

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

SIMONE VIAPIANA

**AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM NO
ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Caxias do Sul (RS)

2012

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
COORDENADORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA *STRICTU SENSU*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

SIMONE VIAPIANA

AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM NO
ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Educação, Linguagens e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani

Caxias do Sul (RS)

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

V811r Viapiana, Simone, 1972-
As relações entre educação e linguagem no ensino de língua espanhola / Simone Viapiana. - 2012.
166 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.
Apresenta anexos e bibliografia.
“Orientação: Profª. Drª. Neires Maria Soldatelli Paviani”.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Educação – Filosofia.
3. Linguagem e línguas. 4. Aquisição da segunda língua. I. Título.

CDU 2.ed.: 37.016:811.134.2

Índice para o catálogo sistemático:

1. Língua espanhola – Estudo e ensino	37.016:811.134.2
2. Educação – Filosofia	37.01
3. Linguagem e línguas	81'232
4. Aquisição da segunda língua	81'243

Catalogação na fonte elaborada pelo bibliotecário
Marcelo Votto Teixeira – CRB 10/ 1974



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“As relações entre educação e linguagem no ensino de língua espanhola”

Simone Viapiana

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

Caxias do Sul, 31 de agosto de 2012.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani
Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Tânia Maris de Azevedo
Universidade de Caxias do Sul

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Gráfica Nordeste Ltda. – 130033

Com carinho, dedico este trabalho

À minha querida mãe, pelo amor, pelo apoio e pelo constante incentivo.

A meu pai, que me deu os primeiros livros e a eterna vontade de estudar.

A meus irmãos e amigos que por muitas vezes não compreenderam a minha ausência, mas sempre me apoiaram.

Meus sinceros agradecimentos

À minha orientadora, Professora Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani, que me acompanhou com carinho, sabedoria e paciência durante a caminhada de elaboração desta dissertação.

Aos professores do Mestrado em Educação, especialmente à Professora Dra. Tânia Maris de Azevedo por suas contribuições, interesse e atenção; à Professora Dra. Flavia Brochetto Ramos e ao Professor Dr. Jayme Paviani, por suas aulas que muito me ampararam e deslumbraram novos caminhos.

Aos meus colegas de mestrado e, em especial, a minha amiga, Lisiane Ott Schulz, pela troca de ideias, pelas conversas, pelos conselhos, pelos ensinamentos e, principalmente, pela amizade e cumplicidade que construímos nesta caminhada.

À minha querida amiga Magda Monica Cauduro Custodio, pela paciência, pelo incentivo, pelas escutas, pelas leituras e pelas palavras de ânimo.

A todos os meus amigos, que neste período sentiram-se abandonados.

Aos professores que aceitaram em participar desta pesquisa, pois, sem a participação deles, esta pesquisa não aconteceria.

“... es bastante difícil que un grano pueda cambiar toda la montaña. Pero, innegablemente, el grano ayuda a darle forma, y eso es todo a lo que podemos aspirar.”

Luis Camnitzer

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo identificar as concepções de língua, de linguagem e de ensino de língua, subjacentes às questões de prova aplicadas aos alunos das terceiras séries do Ensino Médio das escolas públicas e privadas dos municípios de Caxias do Sul e Flores da Cunha localizadas no estado do Rio Grande do Sul. Para esta pesquisa, os estudos de Saussure (1974,2006), Vygotsky (2002, 2008), Bakhtin (1998, 2003, 2010) nos apoiam na análise referente à concepção de *linguagem, ensino e aprendizagem* de língua. Consoante a isto, buscamos, por meio das respostas obtidas no *questionário-professor* e das questões de prova presentes nos instrumentos de avaliação dos professores, depreender as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem de língua que os professores de ELE possuem. Para tanto, apoiamo-nos nos trabalhos e estudos de Prati (2007) e Bloom (2001) para a análise dos tipos de questão de prova. Os estudos de Marcuschi (2008) fundamentaram a análise dos tipos de pergunta nas provas. Estudiosos, como Di Tullio (2005), Ortega Olivares (1990), Matte Bon (1995), Franchi (2001) e Travaglia (2009), constituíram o referencial teórico para a análise dos aspectos gramaticais presentes nas questões de prova. Observando, analisando e relacionando as questões de prova presentes nos instrumentos de avaliação com os dados obtidos no *questionário-professor*, é possível dizer que os resultados desta investigação assinalam para a presença de um ensino de ELE fortemente pautado no ensino de língua enquanto sistema, ou seja, como um fim em si mesma. Esses dados são indicativos de que se faz necessária uma nova postura do professor em relação às concepções de língua e de linguagem e à abordagem de ensino a ser adotada no ensino de ELE.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem. Concepções de língua e linguagem. Abordagens de ensino de língua estrangeira. Língua espanhola.

RESUMEN

Este estudio tiene el propósito de identificar las concepciones de lenguaje, enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) subyacentes a las cuestiones de prueba aplicadas a los alumnos del tercer año de Enseñanza Media de las escuelas estatales y privadas de las municipalidades de Caxias do Sul y Flores da Cunha, ubicadas en el estado de Rio Grande do Sul. Para esta investigación, los estudios de Saussure (1974,200), Vygotsky (2002,2008), Bakhtin (1998, 2010) nos apoyan en el análisis de lo que concierne a la concepción de lenguaje, enseñanza y aprendizaje de lengua. Además de esto, buscamos, a través de las respuestas obtenidas en el cuestionario-profesor y de las cuestiones de prueba, desvelar la forma como los profesores conciben la enseñanza y el aprendizaje de lengua extranjera. La fundamentación teórica para el análisis de los tipos de cuestiones de prueba y nivel de conocimiento cognitivo están basados en la Taxonomía de Bloom revisada (2001, 2010) y en los estudios de Prati (2007. Para el análisis de los tipos de preguntas de comprensión lectora, Marcuschi (2008) fundamenta este estudio. Expertos como Di Tullio (2005), Ortega Olivares (1990), Matte Bon (1995), Franchi (2001) y Travaglia (2009) forman parte del referencial teórico para el análisis de los aspectos gramaticales de las cuestiones de prueba. Observando, analizando y relacionando las cuestiones de prueba de los instrumentos de evaluación con los datos obtenidos en el *cuestionario-profesor*, se puede decir que los resultados de esta investigación indican la presencia de una enseñanza de ELE fuertemente apoyada en la enseñanza de lengua como sistema, o sea, como un fin en sí misma. Estos datos son señales o indicativos de que se necesita una nueva postura del profesor frente a las concepciones de lenguaje, de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera para que los aprendices desarrollen la competencia comunicativa. Se espera que ese estudio ofrezca aportes teóricos para una enseñanza basada en el uso real de la lengua y que pueda suscitar nuevos estudios.

Palabras – clave: Enseñanza y aprendizaje. Concepciones de lengua y lenguaje. Métodos de enseñanza de lengua extranjera. Lengua española.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Níveis cognitivos de conhecimento.....	48
Tabela 2	Textos presentes nas avaliações.....	93
Tabela 3	Categorização dos tipos de questão, tipos de pergunta e nível de conhecimento cognitivo	99
Tabela 4	Categorização dos aspectos gramaticais 1	102
Tabela 5	Categorização dos aspectos gramaticais 2	103

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Taxonomia de Bloom revisada	49
Quadro 2	Tipos de pergunta de compreensão leitora	52
Quadro 3	Tipos de questão.....	54
Quadro 4	Afirmações dos professores quanto ao ensino de gramática 1....	80
Quadro 5	Afirmações dos professores quanto ao ensino de gramática 2....	81

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Cinco itens da questão 1 do questionário-professor.....	69
Gráfico 2	Cinco itens da questão 1 do questionário-professor.....	76
Gráfico 3	Tempo de aula dedicado à gramática.....	86
Gráfico 4	Fatores que levam o professor ao ensino da gramática.....	87
Gráfico 5	O motivo pelo qual ensina gramática.....	88
Gráfico 6	Como você ensina gramática.....	89

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Conto.....	94
Figura 2	Diálogo.....	96
Figura 3	Texto informativo.....	97
Figura 4	Questão de número cinco de P2PA.....	105
Figura 5	Questão de número quatro de P1PD.....	105
Figura 6	Questão de número dois de P3PD.....	106
Figura 7	Questão de número um de P3PA.....	107
Figura 8	Questão de número cinco de P2PB.....	108
Figura 9	Questão de número oito de P2PB.....	109
Figura 10	Questão de número três de P1PA.....	110
Figura 11	Questão de número quatro de P2PA.....	110
Figura 12	Questão de número seis de P3PA.....	110
Figura 13	Questão de número seis de P1PB.....	110
Figura 14	Questão de número um de P1PD.....	111
Figura 15	Questão de número três de P2PB.....	113
Figura 16	Questão de número sete de P3PB.....	113
Figura 17	Questão de número dois de P1PC.....	113
Figura 18	Questão de número três de P1PC.....	114
Figura 19	Questão de número seis de P2PE.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS

LE	Língua Estrangeira
ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
OCEMs	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
RCs	Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
P1PA	Prova 1 do Professor A
P2PA	Prova 2 do Professor A
P3PA	Prova 3 do Professor A
P1PB	Prova 1 do Professor B
P2PB	Prova 2 do Professor B
P3PB	Prova 3 do Professor B
P1PC	Prova 1 do Professor C
P2PC	Prova 2 do Professor C
P3PC	Prova 3 do Professor C
P1PD	Prova 1 do Professor D
P2PD	Prova 2 do Professor D
P3PD	Prova 3 do Professor D
P1PE	Prova 1 do Professor E
P2PE	Prova 2 do Professor E
P3PE	Prova 3 do Professor E

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
1.1 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SUAS CONCEPÇÕES.....	22
1.1.1 EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO	22
1.1.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE LINGUAGEM	25
1.2 ABORDAGENS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	31
1.3 ENSINO E APRENDIZAGEM DE ELE NO BRASIL E NA VISÃO SOCIONTERACIONISTA	39
1.3.1 Questões de prova.....	46
1.3.1.1 Níveis de conhecimento cognitivo nas questões de prova.....	46
1.3.1.2 As perguntas de compreensão leitora nas questões de prova	51
1.3.1.3 A gramática e o ensino de ELE	56
2 MÉTODO.....	61
2.1 SUJEITOS DE PESQUISA	62
2.2 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	63
2.2.1 Escolha da série e do nível de ensino	63
2.3 Instrumentos de pesquisa.....	64
2.3.1 Elaboração dos questionários.....	64
2.3.2 Contato com os sujeitos	65
2.3.3 Composição do <i>corpus</i> e método de análise	66
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	68
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ITEM UM DO QUESTIONÁRIO- PROFESSOR.....	69
3.2 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS AFIRMAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA EM ELE.....	80
3.3 ANÁLISE DAS QUESTÕES DE PROVA DE ELE	90
3.3.1 Tipos de pergunta de compreensão leitora.....	91
3.3.2 Análise das questões – aspectos gramaticais.....	100
3.3.2.1 Aspectos gramaticais léxico/semânticos.....	104
3.3.2.2 Aspectos morfossintáticos	109
3.3.2.2.1 Aspectos morfossintáticos/concordância verbal	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
OBRAS CONSULTADAS	132
ANEXOS.....	133
ANEXO A Questionário perfil	134
ANEXO B Questionário – professor	136
ANEXO C Termo de consentimento livre e esclarecido	139
ANEXO D Prova um do professor A P1PA.....	141
ANEXO E Prova dois do professor A P2PA.....	143
ANEXO F Prova três do professor A P3PA.....	146
ANEXO G Prova um do professor B P1PB.....	148
ANEXO H Prova dois do professor B P2PB.....	150
ANEXO I Prova três do professor B P3PB.....	152
ANEXO J Prova um do professor C P1PC	154

ANEXO K	Prova dois do professor	C	P2PC	156
ANEXO L	Prova três do professor	C	P3PC	159
ANEXO M	Prova um do professor	D	P1PD.....	161
ANEXO N	Prova dois do professor	D	P2PD	162
ANEXO O	Prova três do professor	D	P3PD.....	163
ANEXO P	Prova um do professor	E	P1PE	164
ANEXO Q	Prova dois do professor	E	P2PE	166
ANEXO R	Prova três do professor	E	P3PE	168

INTRODUÇÃO

Todo o fazer deveria ser seguido de uma análise, de uma reflexão e de uma dose de inquietação, no sentido de não se satisfazer ou de não se acomodar com o que se faz. Certo grau de angústia é salutar. Creio ser esse estado de espírito a mola propulsora que leva a pessoa a buscar algo melhor, mas eficaz a fazer (...) (PAVIANI, N.M. S 2009, p. 44).

Aprender e ensinar são processos indissociáveis na construção do conhecimento. Em outras palavras, a aprendizagem pressupõe o ensino e o ensino pressupõe a aprendizagem. Para Paviani (2011, p. 59), “o ensinar e o aprender, no universo da escola, são conceitos integrados e estreitamente relacionados pelas ações das partes implicadas, a ponto de se pressuporem. São atos que se constituem num mesmo evento”. Esse processo também é resultado das concepções de homem, de mundo, de sociedade, de educação e de linguagem inserido em um contexto social, histórico e cultural determinado. O fazer do professor, mediado por suas perspectivas educacionais, é a mola mestra do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, acreditamos que, na maioria das vezes, o professor ensina de acordo com seus pressupostos ou de acordo como aprendeu.

Atualmente, enfrentamos alguns entraves nas escolas, como a resistência de professores em planejar e refletir sobre o seu fazer de acordo com as transformações que ocorrem na sociedade. Por outro lado, há ainda a resistência de alguns professores em refletir sobre o seu fazer, por acreditarem que aprenderam dessa forma e, assim, deverão continuar ensinando. Há também, em muitos casos a distância entre o dizer do professor e o seu fazer em sala de aula. Contudo, diferente de uma prática repetitiva e hermética, há ainda muitos professores que percebem a necessidade de refletir sobre o seu fazer e que estão angustiados, mas não sabem por onde devem começar a sua caminhada para enfrentar o gigante do desconhecido. “Certo grau de angústia é salutar”, afirma Paviani (2009, p. 44), pois a angústia faz com que as concepções de ensino e aprendizagem dos professores se desestabilizem e a partir disso, possam estabelecer novos paradigmas.

