃO.
- e) O prazo de preenchimento no site será de **22/03/2010** até o dia **31/03/2010** (23h59), impreterivelmente.

IV - Encaminhamentos de dúvidas:

- a) As escolas deverão se remeter à Diretoria de Ensino no caso de duvidas e ou funcionamento incorreto do Sistema
- b) As Diretorias poderão se orientar quanto ao processo geral com o Grupo de Implantação da Língua Espanhola, coordenado por Joanna Borrelli e Valéria Tarantello de Georgel CENP e quanto ao funcionamento do sistema com a Central de Atendimento da SEE pelo fone 0800.770.0012 ou pelo e-mail centralgdae@edunet.sp.gov.br.