O processo de ensinar e aprender estão imbricados com a educação, neste trabalho, esse processo é compreendido como um alimento que constrói o ser humano. Dessa forma, somos educados desde o momento em que nascemos e vamos-nos construindo através das relações que estabelecemos com o meio em que vivemos e com os estímulos que recebemos. A escola, um dos meios que frequentamos por um grande período de nossas vidas, também é responsável por nossa educação. Educação de valores, bem como preconiza Delors, para o *saber-fazer*, para o *aprender a aprender* e para o *aprender a ser*. Vemos, então, a necessidade de termos uma escola mais preocupada em criar pontes com a sociedade do que em criar muros para fechar-se em si mesma.

Uma das pontes que existem nas escolas é a oferta da língua estrangeira, que proporciona a inserção do aprendiz em uma cultura, em uma vivência, em costumes diferentes dos seus e, dessa forma, o faz pensar e reconstruir-se. Os costumes, a cultura, a vivência do outro e com o outro, seja na sua forma de pensar e de agir sobre determinados assuntos, possibilita ao aprendiz refletir sobre a sua vivência, tendo a opção de recriar-se, de construir-se e de ser um cidadão mais reflexivo. Nas palavras de Paiva (2003),

a construção de significados e de estilos de expressão da própria individualidade, através de uma outra língua/linguagem – a da língua estrangeira -, reforça a tese de relevância do ensino de uma segunda língua como *instrumento/ferramenta sócio-cultural* [grifo do autor] e não como um fim em si própria, para que o aluno faça um melhor sentido do seu dia-a-dia (sic) na sua cultura de origem. (PAIVA, 2003, p. 126)

Dessa forma, o ensino da língua espanhola, como língua estrangeira (doravante ELE), pode ser uma das pontes que a escola estabelece com a sociedade e com o mundo com a finalidade de aproximar a aprendizagem à vida.

Levando-se isso em consideração, o problema norteador desta dissertação é: *como os professores de ELE, do Ensino Médio das escolas das redes privada e pública de Caxias do Sul e Flores da Cunha, ensinam a língua espanhola como língua estrangeira*. Para responder a tal problema, foram formuladas algumas hipóteses, quais sejam:

- a) as questões de prova são elaboradas focando a língua como um fim em si mesma;
- b) as questões de prova priorizam o uso real da língua em situações comunicativas e de interação;
- c) as questões de prova priorizam um ensino baseado no modelo *behaviorista*;
- d) os instrumentos de avaliação são elaborados com questões de diferentes níveis de conhecimento cognitivo.

Partindo da questão e das hipóteses formuladas acima, este estudo tem por objetivo geral identificar que concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem os professores de ELE possuem. Isso é verificado por meio da análise de respostas obtidas pela aplicação do *questionário-professor* e de questões de prova¹ de língua espanhola, presentes em instrumentos de avaliações aplicados aos alunos das 3^a séries ou anos do Ensino Médio, das redes particular e pública, nos municípios de Caxias do Sul e Flores da Cunha, pelos professores denominados pelas letras A, B, C, D e E.

Com a finalidade de alcançar o objetivo geral, o desdobramos nos seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar e analisar quais são as habilidades linguísticas mais desenvolvidas nos aprendizes de ELE no Ensino Médio;
- b) Identificar a forma como os conhecimentos gramaticais são cobrados nas provas de ELE no Ensino Médio;
- c) Quanto à compreensão leitora, reconhecer as habilidades presentes nos tipos de pergunta que são feitas e sobre quais recaem a maior incidência;
- d) Identificar o nível de conhecimento cognitivo mais evidenciado nas questões de prova de ELE no Ensino Médio.

O *corpus* desta pesquisa é constituído, portanto, pelo *questionário-professor* e por uma amostra de 15 provas elaboradas pelos professores de ELE, com formação em Letras-Espanhol.

Por que analisarmos as questões de prova? Para responder a essa pergunta, nos amparamos na premissa colocada por Ronca (1991, p. 24) de que “a prova é um reflexo da aula.” Para este estudo, é possível que, por meio das questões

¹ A prova, neste estudo, servirá como instrumento de coleta de questões de ELE, nela formuladas.

presentes nas provas, depreendamos as concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem de ELE presentes nas questões de prova. Acreditamos que, normalmente, a maioria dos professores elabore as questões de prova semelhantes às trabalhadas em aula e, ainda, que coloque, como conteúdos ou habilidades nas provas, o que tenha sido desenvolvido nas aulas. Não estamos livres de nos depararmos com avaliações solicitando o que não foi objeto de estudo ou de aspectos não trabalhados nas aulas. Contudo, do nosso ponto de vista, entendemos que a prova não deve ser um elemento surpresa ao aluno, mas, sim, mais um momento de aprendizagem. Dessa forma, deter-nos-emos apenas na análise do que as questões de prova e o *questionário-professor* possam revelar sobre as concepções de ensino e de aprendizagem de ELE no Ensino Médio.

Assim, pretendemos, com os resultados obtidos nesta pesquisa, auxiliar com subsídios teórico-pedagógicos não só os professores de línguas estrangeiras, mas também os de língua materna a construírem pontes entre o saber e a vida, de modo a que o ensino de línguas auxilie para uma formação integral do aprendiz.

A presente dissertação, inserida na linha de pesquisa *Educação, Linguagens e Tecnologia*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, além desta introdução, está organizada em quatro capítulos, conclusão, referências e anexos, descritos a seguir.

O primeiro capítulo está voltado à revisão do referencial teórico, são apresentadas definições dos conceitos-chave relativos ao ensino de língua estrangeira e suas concepções; à educação e ao conhecimento; às concepções de linguagem e às abordagens de ensino e de aprendizagem de LE, na perspectiva de vários autores, dentre eles, Saussure, Vygotsky e Bakhtin. Situa, também, em linhas gerais, a língua espanhola no Brasil e a abordagem sociointeracionista de ensino de LE. São abordados tipos de questão, tipos de pergunta de compreensão leitora; aspectos gramaticais nas questões de prova na perspectiva dos estudiosos Marcuschi, Prati, Ortega Olivares, Franchi, Travaglia, Di Tullio, Matte Bom e Bloom.

O capítulo dois apresenta o método da pesquisa, em que são descritos os sujeitos da pesquisa, os instrumentos, os procedimentos para a coleta de dados, a escolha da série e do nível de ensino e as formas de contato com os participantes.

O capítulo três expõe a análise e discussão dos resultados, as considerações sobre os itens do *questionário-professor*; a análise do tipo de perguntas de

compreensão leitora, dos tipos de questão e das questões referentes aos aspectos gramaticais.

Nas considerações finais, retomamos o problema que norteia esse estudo, tendo presente os objetivos, as hipóteses e a análise comparativa dos dados e dos resultados obtidos. Refletiremos sobre a ou as possíveis concepções de ensino e aprendizagem. Também teceremos algumas considerações sobre as possibilidades de ensino da língua estrangeira no Ensino Médio, a partir das sugestões decorrentes das reflexões feitas nessa pesquisa.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SUAS CONCEPÇÕES

Com o intuito de situar teoricamente alguns conceitos a serem trabalhados para a execução desta pesquisa, neste capítulo, apresentamos uma revisão da literatura sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira. Dessa forma, iniciamos com os conceitos-chave de educação e de conhecimento. Feito isso, serão tratados os conceitos de linguagem e de língua, de ensino e de aprendizagem na perspectiva de Saussure (1974), Chomsky (1998), Vygotsky (2008) e Bakhtin (2010), Wittgenstein (1984), Moraes (2010), a fim de amparar o processo de ensino e aprendizagem de língua.

1.1.1 Educação e conhecimento

O que mais escutamos hoje, no ambiente escolar e, principalmente, nas conversas de professores, é sobre a educação (ou a falta de) dos alunos. No entanto, a que se referem os professores quando proferem esses enunciados? Referem-se à forma como os alunos foram educados? Sobre como a instituição escolar pode auxiliar no processo educativo do homem? Ou estarão os professores, simplesmente, tentando encontrar um responsável pela educação do ser que fica a maior parte de seu tempo sob os olhos da instituição escolar? Para poder compreender, refletir e aprofundar um pouco essas indagações, propomo-nos a iniciar a nossa caminhada elucidando o conceito de *educação*. Sabemos que, a palavra *educação* é amplamente empregada na sociedade. A sua origem provem do latim *educatio*, que significa ato ou efeito de educar-se. Educar-se é, portanto, ter domínio de si próprio, é construir-se. Entendemos o educar-se como o caminho de si mesmo, de conquista de seu próprio ser. A educação, segundo Rubem Alves (2003, p. 10), "é um caminho, é um percurso." Como o ser humano não é um ser isolado, essa construção se dá a partir das experiências e da interação que possui com o outro, com seu semelhante. A escola esquece, muitas vezes, a profundidade da palavra *educação* e a confunde com conhecimento, pois a sua grande preocupação é o conhecimento. Adquirir conhecimento não significa que estamos educando. Educar é muito mais profundo: educar é saber o que fazer com o conhecimento.

Assim, a educação deve dar rumo ao conhecimento, é educar para que o indivíduo encontre seu lugar ao mundo.

O filósofo Rousseau (2000, p.10), gênio autodidata da Era do Iluminismo, afirma em seu livro *Emilio* que “a educação do indivíduo é uma arte que inicia no nascimento e se prolonga por toda a vida, com o objetivo de criar um indivíduo que aja como um agente autônomo.” Com essa concepção de educação somada à construção do ser humano com a autonomia e com a interação, a escola precisa pensar e repensar o seu currículo. Para ajudar na construção do currículo, deveríamos pensar o educar para a ação no mundo, para a transformação de informação em conhecimento. A escola e a sociedade, bem como os profissionais envolvidos com a educação, precisam ocupar-se com uma educação que dê condições para que o sujeito seja autônomo, desenvolva suas capacidades, inatas ou adquiridas, a fim de que cada um possa atingir suas metas. Portanto, educar, na nossa concepção, não é acumular conhecimentos, mas utilizar o conhecimento para poder educar e educar-se.

Além disso, o conhecimento é construído com o outro, com as interações realizadas com os pares, como afirma Fernández, quando diz que “o conhecimento é conhecimento do outro, porque o outro o possui²; porém, também porque é preciso conhecer o outro, quer dizer, colocá-lo no lugar do ensinante e, assim, conhecê-lo”. (FERNANDEZ, 2001, p.63)

Conhecer implica estar aberto às novas situações, é poder compartilhar com o outro as novas descobertas, é perceber no outro a novidade e a partir dela poder constituir-se.

No diálogo Teeteto³, o "conhecimento é a percepção: conhecer algo é tomar contato com ela por meio dos sentidos". Reforçamos esse discurso com as palavras de Schio (2009), dizendo que:

[...] para que ocorra o conhecimento, é preciso que haja a conexão entre o corpo e a mente do sujeito cognoscente (ou seja, o ser humano, que tem a capacidade para conhecer): o corpo, com os sentidos, a sensibilidade (usando um termo filosófico); e a mente que engloba segundo Arend (1991), o intelecto, o pensamento, a memória, a recordação e a imaginação.[...](2009, p.203)

² O outro o possui até que o sujeito faça o processo de apropriação (aprendizagem), processando-o através de suas estruturas e de seu saber pessoal. (Nota da autora)

³ Diálogo de Platão.

Perguntamo-nos sobre como ocorre o processo de conhecimento de ELE na Educação Básica. Recorremos a uma pergunta que Sócrates faz no Teeteto: "Poderá alguém conhecer alguma coisa e, ao mesmo tempo, não conhecer o que conhece"? Como possível resposta à pergunta, podemos dizer que sim. É o que, na maioria das vezes, acontece nas salas de aula de língua estrangeira. O professor apresenta a língua; o aluno, por sua vez, tem conhecimento de que a língua existe, mas não a conhece, porque ele não está inserido em um processo de verdadeiro conhecimento da língua, por isso ela não faz sentido para ele da forma como é apresentada, muitas vezes, na sala de aula. A sala de aula, contudo, é um espaço privilegiado para professor e aluno. Segundo Paviani (2009, p. 29), "é na sala de aula que se concentram todas as dimensões educativas." Assim, na sala de aula, a prática educativa promove-se como mediação do existir. Esse espaço, sala de aula, segundo Fontana (2006, p. 108), "organiza-se como um espaço institucional da mesma forma que outros lugares públicos, tais como empresas, tribunais, auditórios, consultas, cerimônias religiosas, entre outros." É nessa perspectiva que o ensino de ELE deve ser efetivado. Entretanto, como pode ocorrer esse processo de ensino, se os objetivos pedagógicos estão voltados, muitas vezes, apenas para aspectos formais da língua?

O artigo 1º da LDBEN⁴ (1996) coloca que

"a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem em várias esferas: na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

Observamos que é necessário para aprender uma língua o contato com outras esferas, não apenas com as regras que a formam. Paviani (2009, p.25) diz que "a educação é tarefa global, de toda a sociedade; todavia é responsabilidade do professor o trabalho profissional na sala de aula".

⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

O trabalho do professor, em especial, neste estudo do professor de ELE em sala de aula, é ampliar os horizontes, promover situações e reflexões por meio da cultura, da literatura, da diversidade, do pluralismo da língua estrangeira entre outros, para que o aluno se constitua, cada vez mais, cidadão autônomo e consciente de seu valor.

Por isso, ao pensar o processo de construção do conhecimento nas aulas ELE na Educação Básica, é fundamental refletirmos sobre a concepção de linguagem que influencia, interfere e conduz a construção do currículo escolar, da forma como se ensina e aprende a língua.

1.1.2 Concepções de língua e de linguagem

Neste item, trataremos de aprofundar as concepções de língua e de linguagem que guiarão este estudo.

Nos parágrafos anteriores, ao expormos o conceito de *educação*, afirmamos que o ser humano se constitui por si e por meio do outro. A linguagem, parte fundamental para essa constituição é o meio pelo qual o ser humano estabelece a sua construção e interação com o outro. É através da linguagem que o ser humano, interage socialmente, cria e recria situações e relações.

Para Mikhail Bakhtin (2010)⁵, a *linguagem* é constitutiva do ser. Para ele, é por meio da linguagem que o ser se constitui. Bakhtin apresenta o discurso permeado pelo discurso do outro. Não somos seres únicos, não somos seres isolados, somos seres que vivemos em sociedade, em contato com o outro. Desse modo, Bakhtin concebe o fenômeno da linguagem humana como sendo o exercício da fala em sociedade, é um fenômeno profundamente social e histórico e, por isso mesmo, ideológico. Podemos aproximar a visão de linguagem de Bakhtin a de Vygotsky⁶. Para Vygotsky (2008, p. 62), “o desenvolvimento do pensamento é

⁵ Mikhail Bakhtin (1895-1975) foi um estudioso russo cujas investigações não são consideradas nem linguísticas, nem filológicas, nem especificamente literárias. Holquist (1990, p. 14), um de seus maiores estudiosos, considera seus escritos uma investigação que se move por entre as regiões fronteiriças das várias disciplinas, afirmando que a obra de Bakhtin “assume o caráter de uma teoria do conhecimento pragmaticamente orientada”.

⁶ Psicólogo russo, nascido no interior da Rússia pós-revolucionária, nos anos 20.

determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança”. Assim, a linguagem se constitui também pela interação e pela comunicação com o outro social. A linguagem é um produto social e é ela que permite a mediação entre o sujeito e o objeto, assim, as interações sociais são centrais.

Adotamos, neste estudo, a visão de linguagem como interação social, em que a presença do outro é fundamental na constituição do sentido. Concordamos com os autores quando explicitam que é por meio da linguagem que o sujeito se constitui. Com base nisso, desenvolveremos e apoiamos este estudo. A concepção de linguagem tem papel decisivo no processo de construção do conhecimento, pois serve de instrumento de mediação, fornecido pela cultura, entre o sujeito e o objeto do conhecimento, indispensável à formação de conceitos.

Abordando a linguagem desde a perspectiva da linguística, Marcuschi (2008) afirma que a linguística teve seu início há mais de 2.500 anos na Índia, com Panini. É na Índia que se encontra a provável primeira reflexão sobre linguagem. Nessa mesma época, na Grécia Antiga, surgiam os estudos sobre a linguagem que influenciaram as gramáticas posteriores, com a tradição greco-romana. Os estudos eram de ordem semântica e filosófica. No século XIX, segundo Marcuschi (2008 p. 26), "a linguística desenvolvia-se como *linguística histórica*, com grande empenho dos neogramáticos e dos comparatistas, que buscavam as leis gerais que subjaziam todas as línguas."

Iniciaremos expondo o conceito de “língua” por Saussure⁷. Saussure (1974) é considerado o responsável pelo desenvolvimento da Linguística como ciência e também um divisor de águas nos estudos linguísticos. A linguística, a partir estudos de Saussure, passou a ser vista como ciência autônoma, separando-se dos estudos históricos. A partir desse autor, os estudos sobre a língua passaram a ser também sincrônicos⁸.

Ao fazer referência à língua, Saussure (1974, p. 37) argumenta que ela, pertence tanto ao indivíduo quanto à sociedade, pois “*es a la vez un producto social*

⁷ Ferdinand de Saussure, linguista suíço, nasceu em Genebra em 1857 e faleceu em Morges em 1913. Sua vida foi relativamente curta. Morreu com 56 anos. Trabalhou como professor na Universidade de Paris e na Universidade de Genebra, onde expôs suas ideias sobre a linguística geral.

⁸ Estudos linguísticos sincrônicos são aqueles que observam a língua em um determinado estado, em um determinado momento, sem se preocupar em entender como a língua chegou àquele estado. (VIOTTI, 2007, p. 3)

*de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos*⁹.

Para Saussure, a linguagem é de natureza heterogênea, multiforme, e ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, pertencente ao domínio individual e social. Podem-se conhecer algumas das ideias de Saussure sobre língua e linguagem nas discussões que ele faz desses conceitos ao mesmo tempo em que mostra que estes se pressupõem mutuamente, quando diz:

Mas, o que é a língua? Para nós ela não se confunde com a linguagem, ela é apenas uma parte dela, essencial, é verdade. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para possibilitar o exercício de tal faculdade pelos indivíduos. Considerada em sua totalidade, a linguagem é multiforme e heteróclita; cavalgando sobre diferentes domínios, ao mesmo tempo físico, fisiológico e psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, e é por isso que não sabemos como determinar sua unidade.

A língua, ao contrário, é um todo em si mesmo e um princípio de classificação. Uma vez que nós lhe atribuímos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. (SAUSSURE, 1966, p. 25)

Além disso, Saussure apresenta, em seus estudos, outra relação importante: língua e fala. Para o autor, o conceito de língua se aplica à visão do plano social (*langue*) e a fala (*parole*), como prática da língua no plano das realizações individuais. Língua e fala, para Saussure, apesar de se pressuporem, não se confundem, pois a fala é um “ato individual de vontade e inteligência” (SAUSSURE, 2006, p. 22) e, assim, infinita. A fala é a materialização da língua.

Marcuschi (2008 p. 27) afirma que Saussure concebe “a língua como um fenômeno social, analisava-a como um código de domínio coletivo e um sistema de signos”. Portanto, a língua é um fenômeno social, é produto de uma convenção estabelecida entre os integrantes de um mesmo grupo. Corroborando essa concepção de língua de Marcuschi, Viotti (2007) entende que

⁹ É ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício da faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 1974, p. 37. Tradução nossa)

A língua é um fenômeno que está além do domínio individual de cada um de nós. Ela não é minha, nem de cada um de vocês, nem de nenhuma outra pessoa considerada individualmente. Ela é produto de uma comunidade, ela é parte do domínio dessa comunidade. O português brasileiro é a língua de uma grande comunidade de pessoas ouvintes, nascidas no Brasil. (VIOTTI, 2007, p.18)

A partir dos estudos de Saussure, originou-se uma nova forma de pensar a língua e assim a Linguística ganhou cientificidade. Isso fez com que novos estudos surgissem, com outros enfoques ampliando a rede que constitui os estudos sobre língua e linguagem.

Na concepção sociointeracionista, a língua é vista como uma atividade nas práticas sociais de linguagem que permite a construção do conhecimento e a convivência social entre as pessoas. Essa concepção, que tem, como estudiosos, Bakhtin (2003), Vygostky (2002), é entendida por Marcuschi (2008) da seguinte forma:

A língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointeracionista desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Podemos dizer, resumidamente, que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. Podemos dizer que as línguas são objetivações históricas do que é falado. (MARCUSHI, 2008, p. 61)

Dessa forma, não podemos entender a língua como uma estrutura autônoma, imutável e alheia à realidade dos falantes.

Para Bakhtin (2010, p. 74), "A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção [...], que se materializa sob a forma de atos individuais de fala." A língua falada nas casas e nas feiras, na rua e na igreja, na escola, é sempre o que existe de materialmente palpável para o estudo, portanto, em seu uso real, é dialógica.

O *dialogismo*¹⁰ é um conceito básico em Bakhtin, pois ele concebe o enunciado sendo do *outro*. Além disso, desperta em quem fala a responsabilidade de prosseguir com a palavra do outro, questionando-a e acrescentando novos contornos. O *dialogismo* está associado ao *enunciado*, uma vez que o *enunciado* é

¹⁰ As considerações sobre *dialogismo* e *enunciado* presentes nesse estudo têm como base as aulas ministradas no segundo semestre de 2011, pela professora Flavia Ramos, no *Seminário Avançado de Linguagem*, no curso de Mestrado em Educação.

parte integrante do diálogo ininterrupto, ou seja, uma voz que traz em si a perspectiva do outro, aquele que o antecedeu. Para Fiorin (2008 p. 19), "O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados".

O *enunciado*, para Bakhtin, está sempre em movimento, não é fixo. Dessa forma, ele não compartilha a ideia de que a língua seja um conjunto de formas prontas. Para Bakhtin, ao falar, está-se diariamente modificando, acrescentando, extraindo os significados.

Segundo Kennedy (1998, p. 334), "a língua nos auxilia a coordenar trabalho e experiências com os outros, a proporcionar orientações na busca da realização de atividades e a compartilhar representações de mundo presentes, distantes ou imaginárias", por isso, entendemos que, na aprendizagem de línguas, o trabalho em pares, em grupos e em equipes deve ser enfatizado.

Benveniste (1902-1976), linguista que contribuiu na divulgação e elucidação do legado de Saussure, afirma que "não há existência sem a língua" (BENVENISTE, 1989, p. 23). Assim, reforçamos a ideia de que a língua é comunicação, um meio de persuasão, um meio de dominação e ao mesmo tempo um meio de libertação. Ou seja, em todo ato comunicativo, há um propósito do falante em provocar uma reação ou uma resposta em seu interlocutor. Quando se está aprendendo uma língua estrangeira, o ato comunicativo é de suma importância e ele se dá a partir da enunciação. Definida por Benveniste (1989, p. 82) como: "a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização". No momento em que o aprendiz coloca em funcionamento a língua, objeto de estudo, o faz de forma individual, mas sempre relacionado a *outro*. Se não for essa a proposta, não há intencionalidade de comunicação ou de se fazer entender. Dessa forma, Benveniste (1989, p. 84) afirma que "o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala".

Dessa forma, o ensino da língua estrangeira, que é considerada a língua do outro, insere-se na vida daquele que a está aprendendo. Portanto, as vozes do outro, sejam elas vindas por meio da fala, da leitura, de enunciados, sempre estarão carregadas das vozes de quem as proferiu. Para Moraes (2010, p. 37), "nenhuma mensagem pode ser comunicada sem que se transforme". O aprendiz sempre estará impregnado da voz do outro. Reforçando esse conceito, nos apoiamos em Bakhtin (1988), quando afirma que não há linguagem inicial; ela sempre é de outrem. Se entendermos o conceito de linguagem em Bakhtin, como sendo a linguagem do

outro e dos dizeres que nos antecedem, fica mais fácil entender que todo discurso é permeado pelo discurso do outro. Por isso, pode-se dizer que o discurso do outro aparece em meu discurso. O discurso se constitui nos discursos dos outros.

Conforme Bakhtin,

a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida convencionalmente é que pode dela se afastar. (BAKHTIN, 1998, p. 88)

Em função disso, afirma-se que a originalidade está na forma de como a pessoa organiza a linguagem, que sempre é pensada em uso, afinal ela não se fecha em si mesma, mas é fechada pela situação em uso.

No próximo item, refletiremos sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira. Retomaremos e aprofundaremos algumas concepções já vistas anteriormente, pois não podemos dissociar os conceitos de linguagem aos conceitos de ensino e aprendizagem.

1.2 ABORDAGENS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Aprender é... como quando papai me ensinou a andar de bicicleta. Então.. papai me deu uma bici... menor do que a dele. Me ajudou a subir. A bici sozinha cai, tem que segurar andando...[...]Dá um pouco de medo, mas papai segurava a bici. Ele não subiu na sua bicicleta grande e disse "Assim se anda de bici..."Não, ele ficou correndo ao meu lado, sempre segurando a bici... muitos dias e, de repente, sem que eu me desse conta disso, soltou a bici e seguiu correndo ao meu lado. Então eu disse: Ah... APRENDI!! (FERNÁNDEZ, 2001, p. 60-61)

O aprender e o ensinar estão traduzidos de forma simples e poética no extrato acima, um diálogo entre pai e filha, da escritora argentina Alicia Fernández. Inicialmente, a menina foi amparada e guiada pelo pai para aprender a andar de bicicleta. Para aprender a andar, ela foi submetida à experiência. O pai, de forma alguma sentenciou que, para aprender, deveria seguir algumas regras. Na sabedoria do pai, ele apenas a conduziu e a monitorou no processo de aprendizagem e a seguiu até o momento em que a filha sentiu-se segura e andou sozinha. O papel do pai pode ser comparado ao papel do professor e, também, ao professor de língua estrangeira. Ele pode, inicialmente, amparar, mostrar o caminho da aprendizagem e acompanhar até o momento em que se faz necessário soltar e deixar que o aprendiz ande sozinho e se defronte com o novo, com o diferente, para que seja autônomo. Aprender é incorporar o novo a algo já conhecido, é transformar-se, é ser capaz de modificar-se e de construir-se, transformando as experiências vividas em aprendizagens.

Assim, ocorre com a língua estrangeira: uma língua que é do outro e com ela o aprendiz se constitui e se transforma. Para que essa transformação ocorra, o aprendiz necessita experienciar as vivências e apropriar-se da língua do outro, bem como de seus costumes e de suas especificidades.

Podemos dizer que ensinar é poder proporcionar a constituição e a modificação do ser. Ensinar e aprender são processos que se complementam mediados pela linguagem. Como cita Moraes (2010, p. 136), “a linguagem nos possibilita reconstruir significados, ampliando e tornando mais complexos nossos conhecimentos”. O ensinar e o aprender estão intimamente ligados entre si e, sendo assim, não se pode conceber um sem o outro. Aprender pressupõe levar em consideração os aspectos cognitivos, afetivos, sociais entre outros. Se o professor

conceber a aprendizagem como uma correlação entre os aspectos mencionados, ensinará ancorado na perspectiva de que o aprendiz não está isolado do mundo.

Os PCNs recomendam que o ensino da língua seja baseado nas situações reais de comunicação. O documento expõe que se o ensino estiver ancorado apenas no “estudo abstrato do sistema sintático ou morfológico, de um idioma estrangeiro pouco interesse é capaz de despertar, pois torna-se difícil [] estabelecer a sua função em um mundo globalizado;” (PCNs, 2000, p. 28). Acrescentamos a isso a relevância de propiciar atividades que necessitem da troca de informações, experiência e vivências com o outro e da interação do sujeito com o meio. Sendo assim, acreditamos que a aprendizagem e a construção do conhecimento são dialógicas, constituídas por diversos discursos, desencadeando diferentes relações de sentido.

Para Almeida Filho (2007, p. 11), "Aprender uma língua estrangeira na escola é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aprendiz/aluno [...]." Quando inserido às situações de uso da língua estrangeira, ele consegue reconhecer-se como cidadão e, por meio dela, consegue estabelecer relações entre a sua vida, sua cultura e seus costumes com a imensidão de aspectos da língua que está aprendendo. Pode-se dizer que, com o advento da internet e da globalização, ficou muito mais fácil ensinar uma língua estrangeira bem como buscar recursos, materiais autênticos, a fim de estabelecer contatos reais com os usuários da língua em estudo. Todos os recursos que temos atualmente podem proporcionar uma aprendizagem mais eficaz, colaborativa e significativa. Dessa forma, esperamos ajudar na construção de um aprendiz que assuma uma postura mais ativa, comprometida, independente, e que saiba comunicar-se nas línguas que desejar aprender. Para Cerrolaza (2010, p. 01), devemos considerar o aprendiz em três dimensões “[] (como individuo y agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomo) []¹¹

Este aprendiz autônomo, falante intercultural, só o é, pois se apropriou também dos bens culturais que a língua estrangeira engloba. Logo, como é citado nos PCNEM¹² (2002, p. 93), “O objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados, meta última

¹¹ (“como indivíduo e agente social, como falante intercultural e como aprendiz autônomo.”) Tradução nossa).

¹² Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio

do ato de linguagem”. As Orientações Curriculares do Ensino Médio- Linguagens Códigos e suas Tecnologias (2000, p. 133), daqui em diante OCMEs, também são objetivas, quando propõem que a finalidade do ensino da língua “é levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade”.

Quem quer aprender uma língua que não tenha como objetivo principal a comunicação? Ninguém quer passar horas e horas praticando somente as estruturas da língua, decorando listas enormes de palavras, conjugando verbos sem saber para que, quando e como serão utilizadas. É importante, então, sabermos mais sobre o ensino de língua estrangeira (doravante LE).

A busca por um método¹³ eficaz no ensino de línguas estrangeiras foi uma constante durante muito tempo e, assim, contribuiu para que proliferasse um grande número de métodos. Devido aos limites deste estudo, focaremos os principais métodos e abordagens de ensino de LE. As concepções de *ensino* diferem em suas interpretações de acordo com as correntes epistemológicas que as sustentam. Assim, é importante elucidar essas visões a fim de compreender como elas influenciaram e influenciam as práticas pedagógicas, mais especificamente, a prática de sala de aula de LE.

As práticas de ensino, inicialmente, eram sustentadas pelo *behaviorismo ou comportamentalismo*. A palavra *behaviorismo* vem do inglês *behaviour*, que significa comportamento. Watson defendia que a psicologia não deveria estudar os processos da mente, mas sim o comportamento, pois este é visível e pode ser observado. Ele acreditava que poderia controlar toda a conduta humana. Essa tendência defende que o meio circundante é responsável pelo desenvolvimento e pela aprendizagem do indivíduo. Assim, conforme resume Richter (2002, p. 73), em linguagem epistemológica, o “conhecimento resulta da ação do objeto sobre o sujeito”, podendo o objeto, neste caso, ser representado pelo insumo que é apresentado ao sujeito e que é visto como o estímulo. O ensino da língua, segundo

¹³ Entendemos *método*, neste estudo, segundo Richards e Rodgers (1998), como um conjunto sistemático de prática de ensino que tem como base uma teoria de ensino e aprendizagem. Para descrever os métodos existentes, os autores apresentam vários níveis: abordagem, método, programa e procedimentos. A abordagem permite estabelecer a base teórica sobre a língua e sobre a aprendizagem da língua. O programa determina os objetivos gerais e os específicos, bem como a seleção e a organização das atividades de aprendizagem e de ensino e os respectivos papéis do professor e do aluno. Nos procedimentos estão incluídas as técnicas e as práticas de ensino.

essa concepção, é a de que o aluno aprende a LE por meio do condicionamento e da formação de hábitos linguísticos, afinal a linguagem é considerada um sistema externo ao indivíduo, é vista como um sistema de hábitos. Em função disso, o conhecimento que o aluno possui não é considerado, uma vez que o indivíduo é visto como um receptor das informações, o que conduz o educador a possuir uma forte preocupação com os aspectos mensuráveis. Mizukami (1986, p. 20) reforça essa ideia quando profere que "o ensino é, pois, composto por padrões de comportamento que podem ser mudados através de treinamento, segundo os objetivos pré-fixados".

Na perspectiva *comportamentalista*, o professor é o centro da aula; o aluno aprende desde que o professor ensine bem. O método audiolingual, também conhecido como "método do exército" surgiu pela necessidade de soldados americanos entenderem a língua dos inimigos, sendo um exemplo do *comportamentalismo*. Esse método baseia-se nas premissas de que a oralidade é enfatizada na aprendizagem, deixando a escrita em segundo plano. A língua é considerada um conjunto de hábitos e a aprendizagem se dá pela oralidade, enfatizando a repetição e a memorização. O ensino, nesse método, deve priorizar o acerto, pois o aluno não aprende quando erra. Desse modo, o aluno aprende uma língua pela prática e não pelas explicações gramaticais.

A gramática da língua, no método audiolingual, é ensinada através da repetição. Para tanto, os alunos devem praticar a língua, ou seja, repeti-la. Os erros são vistos como desvios que devem ser evitados a fim de não serem internalizados pelo aluno. Por isso, o aprendiz não é encorajado a experimentar ou usar a língua de forma espontânea, autônoma e criativa. As questões que mais refletem esse método são os de completar lacunas de textos, formar frases segundo um modelo pré-estabelecido; responder perguntas (exercício de transformação); e completar espaços em diálogos, além de fazer apresentações orais de diálogos pré-estabelecidos.

Embora muitas pessoas aprendam a LE através desse método, um dos problemas que ele apresentou foi a dificuldade dos aprendizes em falar com nativos, uma vez que não conseguiam transferir o que repetiam no ambiente de sala de aula, para as situações reais de uso da língua, na comunicação com falantes da língua alvo.

Com os avanços da neurociência, o *comportamentalismo* começa a perder espaço entre as teorias dominantes e entra em crise.

Diante da crise da abordagem comportamentalista, surge, então, o *cognitivismo* que considera o conhecimento como uma construção contínua. Embora os cognitivistas estivessem também interessados no comportamento, o destaque estava em entender como a mente organizaria as experiências.

Na concepção epistemológica cognitivista, o professor deixa de ocupar o papel central e passa a ser considerado um facilitador e até um encorajador. O professor deve evitar a rotina e os hábitos; Deve orientar, encaminhar e conceder autonomia ao aluno para que ele assuma o papel de investigador. Por isso o aluno do processo cognitivista deve trabalhar de forma independente.

Para os cognitivistas, os erros já não são mais considerados evitáveis, como no *behaviorismo*, “são produtos da aprendizagem e são naturais no processo de aquisição”, afirma Menti (2006 p. 16). No cognitivismo, o aprendiz não é mais visto como sujeito passivo, mas sim, como ativo. Mizukami (1986, p. 78) afirma que “a ação do indivíduo, [...] é o centro do processo e o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento”.

Dessa forma, a interação do sujeito com o meio, isto é, a relação das estruturas cognitivas do sujeito com o objeto é o que possibilita a construção do conhecimento. Os conceitos já assimilados precisam ser “desequilibrados” a partir do contato com novos conceitos para que, então, haja a acomodação.

Vygotsky¹⁴ (1896-1934) postula que o conhecimento é construído por meio de interações sociais. Assinala, também, que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas mediada.

A linguagem desempenha, na concepção de Vygotsky (2008), um papel central no desenvolvimento do ser humano, por estar relacionada à comunicação e à

¹⁴ Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 1896 em Orsha, pequena cidade perto de Minsk, a capital da Bielo-Rússia, região então dominada pela Rússia (e que só se tornou independente em 1991, com a desintegração da União Soviética, adotando o nome de Belarus). Seus pais eram de uma família judaica culta e com boas condições econômicas, o que permitiu a Vygotsky uma formação sólida desde criança. Ele teve um tutor particular até entrar no curso secundário e se dedicou desde cedo a muitas leituras. Aos 18 anos, matriculou-se no curso de medicina em Moscou, mas acabou cursando a faculdade de direito. Formado, voltou a Gomel, na Bielo-Rússia, em 1917, ano da revolução bolchevique, que ele apoiou. Lecionou literatura, estética e história da arte e fundou um laboratório de psicologia - área em que rapidamente ganhou destaque, graças a sua cultura enciclopédica, seu pensamento inovador e sua intensa atividade, tendo produzido mais de 200 trabalhos científicos. Em 1925, já sofrendo da tuberculose que o mataria em 1934, publicou *A Psicologia da Arte*, um estudo sobre Hamlet, de William Shakespeare, cuja origem é sua tese de mestrado.

formação da consciência. É por meio da apreensão e da internalização da linguagem que a criança se desenvolve, uma vez que a aquisição de um sistema linguístico organiza todos os processos mentais, dando forma ao pensamento. Assim, enquanto, por um lado, a linguagem possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilham do sistema de signos representativos da realidade, por outro, influencia a formação da consciência e deixa transparecer a relevância das interações sociais em sua proposta teórica, sobretudo ao analisar a função da linguagem no processo de desenvolvimento.

Para Vygotsky (2008), a linguagem é muito mais importante do que para Piaget, pois é por meio da interação e comunicação com o outro social que avançamos na aprendizagem. A aprendizagem é um processo que ocorre ao longo da história social do ser humano com a mediação da linguagem. Por isso, o sujeito não é mais considerado passivo, como no *comportamentalismo*, nem somente ativo, como no *cognitivismo*, mas interativo, pois pelas interações sociais ele internaliza conceitos e conhecimento. Segundo Neves e Damiani (2006, p. 7), nessa perspectiva, “o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em determinada cultura.” Assim, podemos entender que sociedades e culturas diferentes possibilitam, ao indivíduo, diferentes internalizações. Dessa forma, a linguagem, como já destacada anteriormente, tem papel decisivo no processo de construção do conhecimento, pois serve de instrumento de mediação, fornecido pela cultura, entre o sujeito e o objeto do conhecimento, indispensável à formação de conceitos.

Vygotsky (2008) apresenta o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem como um processo só. A mediação no ensino pode ocorrer pelo professor, pelo colega ou pelos materiais utilizados para que a aprendizagem ocorra. Assim surge o *sociointeracionismo*. Em tal concepção de ensino e aprendizagem, o aluno é um agente social que precisa atuar de acordo com seu(s) interlocutor(es) e com a situação que se impõe. A língua, por sua vez, é entendida, nesse contexto, como instrumento cultural de mediação.

Baseada no *sociointeracionismo*, destaca-se a *abordagem comunicativa* de ensino cujo objetivo reside no sentido, no significado e na interação entre os aprendizes da língua e não na simples manipulação de formas linguísticas por si só, como afirma Prati:

[] las personas utilizan la lengua para comunicarse adecuadamente en diferentes ámbitos de la vida social, ya sea para comunicarse con otros en ámbito personal, público, profesional o educativo.

Comunicar significa:

- Hablar, escribir, comprender y leer e otra lengua adecuadamente en distintos tipos de situación de habla por ejemplo: en familia, y con amigos (dimensión personal); en el trabajo (dimensión profesional); en la escuela (dimensión académica).
- Con precisión gramatical para la mayor eficacia en la transmisión de mensaje;
- En la expresión y comprensión en múltiples funciones: narrar, describir, quejarse, aconsejar, preguntar, discutir, convencer, etc.¹⁵ (PRATI, 2007, p. 31)

Isso significa que os alunos não aprendem somente *sobre a língua*, mas também *como usar a língua* em contextos¹⁶ comunicativos, de acordo com a intenção de comunicação (fazer, aceitar e recusar um convite, etc.). No entanto, a forma da língua não é abandonada, pois o seu mau uso pode impedir que o objetivo comunicativo seja atingido. A ideia é que o aprendiz seja encorajado a comunicar intenções e que nem todos os “seus erros” durante o uso da língua, sejam corrigidos, mas somente aqueles que impedem ou interferem na comunicação.

Surge, então, o conceito de *competência comunicativa* cunhado por Dell Hymes (1967), oriundo da competência linguística de Chomsky. Hymes criticou a concepção da teoria gerativo-transformacional de falante/ouvinte ideal por estarem afastados do contexto sociocultural.

O conceito de *competência linguística* de Chomsky pode ser definido como o conhecimento inconsciente que todo falante possui das regras do funcionamento de uma língua; já a *competência comunicativa* de Hymes (1967) fixa a atenção no uso que as pessoas fazem das regras comunicativas conforme o contexto linguístico no qual se encontram, levando em conta a dimensão social da língua.

¹⁵ [] as pessoas utilizam a língua para comunicar-se adequadamente em diferentes âmbitos da vida social, seja para comunicar-se com outros em âmbito pessoal, público, profissional ou educativo.

Comunicar significa:

- Falar, escrever, compreender e ler outra língua adequadamente em diferentes tipos de situações de fala, por exemplo: na família, e com amigos (dimensão pessoal); no trabalho (dimensão profissional), na escola (dimensão acadêmica)
 - Com precisão gramatical para a maior eficácia na transmissão da mensagem;
- Na expressão e compreensão das múltiplas funções: narrar, descrever, queixar-se, aconselhar, perguntar, discutir, convencer, etc. (PRATI, 2007, p. 31, tradução nossa)

¹⁶ “Contexto” é entendido, neste estudo, como tudo o que há ao redor do enunciado, ou seja, da situação de comunicação.

O enfoque das atividades e dos exercícios, na abordagem comunicativa, contribui para que o aluno fale, realize tarefas de acordo com as situações reais de uso da língua e interaja com o meio em que está.

Matte Bon (1995) também reforça o sentido de negociação no ensino, da competência comunicativa na aprendizagem de ELE, pois afirma que:

Es importante, pues, aprender a formar frases. Pero no a repetir frases, sino crearlas. Sin embargo, no es esto lo único importante: hablar un idioma es mucho más. Un idioma es un sistema de actuación social: hablar un idioma es, pues actuar con él. Así, por ejemplo, no basta con saber formar preguntas y contestar a las preguntas de manera vaga. (MATTE BON, 1995, p. XI)¹⁷

Nesse sentido, nas palavras de Hymes, a competência comunicativa está relacionada ao saber quando falar, quando não, do que falar, com quem, quando, onde, de que forma. Ou seja, trata-se da capacidade de formar enunciados que não sejam somente gramaticalmente corretos, mas também socialmente adequados.

Os estudos sobre a competência comunicativa foram aprofundados por Canale e Swain (1983). Eles a descrevem como um conjunto de quatro competências inter-relacionadas: a competência gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica.

A competência gramatical é o conhecimento linguístico dos elementos léxicos, morfossintáticos, fonológicos e semânticos. A competência discursiva é a habilidade de combinar as ideias de forma coerente e coesiva. A competência sociolinguística é a capacidade de adaptar um discurso a um contexto específico e a competência estratégica é a capacidade de usar elementos verbais ou não verbais para compensar os problemas comunicativos.

O ensino de línguas estrangeiras precisa amparar-se nessas competências para que propicie uma aprendizagem de uso real da língua.

¹⁷ É importante, pois, aprender a formar frase. Mas não a repeti-las, mas sim criá-las. No entanto, não é só isto importante: falar um idioma é muito mais. Um idioma é um sistema de atuação social: falar um idioma é atuar com ele. Assim, por exemplo, não é suficiente formular pergunta e respondê-las de forma vaga. (MATTE BON, 1995, p. XI. Tradução nossa)

1.3. ENSINO E APRENDIZAGEM DE ELE NO BRASIL E NA VISÃO SOCIOINTERACIONISTA

Teceremos algumas considerações sobre o ensino do espanhol no Brasil com a finalidade de situar o leitor sobre o lugar do ensino de espanhol atualmente em nosso país. Após a breve descrição sobre o ensino do espanhol no Brasil, o situaremos em uma perspectiva sociointeracionista de ensino.

Observamos que o ensino de espanhol no Brasil apresenta uma dicotomia. Ao mesmo tempo em que há demanda de oferta de cursos, há também a falta de profissionais formados na área. O Brasil, sendo um país com grande extensão territorial, limitando-se geograficamente com vários países de fala hispânica e com uma população que ultrapassa os 190.732.694 habitantes, que, segundo o censo de 2010, se caracteriza, assim, como um país com muitas peculiaridades, possibilidades, ofertas de emprego e facilidade para atuar no ensino de língua espanhola como língua estrangeira. Resta-nos saber por que a demanda de oferta não desperta nos brasileiros o desejo de formarem-se como professores de língua espanhola, em um período que a legislação nacional e as oportunidades de empregos são favoráveis.

Paralelo a isso, podemos acrescentar a presença de nosso país no Mercado Comum do Sul – MERCOSUL – permitindo a quebra de barreiras e a possibilidade de novos empreendimentos. Observamos, porém, que há muito mais interesse na aprendizagem do português e na formação de professores de língua portuguesa pelos argentinos e uruguaios, que na aprendizagem do espanhol e na formação de professores de língua espanhola pelos brasileiros.

Por outro lado, observamos que há um movimento para que o espanhol ganhe seu lugar de destaque, pois a língua é cada vez mais um idioma desejável em processos de empregabilidade e em cargos de apoio, como secretárias e, principalmente, de profissionais de empresas nas áreas de finanças, telecomunicações e consumo.

Por isso, o MERCOSUL, desde que começou a sair do papel, em 1995, com o aumento das oportunidades de negócios entre os quatro países membros (Brasil,

Argentina, Uruguai e Paraguai), provocou crescimento do interesse pelo idioma no país.

Outro aspecto relevante é a implantação e efetivação da Lei 11.161 de 2005, conhecida como a "Lei do Espanhol" que torna obrigatória a oferta do ensino de língua espanhola, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam no Ensino Médio e faculta a inclusão da mesma no Ensino Fundamental. Configura, também, na lei que o processo de implantação será gradativo, e o prazo para a consolidação será de cinco anos. Como podemos observar no inciso 1 da lei 11.161 de 2005, " o processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei".

No ano de 2010, encerrou-se o prazo para a implantação da lei e o que vemos é um déficit de professores muito grande, já que diversas escolas da rede pública ainda não introduziram a língua espanhola na grade curricular nas três séries do ensino médio. Embora ainda não esteja efetiva em todas as escolas, houve um crescimento no número de alunos que escolhem o espanhol para a prova de língua estrangeira nos vestibulares de todo o país e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É nosso desejo que o ensino da língua espanhola no Brasil seja a cada dia mais difundido e que mais instituições de ensino superior possam oferecer cursos para a formação de professores. É nosso desejo também que a difusão do ensino da língua não se dê meramente por força da lei, mas sim pelas possibilidades de construção de um cidadão melhor e mais consciente de si e do outro.

A oferta do ensino de ELE cresce gradativamente e com esse crescimento há também reflexões sobre o ensino da língua. Uma das reflexões que podemos fazer, sobre o processo de ensino e aprendizagem, pode estar pautada na influência da experiência como aprendiz da língua ou pelos "modelos" de seus professores. É possível que essas experiências aliadas, à visão de mundo e de ser humano, coexistam no momento em que o indivíduo opte por uma determinada forma ou método de ensinar. Pode ocorrer, então, que ele demonstre um discurso mais tradicional, ou mais aberto a mudanças e a interações com o outro.

São várias as formas de ensinar e aprender, no entanto, neste estudo, corroboramos a abordagem sociointeracionista, que busca uma perspectiva comunicativa e a capacitação do aprendiz para uma comunicação oral e escrita com outros falantes. Entendemos a comunicação, nessa abordagem, não sendo um mero

produto, mas um processo que possui um propósito concreto entre interlocutores concretos em uma situação concreta.

A importância e o poder da comunicação são uma verdade que fundamenta soluções e problemas em que seguidamente as pessoas estão inseridas. A fala, a escrita e a linguagem são imprescindíveis no processo de aprendizagem e, de certa forma, revelam a individualidade de cada ser. Nessa abordagem, a linguagem, como forma de expressão individual, constitui o homem como ser social, cultural e histórico, ao mesmo tempo em que esses aspectos o constituem.

Quanto à relevância do ensino da língua estrangeira, os documentos oficiais que regem o ensino de LE no Brasil, especialmente os PCNs (1998, p. 19), “a aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente à língua materna, é um direito de todo cidadão”. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem e deve permitir que todas as pessoas tenham acesso a ela. De acordo com os PCNs, a importância dessa aprendizagem reside no fato de que

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda (o aluno) a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade (fatores sociais que caracterizam a vida de outras pessoas em comunidade), pela aprendizagem de uma língua estrangeira, E/LE¹⁸ aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (BRASIL, 1998, p. 18).

Dessa forma, as competências e as habilidades que compõem o currículo escolar precisam abranger os aspectos referentes à alteridade. Para isso, os Referenciais Curriculares do estado do Rio Grande do Sul, (2009) (daqui em diante RCs), amparados pelos PCNs, apresentam uma sistematização de competências e habilidades mobilizadas na leitura, na escrita e na resolução de problemas. Subsidiarão o trabalho do professor, com quadros organizados por eixos temáticos e gêneros do discurso com sugestões pedagógicas para cada etapa de ensino. A leitura e a escrita em língua estrangeira são as linhas mestras que orientam os estudos da língua estrangeira.

Assim, Paiva (2003) reforça a ideia de que ler e escrever, em uma segunda língua, deve possibilitar ao estudante ampliar sua autonomia discursiva e seu

¹⁸ Alguns autores adotam a sigla E/LE também para o Espanhol como língua estrangeira

domínio de conhecimentos, bem como sua percepção de cidadão que, ao apropriar-se dessa nova linguagem, dessa nova cultura, passa a ter uma visão de mundo social ampliada.

Ler e escrever são processos de aprendizagem, de desconstrução e de reconstrução pelo próprio aluno, em que o objeto a ser apreendido é uma nova cultura, uma nova visão de mundo, uma nova forma discursiva e não meramente um código formal linguístico a ser memorizado.

O documento da área de Linguagens e Códigos dos RCs (2009, p. 90) assinala que o educando deverá “ter oportunidade para ler: (re) agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos (orais e escritos) [...]; Escrever – produzir textos com determinados propósitos para determinados interlocutores.” Dessa forma, o educando pode inserir-se de modo mais participativo na sociedade resolvendo problemas. Nesse sentido, o documento espera que, segundo essa abordagem, os alunos tenham uma nova oportunidade de contato significativo com a língua a cada unidade, para de usá-la de maneira segura, autoral e proficiente a fim de desempenhar ações concretas, situadas em suas vidas na escola e na comunidade. Por exemplo, ao ler histórias em quadrinhos em inglês ou em espanhol, os alunos poderão refletir sobre relacionamentos familiares e de amizade e, depois, produzir suas próprias histórias para compor um gibi da turma; ao posicionarem-se em relação a campanhas publicitárias que estimulam o trabalho voluntário, poderão refletir sobre seus próprios problemas (na escola, no bairro, na cidade) para, depois, com base no debate e em decisões coletivas, criarem suas próprias campanhas para circulação entre colegas, familiares ou a população em geral, tudo isso pode ser feito em língua estrangeira.

Tanto os PCNs como os RCs privilegiam a leitura e escrita da língua em prol das habilidades de ouvir e falar. Pode-se comprovar na leitura do documento publicado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) afirma que somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar língua estrangeira como instrumento de comunicação oral e que, ao argumentar sobre o privilégio do ensino da leitura em detrimento das outras habilidades, o documento orienta o seguinte:

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato.

(...)

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 20)

Segundo Paiva (2003, p. 8), “é surrealista o fato que um documento do próprio MEC reafirme a má condição do ensino no país e que se acomode a essa situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e melhoria do ensino”.

Os RCs possuem como objetivo ampliar a forma de ensino da língua, pois organizam as unidades de ensino por meio de gêneros textuais diversos. Sinalizam ao professor que, o aluno ao estudar outra língua deve estar conseqüentemente exposto a visões diferentes de sua própria cultura, ampliando o seu conhecimento de mundo e tendo a oportunidade de interpretar o mundo de diferentes formas.

É importante ressaltar que, ao se estudar uma segunda língua, não somente novos conhecimentos são assimilados, mas também conhecimentos sobre a língua materna são incorporados. Segundo os PCNs, isso ocorre porque a aprendizagem de uma língua estrangeira permite

aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis, possibilitando que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 28-29)

No entanto, nem sempre a escola está preparada ou o professor possui conhecimentos suficientes para essa abordagem de ensino. Esta pesquisa parte do pressuposto de que uma boa aula de língua estrangeira adote uma abordagem sociointeracionista, na qual alunos e professores juntos constroem um ambiente de

cooperação. O foco da aula nessa abordagem é o significado, isso não implica, porém, que a forma linguística seja negligenciada.

Essa abordagem pode estar refletida nas questões de prova que os professores elaboram. Podemos encontrar questões de prova que privilegiem o significado do uso da língua ou apenas a forma linguística. Passaremos, no próximo item, a algumas considerações sobre a elaboração de questões de prova como: nível de conhecimento cognitivo, tipos de pergunta, tipos de questão e aspectos gramaticais presentes.

1.3.1 Questões de prova

Sabemos que a avaliação está em todos os momentos da vida. Desde a escolha de uma roupa para vestir até a compra que se faz no supermercado. Sempre se avalia e estamos sendo avaliados, seja pelos nossos próprios olhos como pelos olhos de quem nos rodeia. Na escola, não é diferente. Os alunos sempre são avaliados e sempre avaliam o professor. A diferença é que os professores, muitas vezes, escolhem um determinado momento do período escolar para a aplicação de uma avaliação (prova), com um número x de questões, que deve ser realizada em um tempo determinado. Os alunos podem avaliar o trabalho do professor quando recebem de volta uma avaliação corrigida, na atuação em aula, nas explicações, enfim, no processo. O nosso objetivo é averiguar a concepção de linguagem, de ensino e de aprendizagem de ELE que o professor possui. Muitas vezes, o professor pode ter expectativas para o processo de ensino que não são declaradas, mas provavelmente estarão presentes no momento em que elabora uma prova.

Buscar a concepção de linguagem, de ensino e de aprendizagem de ELE nas questões de prova, elaboradas pelos professores, parece ir contra a metodologia de ensino que prega a avaliação formativa, a avaliação como processo, como um todo, a qual sugere que se devam avaliar as atividades, as tarefas, os exercícios realizados pelos alunos no decorrer das aulas como parte do processo educativo. Contudo, é possível que por meio das questões de prova possamos averiguar as concepções dos professores no âmbito do ensino de ELE. Ressaltamos que o foco

desse estudo não é a avaliação. As questões de prova, parte integrante do processo educativo, na maioria das instituições de ensino, nos subsidiam com elementos para a análise das concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, Rea (1985 *apud* BORDÓN 2008, p. 7) reforça a presença da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, quando diz, "es innegable el hecho de que la evaluación es una parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje"¹⁹.

Acreditamos que a maioria dos professores, ao elaborar questões de prova (prova escrita ou oral), o faça de acordo com a forma como trabalhou em sua sala de aula e como aprendeu a língua. Moretto (2005, p. 96) afirma que "[] a avaliação da aprendizagem precisa ser coerente com a forma de ensinar." Em outras palavras, se o ensino está pautado na memorização de léxico ou na conjugação de verbos, provavelmente isso estará presente nas questões de prova. Para aqueles professores que "cobram", em uma avaliação, conteúdos não vistos e não trabalhados, eles não estão sendo coerentes e éticos em sua profissão, muito menos com seus alunos. Todavia, essa questão, muitas vezes, passa pelo viés de uma avaliação pautada no poder. É por meio da prova, normalmente escrita, que muitos professores mostram a sua autoridade e sua supremacia perante os demais. Neste estudo, porém, essa prática não será aprofundada, pois o nosso foco é tentar trazer à tona as concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem dos professores de ELE.

Para tanto, partimos da premissa de Ronca (1991, p. 24) de que "a prova é um reflexo da aula! O tipo de aula é sempre condicionante do tipo de prova" e dos PCNs (1999, p. 82) que afirma o quão "é essencial que a avaliação tenha como foco o que é também enfatizado no ensino" para, a partir da análise das questões presentes em uma prova escrita, identificar a concepção de linguagem, de ensino e de aprendizagem do professor de ELE.

Podemos deparar-nos com questões de prova que privilegiem um ensino mais produtivo (baseado numa perspectiva sociointeracionista) ou mais reprodutivo (baseado em uma aprendizagem, predominantemente, com acúmulo de informações, empirista).

¹⁹ É inegável o fato de que a avaliação é uma parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem. (REA 1985, *apud* BORDÓN 2008, p. 07, tradução nossa)

A avaliação pressupõe a elaboração de questões com diferentes níveis de conhecimentos conceituais, que segundo Zabala (1998), são os que correspondem ao conjunto de informações de uma determinada área de conhecimento, os conhecimentos científicos. Os conteúdos estão divididos em três categorias: os conceituais, os procedimentais e os atitudinais. Para este estudo, os conteúdos conceituais serão detalhados, pois são os que se apresentam nas provas.

Os conteúdos conceituais são abstratos, pois demandam determinadas habilidades cognitivas de compreensão, de reflexão, de análise, de comparação. As condições necessárias para a aprendizagem dos conteúdos conceituais precisam de atividades que desencadeiem um processo de construção pessoal, que privilegiem atividades experimentais e que acionem os conhecimentos prévios dos alunos, promovendo atividade mental. Para tanto, as aulas, meramente expositivas que lançam mão apenas da memorização, não darão conta de um ensino de língua que busca a comunicação, o que igualmente ocorre com as questões de prova que privilegiam apenas a memorização.

1.3.1.1 Níveis de conhecimento cognitivo nas questões de prova

Podemos elaborar provas com diversas questões, desde as questões objetivas, as discursivas, as de completar, as de verdadeiro e falso, as de enumerar, as que estão contextualizadas, as que possibilitam ao aluno criar, as que privilegiam a memorização de dados ou de nomes, as que estão pautadas na tradução, enfim, existem várias possibilidades de elaboração de questões, de acordo com a forma que se concebe o ensino e a aprendizagem.

De acordo com Moretto (2005, p. 123), o critério a ser adotado para a avaliação e para a elaboração de questões e tarefas é "a complexidade das operações mentais necessárias para abordar situações complexas encontradas no processo de aprendizagem". A complexidade das operações mentais aparece como resultado do estudo de Bloom e sua equipe (1973), quando pesquisaram sobre a capacidade humana de aprendizagem e descobriram que, nas mesmas condições de ensino, todos os alunos aprendiam, mas se diferenciavam em relação ao nível de profundidade e de abstração do conhecimento adquirido.

Diante disso, resta ao professor refletir sobre: como contemplar a diferença dos níveis de profundidade e de abstração dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Ferraz & Belhot (2010) mostram que

Essa diferença poderia ser caracterizada pelas estratégias utilizadas (que levariam ao estudo de estilos de ensino e aprendizagem) e pela organização dos processos de aprendizagem para estimular o desenvolvimento cognitivo. Naquele momento, o desenvolvimento cognitivo e sua relação com a definição do objetivo do processo de aprendizagem foram a direção tomada para a definição da taxonomia. (FERRAZ & BELHOT, 2010, p. 423)

Desde 1948, um grupo de educadores assumiu a tarefa de classificar os objetivos educacionais. Propuseram desenvolver um sistema de classificação levando em consideração três aspectos: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Cada um desses domínios tem diversos níveis de profundidade de aprendizado; por isso, a classificação de Bloom é denominada hierárquica: cada nível é mais complexo e mais específico que o anterior. Dados os limites deste estudo, trataremos apenas do domínio cognitivo. O estudo do aspecto cognitivo foi finalizado em 1956 e normalmente o conhecemos pelo nome de Taxonomia de Bloom. O objetivo central da taxonomia é a auxiliar aos professores a elaborar programas, questões, atividades que progressivamente levem os alunos a atingir o nível mais alto de conhecimento.

Em 2001, Anderson *and* Krathwohl publicaram uma revisão da taxonomia de Bloom na qual foram combinados o tipo de conhecimento a ser adquirido (dimensão do conhecimento) e o processo utilizado para a aquisição desse conhecimento (dimensão do processo cognitivo).

A palavra taxonomia é definida, segundo o Dicionário Sacconi (2009, p. 1110), como “a ciência, técnica ou disciplina que estuda os princípios, métodos e fins da classificação”. Segundo Ferraz & Belhot (2010), a taxonomia de Bloom é um instrumento que auxilia e apoia o planejamento didático-pedagógico, a estruturação, a organização, a definição de objetivos instrucionais e a escolha de instrumentos de avaliação.

Para o contexto escolar, há diversas vantagens de se utilizar a taxonomia, Ferraz & Belhot (*op.cit*) como a de

oferecer a base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento. (FERRAZ & BELHOT, 2010, p. 422).

Nesse estudo, tomaremos como base o domínio cognitivo da taxonomia revisada, para apoiar as análises das questões de prova. Na Taxonomia de Bloom revisada (2001), continuam existindo as seis categorias, as quais estão dispostas de forma hierárquica, indo do mais simples ao mais elaborado, mas com denominações diferentes. Podemos observar no quadro comparativo abaixo as modificações que ocorreram nas categorias de domínio cognitivo:

Tabela 1 – Níveis cognitivos de conhecimento

Taxonomia de Bloom	Taxonomia de Bloom revisada
1 conhecimento	1 lembrar
2 compreensão	2 entender
3 aplicação	3 aplicar
4 análise	4 analisar
5 síntese	5 sintetizar
6 avaliação	6 criar

Fonte: Tabela 1- Adaptada de Ferraz & Belhot (2010)

Devemos considerar, na Tabela 1, a progressão dos níveis de conhecimento cognitivo e a versão revisada que dá nomes diferentes aos seis níveis da hierarquia, transformando as categorias, que antes eram definidas por substantivos, agora denominadas por verbos.

Para a análise das questões de prova, quanto ao nível de conhecimento cognitivo, tomamos como base o quadro elaborado por Ferraz & Belhot (2010) amparado na taxonomia de Bloom revisada:

Quadro 1 – Taxonomia de Bloom revisada

1. **Lembrar:** Relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos. Reconhecer requer distinguir e selecionar uma determinada informação e reproduzir ou recordar está mais relacionado à busca por uma informação relevante memorizada. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: *Reconhecendo, Reproduzindo, Recordando.*
2. **Entender:** Relacionado a estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. A informação é entendida quando o aprendiz consegue reproduzi-la com suas “próprias palavras”. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: *Interpretando, Exemplificando, Classificando, Resumindo, Inferindo, Comparando e Explicando.*
3. **Aplicar:** Relacionado a executar ou usar um procedimento numa situação específica e pode também abordar a aplicação de um conhecimento numa situação nova. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: *Executando e Implementando.*
4. **Analisar:** Relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: *Diferenciando, Organizando, Atribuindo e Concluindo.*
5. **Avaliar:** Relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: *Checando e Criticando.*
6. **Criar:** Significa colocar elementos junto com o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: *Generalizando, Planejando e Produzindo.*

Fonte: Estrutura do processo cognitivo na taxonomia de Bloom – revisada (FERRAZ & BELHOT, 2010, p. 429)

Quanto de nós, professores, não sofremos no momento de planejar uma aula e na elaboração de questões para um instrumento de avaliação? Planejar aulas e elaborar avaliações eficazes não são tarefas fáceis, requer reflexão, busca e

atualização constante. A Taxonomia de Bloom e a Taxonomia de Bloom revisada podem facilitar essa tarefa, pois conforme Ferraz & Belhot (2010),

A utilização de instrumentos que facilitem essa atividade é fundamental e, nesse contexto, a Taxonomia de Bloom tem colaborado significativamente, pois é um instrumento de classificação de objetivos de aprendizagem de forma hierárquica (do mais simples para o mais complexo) que pode ser utilizado para estruturar, organizar e planejar disciplinas, cursos ou módulos instrucionais. (FERRAZ & BELHOT, 2010, p. 431)

Enfim, a Taxonomia de Bloom revisada pode ser utilizada como suporte metodológico na elaboração de instrumentos de avaliação dos mais diversos matizes. Nós a utilizaremos para a análise das provas, a fim de observarmos os níveis dos processos cognitivos que estão sendo desenvolvidos.

Observadas as noções elementares sobre as categorias de domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom revisada, partimos para a análise das questões de prova de compreensão leitora. O Dicionario de términos clave de ELE (2012) define compreensão leitora como

una de las denominadas destrezas lingüísticas²⁰, la que se refiere a la interpretación del discurso escrito. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. (DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE, 2012)

A compreensão leitora é uma das competências essenciais da aprendizagem de LE, citadas nos PCNs e reiteradas nos PCNEM+, pois para os referidos documentos,

²⁰ As destrezas linguísticas são as formas com as quais se ativa o uso da língua.

Uma das denominadas destrezas linguísticas, a que se refere à interpretação do discurso escrito. Nela intervém, além do componente estritamente linguístico, fatores cognitivos, perceptivos, de atitude e sociológicos. (DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE, 2012, online) Tradução nossa.

A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação. O substrato sobre o qual se apóia a aquisição dessas competências constitui-se no domínio de técnicas de leitura – tais como *skimming*, *scanning*, *prediction* – bem como na percepção e na identificação de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números, itemização, títulos e subtítulos, além de elementos de estilo e gênero). (PCNEM+, 2002, p. 97)

Na língua estrangeira, a leitura e compreensão podem apresentar mais entraves, pois, além de vocábulos e construções sintáticas diferentes, há também, muitas vezes, a questão cultural que permeia o texto. Assim, “compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive” (MARCUSCHI, 2008, p. 229). O objetivo da compreensão de texto vai além da decodificação e é importante que se trabalhem as competências de forma clara para que ocorra a verdadeira compreensão.

1.3.1.2 As perguntas de compreensão leitora nas questões de prova

A leitura e a compreensão leitora são competências muito referenciadas nos documentos que regem o ensino de ELE no Brasil. Partindo desse pressuposto, esperamos que também estejam presentes nas questões de prova. Os estudiosos Solé (1998) e Marcuschi (2008), que tratam de leitura e de processos de compreensão de textos, amparam-nos neste estudo.

Marcuschi (2008, p. 228) defende que “ler não é um ato de simples extração de conteúdos e identificação de sentidos”. É sob essa ótica que as questões de compreensão leitora serão observadas. Não cabe, nos dias de hoje, apresentar apenas questões de compreensão que meramente solicitem a identificação de pontos que aparecem de forma “transparente” no texto. O que buscamos é um leitor ativo perante o texto e que possa construir significados diante do que leu. Essa tarefa não é fácil de executar, pois, segundo Marcuschi,

Compreender exige habilidade, interação e trabalho. [] Compreender não é uma ação apenas linguística (sic) ou cognitiva. É muito mais uma forma de

inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e sociedade. (MARCUSCHI, 2008, p. 228)

Solé (1998), baseada na proposta de Palincsar e Brown (1984), mostra que, na leitura,

o aluno deve assumir um papel ativo. Deve formular previsões, formular perguntas sobre o texto, esclarecer dúvidas e resumi-lo. Nesse modelo, o professor assume algumas tarefas essenciais: explica, demonstra, participa ativamente e guia, corrige, transfere. (SOLÉ, 1998, p. 80)

As perguntas de compreensão leitora, portanto, aqui são analisadas à luz dos estudos de Marcuschi (2008), e os tipos de questão têm como base os estudos Prati (2007).

O quadro que segue apresenta os possíveis tipos de pergunta encontrados nos exercícios de compreensão dos livros didáticos de língua portuguesa, levantados por Marcuschi (2008), que servirão de base para a análise das questões de compreensão leitora das provas de ELE.

Quadro 2- Tipos de pergunta de compreensão leitora

TIPOS DE PERGUNTA	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS	EXEMPLOS
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P ²¹ não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: "Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?"	<ul style="list-style-type: none"> Ligue: Lilian: - <i>Não preciso falar sobre o que aconteceu.</i> Mamãe – <i>Mamãe, desculpe, eu menti para você.</i>
2. Cópias	São a P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes	<ul style="list-style-type: none"> Copie a fala do trabalhador. Retire do texto a frase que...

²¹ Em P, leia-se Perguntas.

	aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Copie a frase, corrigindo-a de acordo com o texto. • Transcreva o trecho que fala sobre... • Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (O que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Quem comprou a meia azul? • O que ela faz todos os dias? • De que tipo de música Bruno mais gosta? • Assinale com um X a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> • A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?
5. Globais	São a P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a moral dessa história? • Que outro título você daria? • Levando-se em conta o sentido global do texto podemos concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual sua opinião sobre....? Justifique. • O que você acha do....? Justifique. • Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São a P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	<ul style="list-style-type: none"> • De que passagem do texto você mais gostou? • Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. • Você concorda com o autor?

Fonte: Quadro 1. Tipologia de perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa nos anos 1980-1990. (MARCUSCHI, 2008, p. 271)

Baseados em Prati (2007), construímos o Quadro 3 com possíveis tipos de questão e recomendações, que servirão de base aos estudos de questões de prova de ELE.

Quadro 3 – Tipos de questão

Tipos de questão	Explicitação	Recomendações
1. Múltipla escolha	Esse tipo de questão permite controlar os processos cognitivos dos leitores melhor do que a resposta breve.	<ul style="list-style-type: none"> • Ao elaborar a questão, deve estar assegurado que as respostas não sejam possíveis por si mesmas, sem referência ao texto. • A resposta correta deve ser verdadeiramente correta. Nas perguntas de inferência não devem aparecer respostas duvidosas. • Cada alternativa errada deve atrair alguns alunos. Se ninguém optar por ela, é inútil e deve ser suprimida.
2. Verdadeiro ou falso	Questões de assinalar, Verdadeiro ou Falso, possuem 50% de probabilidade de acerto ao azar. Essa porcentagem pode reduzir se há um grande número de questões.	<ul style="list-style-type: none"> • Pode ser útil para a compreensão leitora, mas não para a auditiva, se somente se escuta uma ou duas vezes.
3. Associação	Propõem-se relacionar duas colunas com informações diferentes, (perguntas e respostas) para comprovar a compreensão do texto.	<ul style="list-style-type: none"> • É recomendado que se ofereça um maior número de alternativas na resposta.
4. Transferência de informação	De uma tabela, de um quadro, de uma reportagem. É uma tarefa autêntica, quando utiliza material autêntico. ²²	<ul style="list-style-type: none"> • Pode ser utilizada para a compreensão de textos e auditiva.

²² Para que el texto sea "auténtico" debe tener una finalidad distinta a la de enseñar o evaluar. Cualquier otra: informar, entretener, explicar, avisar, sugerir... Una fuente auténtica es la que en su creación no tuvo propósito de enseñanza. (PRATI, 200, p. 70)

5. Ordenação	Questões de ordenar parágrafos ou palavras. Usadas comumente para avaliar a gramática e compreensão leitora.	<ul style="list-style-type: none"> • São questões difíceis de redigir, porque é difícil encontrar orações que só tenham sentido ordenadas de uma forma correta.
6. Correção de erros	Pode-se apresentar uma seleção de opções com uma só forma correta acompanhada de erros, ou pode-se apresentar um texto com erros para descobrir.	<ul style="list-style-type: none"> • Deve-se assegurar há somente um erro por linha; • Informar o número de erros que deverão ser encontrados ao final; • É um tipo de questão criticado por alguns estudiosos, pois dizem que induzem ao erro.
7. Preenchimento de lacunas	Este tipo de questão pode ser utilizada para avaliar aspectos linguísticos ou de compreensão de texto. Geralmente estão embasadas em textos autênticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Deve estar seguro de que cada espaço leve o aluno a escrever a palavra esperada. (Deve haver uma relação de coerência gramatical ou semântica entre a palavra suprimida e o contexto textual). • Para reduzir complicações na correção, pode-se dar ao aluno uma lista de "palavras para usar". Esta lista deve ter um número maior de palavras que espaços em branco e devem estar em ordem alfabética.
8. Respostas breves	São questões abertas, usadas para a compreensão de texto e auditiva. Os alunos devem pensar e produzir a resposta completa.	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno deve saber o que espera dele. • É de difícil correção, pois costuma ter mais de uma resposta. No entanto, parece ser uma forma mais autêntica que as outras, conforme o contexto que se escolha para formular as perguntas.

Fonte: Quadro 2 Adaptação de Prati (2007, p. 86-89)

Com as informações presentes nos quadros acima, pretendemos analisar as questões de prova a fim de identificar as concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem que os professores de ELE possuem.

Acreditamos que as questões de prova presentes nas avaliações de ELE podem reproduzir o uso da língua no mundo real. Ou seja, nas palavras Prati (2007), quanto às avaliações de ELE,

en realidad, lo que tenemos que considerar en nuestra evaluación no es el desempeño en sí mismo sino sólo como *indicador* de cómo se desempeñaría una persona en una tarea similar o relacionada al mundo real. Hay que reconocer que el criterio (la conducta comunicativa relevante

en la situación meta) y el desempeño en el examen no son lo mismo, (agrego: por eso es importante el diseño de la actividad; ésta debe ser auténtica y a la vez prototípica, posible para el alumno y a la vez con la mayor cantidad de rasgos o indicios de la capacidad del hablante) (PRATI, 2007, p. 95)²³.

1.3.1.3 A gramática e o ensino de ELE

Iniciamos buscando a primeira premissa que fundamenta, ainda nos dias atuais, o ensino da gramática. Auroux (1992, p. 28) afirma que “a gramática inicialmente serviu como uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las”. O nascimento da gramática de Nebrija, primeira gramática castelhana, reforça a ideia de que deveria haver uma forma de unificar aspectos da língua. Auroux mostra que a finalidade da gramática Nebrija era a de

fixar a língua (senão encontrar-se-ão, ao fim de cinquenta anos, tantas diferenças quanto entre duas línguas) a fim de que durem os relatos de exploração da monarquia, facilitar a aprendizagem do latim para as crianças, permitir aos estrangeiros aprender o castelhano (trata-se igualmente de converter e de dar leis aos povos conquistados). (AUROUX, 1992, p. 48, 49)

Podemos dizer, então, que o nascimento da gramática possuía essa finalidade, mas sabemos que todo falante tem internalizada uma gramática denominada *interna*, aquela que rege as normas da língua. É essa *gramática interna* que permite ao falante utilizar, de forma espontânea, o sistema de regras gramaticais, o que Chomsky denomina de *competência*. Ortega Olivares (1990, p. 1) apresenta a gramática em dois enfoques: a *interna* e a *externa*. A *gramática interna* é o conhecimento intuitivo e funcional que os falantes possuem quando se comunicam em qualquer língua, e a *gramática externa* sustenta as explicações, as descrições da língua: teorias de gramática gerativa, estrutural, funcional. Franchi

²³ Na verdade, o que temos que considerar na nossa avaliação de desempenho não é em si, mas sim como um indicador de como uma pessoa executa uma tarefa similar ou relacionada com o mundo real. Evidentemente, o critério (a conduta comunicativa relevante para a situação desejada) e o desempenho no teste não são os mesmos, (acrescento: por isso é importante a concepção da atividade, e esta deve ser autêntica e ,ainda prototípica, possível para o estudante e, por sua vez com a maior quantidade de característica ou indícios da capacidade do falante (PRATI, 2007, p. 95, tradução nossa).

(2001, p. 31) reforça a definição de *gramática interna* quando diz que: “No caso da gramática interna, trata-se de um sistema de princípios e regras que correspondem ao próprio saber lingüístico do falante: ele se constrói na atividade lingüística e na atividade lingüística se desenvolve”. Saber essa gramática não depende da escolarização ou de aprendizado formal, os falantes a adquirem naturalmente. Para Di Tullio,

La gramática moderna es, básicamente, la descripción de una lengua. En cambio, la gramática tradicional se preocupaba, principalmente, por cuestiones normativas, de **corrección**: se centraba en los aspectos irregulares de la lengua, en las construcciones propias de la lengua literaria y en las zonas conflictivas en las que el uso lingüístico se apartaba de la norma fijada por ellos, [...] dejando de lado los aspectos regulares – conocidos por los hablantes – ya que carecían de interés normativo. Como su interés básico era la norma de corrección, privilegiaba un enfoque prescriptivo. (DI TULLIO, 2005, p. 21)²⁴

A partir da colocação de Di Tullio, explicaremos mais sobre os tipos de gramática existentes na língua.

A gramática tradicional, também denominada de normativa, é aquela que estuda as normas da língua padrão, está baseada no binômio certo-errado. Segundo Travaglia (2009, p. 30), “esta gramática baseia-se mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta.” A *gramática normativa* é a gramática que regula o uso da língua na sociedade. Percebemos que este era um dos objetivos da primeira gramática da língua espanhola criada por Nebrija em 1492. Franchi (2006, p. 16) reitera essa colocação quando afirma que “dizer que alguém ‘sabe gramática’ significa dizer que esse alguém ‘conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente”.

²⁴ A gramática moderna é, basicamente, a descrição de uma língua. Por outro lado, a gramática tradicional preocupava-se, principalmente, com questões normativas, de correção: centrava-se nos aspectos irregulares da língua, nas construções próprias da língua literária e nas zonas de conflito nas quais o uso linguístico se afastava da norma fixada por eles, [...] deixando de lado os aspectos regulares – conhecidos pelos falantes – que já não possuíam interesse normativo. Como seu interesse básico era a correção da norma, privilegiava um enfoque prescriptivo. (DI TULLIO, 2005, p. 21. Tradução nossa)

A gramática descritiva não é aquela que dita um conjunto de normas para bem falar e escrever, mas é aquela que descreve e explica o funcionamento do sistema linguístico. Tem como objetivo descrever a estrutura e o funcionamento da língua, de sua forma e de sua função; portanto, ocupa-se da descrição de como a língua funciona. Não aponta os erros, mas identifica as formas de expressão que existem.

Devemos trabalhar com questões gramaticais dentro do contexto de uso, pois é necessária para a aprendizagem da língua. Se pautarmos o ensino da língua estrangeira na perspectiva comunicativa, não podemos pensar em alunos que sejam repetidores de palavras, de estruturas frasais e de sons isolados. Muito menos de exercícios que não reflitam a situação real de uso comunicativo. Acreditamos que o ensino da gramática nas escolas seja ainda de cunho prescritivo, quando o estudo está centrado nas regras da gramática normativa.

Se “entendermos o uso da linguagem como um conjunto de práticas sociais, historicamente construídas e dinâmicas, por meio das quais se age no mundo, participando em interações com os outros e construindo com eles o fazer cotidiano” (CLARK, 1996/2000 *apud* RCs, p. 147), não podemos dar lugar exclusivo a exercícios gramaticais prescritivos. Procura-se abordar uma gramática que esteja pautada em um repertório de recursos compartilhados e variáveis que, juntos, vão tornando-se relevantes para as ações que se quer construir. Sendo assim, compreender e produzir interações em uma dada língua não é só combinar sons, palavras e regras para entender e formar frases, mas sim, utilizar os recursos linguísticos na comunicação.

A questão das regras e do vocabulário remete à discussão dos objetivos de ensino de línguas. Queremos que o aluno tenha uma pronúncia parecida com algum modelo de falante da língua? Queremos que ele saiba listar e explicar as regras da língua e o significado de um determinado número de palavras e expressões? Se isso não for necessário para construir com o outro o seu dizer e fazer no contexto do qual quer participar, isso não pode servir. Como afirmam Cox e Assis-Peterson (1999, *apud* RCs, p. 148) “ao invés de gastar a maior parte do tempo em sala de aula, memorizando regras ou repetindo fluentemente as palavras do outro, para apagar os traços da identidade, sotaques”, devemos preocupar-nos em oferecer situações de uso da língua, a fim de termos alunos mais motivados e interessados na aprendizagem. Podemos trabalhar com o ensino da pronúncia, do vocabulário e das

regras gramaticais, mas estes servirão aos propósitos de uso da linguagem. O trabalho com os recursos linguísticos tem como objetivo fornecer aos alunos os instrumentos necessários para realizar as tarefas propostas, sempre de modo contextualizado, priorizando o sentido no lugar de exercícios mecânicos que não contribuem para uma aprendizagem da língua estrangeira e permitindo ao aluno ser um usuário de uma língua e culturas diferentes. Assim, acreditamos que as aulas de ELE devam promover o desenvolvimento integral e autônomo do educando.

Ainda sobre o ensino da gramática, Ortega Olivares diz que ao ensiná-la, convém apresentar:

[] un discurso que permita hasta donde sea posible la auténtica comunicación, es decir, uno en que los participantes elaboren sentido conjuntamente, con las mínimas trabas, sobre algo. Y este, algo, en el caso que aquí nos ocupa, es la misma lengua que se aprende, y de lo que se trata es de hablar, reflexionando, sobre ella. Sólo así no llega a perderse de vista una meta fundamental, la de que a comunicar se aprende comunicando. (ORTEGA OLIVARES, 1990, p. 20)²⁵

Assim, no processo de ensino e aprendizagem de ELE, as regras gramaticais estarão presentes, mas necessitam estar a serviço da comunicação. As diretrizes básicas dos PCNs (1998) preconizam que o ensino da língua, da leitura, da produção escrita e da comunicação oral seja sempre contextualizado. O documento também apresenta a aprendizagem da língua desde a perspectiva sociocultural e orienta que haja uma recontextualização do ensino voltado a um ensino plural e aberto à heterogeneidade. Dessa forma, trabalhar com questões gramaticais em aula de ELE deve ser muito mais que apenas conjugar verbos, decorar e relacionar infindáveis listas de vocabulário e identificar classes gramaticais. Os aspectos gramaticais devem servir de apoio e de suporte para uma melhor comunicação nas situações de uso real da língua.

A análise dos tipos de questão de prova, os tipos de pergunta de compreensão leitora, os aspectos gramaticais mais exigidos e os níveis de

²⁵ [] un discurso que permita até onde seja possível a comunicação autêntica, ou seja, um discurso no qual os participantes elaborem sentido em conjunto, com poucos empecilhos, sobre algo. Este algo, no caso que aqui nos ocupamos, é a mesma língua que se aprende e da qual se trata de falar, refletindo sobre ela. Somente assim não se chega a perder de vista a meta fundamental a de que para comunicar-se, só se aprende comunicando-se.” (ORTEGA OLIVARES, 1990, p. 20, tradução nossa).

conhecimento cognitivo serão vistas e estudadas no próximo capítulo que trata dos procedimentos metodológicos e da análise dos dados obtidos no *corpus* deste estudo.

2 MÉTODO

A fim de desenvolvermos uma análise do processo de ensino e aprendizagem de ELE, optamos por analisar uma parte desse processo: as questões presentes nos instrumentos de avaliação, ou seja, questões de prova. É necessário entender, porém, como se fundamenta o contexto educativo do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira que, geralmente, se estrutura no desenvolvimento das habilidades de falar e ouvir²⁶, ler e escrever. Sendo essas habilidades de difícil quantificação, uma vez que necessitaria de uma construção metodológica específica para isso e não possível nos limites de uma dissertação de mestrado, optamos pela análise de questões de prova que, teoricamente, ilustram, configuram, caracterizam e concretizam o processo de ensino e aprendizagem.

Tendo isso em vista, a coleta de dados para esse estudo permite investigar quais são as concepções de linguagem que os professores de ELE possuem. Para tanto, o problema norteador desta dissertação é: *como os professores de ELE ensinam a língua, a partir das questões de prova que elaboram?* Para responder a tal problema, foram formuladas as seguintes hipóteses que nos orientarão na análise dos dados:

- a) as questões de prova são elaboradas focando a língua como um fim em si mesma;
- b) as questões de prova priorizam o uso real da língua em situações comunicativas e de interação;
- c) as questões de prova priorizam um ensino baseado no modelo *comportamentalista*.
- d) os instrumentos de avaliação são elaborados com questões que contemplam diferentes níveis de conhecimento cognitivo.

A coleta dos dados foi feita em escolas das redes pública e privada dos municípios de Caxias do Sul e Flores da Cunha com a participação espontânea de alguns professores, como se esclarece a seguir.

²⁶ Por estarmos desenvolvendo uma pesquisa por meio de questões de prova escrita, não foi possível contemplar a avaliação dessas habilidades.

2.1 SUJEITOS DE PESQUISA

Com relação aos informantes que compõem essa amostra, cujos dados foram obtidos por meio da aplicação do *questionário-perfil*, (anexo A) e explicado, em (2.3.1), o critério que fundamenta a seleção dos professores foi ter formação na área de Letras - Português – Espanhol, ou Letras - Espanhol.

De acordo com os dados obtidos pela aplicação do *questionário-perfil*, nas 33 escolas com Ensino Médio, pertencentes aos municípios de Caxias do Sul e Flores da Cunha, 27 da rede pública e 07 da rede particular, apenas 07 instituições possuem professores atuantes com formação em licenciatura em língua portuguesa e espanhola e nenhuma delas, até o momento da pesquisa, possuía professores formados em língua espanhola.

É importante ressaltar que esta pesquisa conta com cinco sujeitos, dos sete que responderam o questionário, pois, dois professores com formação em língua portuguesa e espanhola, um da rede privada e um da rede pública, não se dispuseram a participar da pesquisa, embora tenham sido feitos vários contatos.

Observamos, a partir dos dados colhidos no *questionário-perfil*, que há muitos professores que estão trabalhando com língua espanhola e possuem graduação em áreas, que não são da língua portuguesa e espanhola, como: História, Musicoterapia, Geografia, Secretário Executivo, Odontologia, Licenciatura Plena em Inglês, entre outras. Constatamos, ainda, a presença de falantes nativos da língua espanhola sem possuir formação na área do ensino, portanto, dando aulas, sem a qualificação necessária, em escolas de Ensino Médio. Esses três aspectos fizeram com que o número de professores participantes da pesquisa fosse reduzido.

Os sujeitos desta pesquisa são do sexo feminino, com idade entre 20 a 35 anos. Todos os cinco professores atuam na 3ª série do Ensino Médio, nas redes de ensino pública e privada, dos municípios de Caxias do Sul e de Flores da Cunha. Quatro desses professores trabalham na rede estadual de ensino: sendo dois deles no município de Flores da Cunha e dois, no município de Caxias do Sul. Um professor atua na rede privada de ensino no município de Caxias do Sul.

Cabe ressaltar que dois professores da rede estadual de Caxias do Sul atendem a três escolas, para completar a carga horária de quarenta horas semanais, com língua espanhola, nos turnos manhã, tarde e noite. Os dois

professores da rede estadual de Flores da Cunha dividem a carga horária de 40 horas entre os componentes curriculares de língua portuguesa e língua espanhola nos turnos manhã e noite. O professor da rede particular trabalha no turno da manhã, com aproximadamente quinze horas aulas.

Quanto ao tempo de serviço, três professores possuem em média cinco anos de experiência no ensino de língua espanhola como língua estrangeira e dois professores, formados em Letras, com mais de cinco anos de experiência no ensino de língua portuguesa, estavam concluindo a licenciatura em Letras - Espanhol.

2.2 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

2.2.1 Escolha da série e do nível de ensino

Segundo a lei n. 11.161 de 2005, conhecida como a lei do espanhol, é obrigatória a oferta da língua espanhola no Ensino Médio em todas as escolas brasileiras. A escolha da 3ª série do Ensino Médio deveu-se ao fato de que, no momento da pesquisa, esta era a única série que contemplava a língua espanhola na matriz curricular das escolas estaduais. No entanto, as escolas particulares possuem a língua espanhola em todas as séries do Ensino Médio. Pelo fato de a língua espanhola não estar presente na matriz curricular da primeira e da segunda série em todas as escolas das redes pesquisadas, optamos por investigar apenas o ensino efetivado na terceira série.

2.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

2.3.1 Elaboração dos questionários

Para a seleção dos sujeitos da pesquisa elaborou-se o *questionário-perfil*²⁷, (ver anexo A) com a finalidade de obter dados pessoais e profissionais dos sujeitos da pesquisa. Esse questionário serviu para a seleção dos profissionais com formação acadêmica em letras – espanhol ou licenciatura em espanhol para a participação na pesquisa. Esse critério foi escolhido devido ao fato de todos esses profissionais terem tido, na sua trajetória acadêmica, subsídios teóricos e didático-pedagógicos, para que fossem habilitados a ensinar. Os sujeitos responderam a sete perguntas, sendo cinco fechadas e duas semiabertas.

O segundo instrumento de pesquisa, denominado *questionário-professor* (ver anexo B), teve como objetivo investigar as concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem dos professores de ELE.

A elaboração do *questionário-professor* é resultado da revisão da literatura, da definição do problema e das concepções de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. De acordo com esses itens, foram ponderados os seguintes aspectos para a elaboração do questionário: (a) habilidades que os professores consideram mais importantes na aprendizagem da língua; (b) afirmações sobre o ensino de gramática na aula de língua estrangeira; (c) questões de gramática aplicadas em instrumentos de avaliação; (d) tempo destinado à gramática na aula; (e) fatores que levam ao ensino de gramática; (f) justificativa do porquê do ensino de gramática e (g) como a gramática é trabalhada nas aulas de ELE.

O terceiro instrumento de pesquisa constitui-se de *questões de prova* de três instrumentos de avaliação elaborados pelos professores selecionados para a terceira série do Ensino Médio, no ano de 2011.

²⁷ Organizado a partir das anotações realizadas pela pesquisadora no decorrer das disciplinas cursadas no Mestrado em Educação.

2.3.2 Contato com os sujeitos

Para que esta pesquisa pudesse ser realizada, fizemos contato com a coordenação pedagógica da 4ª Coordenadoria Regional de Educação, (doravante 4ª CRE), para explicar-lhe em que consistiria a pesquisa e como ela se desenvolveria e, em seguida solicitar-lhe o aval para a sua realização nas escolas das redes mencionadas. A coordenação pedagógica encaminhou a solicitação à Coordenadora adjunta da 4ª CRE. Após o aceite da 4ª Coordenadoria, entramos em contato com os diretores e coordenadores pedagógicos das referidas escolas, por meio de correio eletrônico, previamente fornecido pela 4ª CRE, com a finalidade de encaminhar o *questionário-perfil*. Após recebê-lo, esses diretores e coordenadores o encaminharam aos professores de ELE, para que o respondesse. Respondido o questionário, os diretores e coordenadores o reencaminharam, via correio eletrônico, à pesquisadora. De posse do questionário, fizemos o levantamento dos professores que atenderiam os critérios para poder participar da pesquisa e, em seguida, entramos em contato por telefone com esses sujeitos/professores, agendando um horário para dar continuidade à pesquisa.

De acordo com os horários estabelecidos, os professores receberam o segundo questionário, intitulado *questionário-professor*, que trata sobre o ensino e aprendizagem de ELE. Nesta ocasião, eles receberam, também, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pois, no campo de uma pesquisa que envolve pessoas, é um instrumento imprescindível para esclarecer, de forma clara e objetiva, sobre o estudo que será realizado. Esse documento foi assinado pelos respondentes, que ficaram a par dos propósitos da pesquisa bem como do sigilo de suas informações.

Além de responder ao questionário, solicitamos aos professores que cada um deles dispusesse de três instrumentos de avaliação por eles elaborados, que seriam aplicados ou que foram aplicados, nas turmas de terceiras séries do Ensino Médio.

2.3.3 Composição do *corpus* e método de análise

A partir do levantamento da amostra, constituída pelo *questionário-professor* e pelas *questões de prova* de avaliação, formou-se o *corpus* que foi organizado a partir das seguintes categorias: a) grau de importância de dez possíveis recursos que possam auxiliar no ensino e aprendizagem de ELE; b) crenças sobre o ensino da gramática nas aulas de ELE; c) amostras de tipos de questão em provas de ELE; d) tempo dedicado ao ensino da gramática nas aulas de ELE; e) fatores que levam o professor a ensinar as regras gramaticais; f) o motivo do ensino da gramática; g) a forma como trabalha a gramática nas aulas de ELE.

Finalizada a análise dos dados do *questionário-professor*, partimos para a análise das *questões de prova* que ficaram assim subdivididas: a) questões de compreensão leitora; b) questões que cobram aspectos gramaticais.

A base da análise dos tipos de pergunta de compreensão leitora tem como fundamento os estudos de Marcuschi (2008) e a análise dos tipos de questão está amparada nos estudos de Prati (2007). Os níveis de conhecimento cognitivo solicitados nas questões estão embasados na taxonomia de Bloom revisada (2001). Para a análise das questões referentes aos aspectos gramaticais, criamos as categorias léxico-semânticas e morfossintáticas, tendo como base os estudos de Olivares (1988), Franchi (2001) e Di Tullio (2005).

O *corpus* desta dissertação está composto pela análise das sete questões presentes no *questionário-professor* e pela análise de vinte e seis questões de prova presentes nos instrumentos de avaliação dos sujeitos de pesquisa. As questões de prova apresentadas e analisadas, no decorrer do capítulo quatro, foram os tipos de questão mais relevantes, seja pelo número de vezes que apareceram nos instrumentos de avaliação ou por alguma especificidade apresentada, como o uso da língua em situação de comunicação.

Para identificar as questões de prova dos cinco professores-sujeitos, elaboramos uma legenda específica para cada professor e prova. A legenda está composta por letras e números. A primeira letra *P* refere-se à prova, o número, que vem após a letra *P*, refere-se ao número da prova do professor, o segundo *P* refere-

se ao professor, e a letra designa o professor. Dessa forma, P1PA significa: prova um do professor A, e, assim, sucessivamente.

A partir dessa estruturação e categorização, desenvolvemos a análise dos dados de forma qualitativa. Para Moraes (2003, p. 192), “a análise qualitativa opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos. Os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir significados e sentidos.” Dessa forma, entendemos que as questões de prova são textos e, a partir deles, criamos as categorias de análise. Assim, a análise foi realizada de acordo com os subsídios teóricos, apontados neste estudo, os quais dão conta das concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem em que esta pesquisadora se apoia, podendo os mesmos dados analisados receber outras análises e interpretações, enfim outros significados de acordo com diferentes critérios dos leitores. Moraes (2003) coloca que a forma como se leem os dados, em uma pesquisa qualitativa, procede dos conhecimentos e das teorias que os leitores possuem. São feitas, também, no decorrer do próximo capítulo, algumas reflexões sobre como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de ELE nas escolas, bem como sobre a concepção de língua presente nas questões de prova dos sujeitos de pesquisa.

Apresentamos, ainda, algumas considerações sobre a postura do professor em relação à abordagem de ensino a ser adotada no ensino de língua estrangeira, a partir da análise e dos resultados desta pesquisa.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo dedica-se à análise dos dados que compõem o *corpus* da pesquisa de campo sobre ensino e aprendizagem de língua espanhola.

Dessa forma, temos, nesta seção, como objetivos: i) apresentar os dados obtidos por meio de dois instrumentos (*questionário-professor* e questões de prova); e ii) analisar esses dados comparando as respostas do questionário às questões de prova, para verificar compatibilidades ou incoerências entre o que é dito e o que é realizado.

Para que os objetivos deste capítulo sejam atingidos, iniciamos com a análise e discussão dos dados colhidos através do *questionário-professor* (anexo B), estruturado em sete questões. O objetivo principal desse questionário é identificar a concepção de linguagem, ensino e aprendizagem que os professores de ELE possuem.

O questionário distribui-se da seguinte forma:

- a) a primeira questão trata sobre o grau de importância de dez possíveis itens que possam auxiliar no ensino e aprendizagem de ELE, que são: leitura e compreensão de texto; simulações e dramatizações; produção escrita; ensino da gramática normativa; jogos e brincadeiras; cultura; música e filmes; pesquisas; produção oral e tradução;
- b) o segundo item abordado refere-se a afirmações sobre o ensino de gramática nas aulas de língua estrangeira;
- c) o terceiro item do questionário requer que o professor escolha dentre quatro opções aquela(s) que mais utiliza em seus instrumentos de avaliação;
- d) o item quatro é uma pergunta sobre o tempo aproximado da aula que o professor dedica ao ensino de gramática;
- e) o quinto item é uma questão sobre fatores que levam os professores a ensinar as regras gramaticais nas aulas de ELE;
- f) o sexto item é uma questão que solicita ao professor o porquê de se ensinar gramática nas aulas de ELE; e

g) o sétimo e último item do questionário solicita ao professor que assinale a alternativa que melhor demonstra como ele trabalha a gramática em suas aulas.

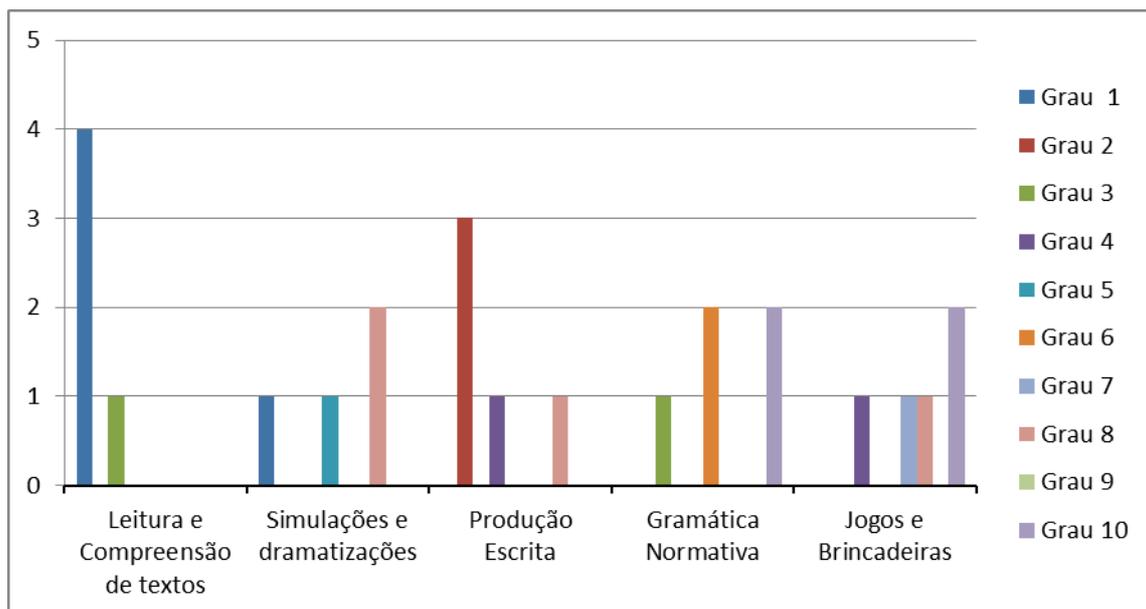
A fim de se compreender a pertinência dessas questões, a seguir, cada item é descrito, apresentando os resultados obtidos.

3.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ITEM UM DO QUESTIONÁRIO-PROFESSOR

A primeira questão do *questionário-professor* tem como objetivos conhecer o que o professor de ELE prioriza em suas aulas e tentar identificar que estratégias educativas estão subjacentes nos instrumentos de avaliação, já que partimos da premissa de que o instrumento de avaliação que o professor elabora é um indicativo ou sinalizador do que ele prioriza nas aulas de ELE.

A fim de se obter uma melhor compreensão da questão, optamos por elaborar gráficos com o intuito de ilustrar as atividades de ELE de maior importância aos sujeitos da pesquisa.

Gráfico 1- **Cinco itens correspondentes à questão um do *questionário-professor***



Fonte: *Corpus* da pesquisa

Para melhor compreendermos o gráfico acima, é importante levarmos em consideração que os sujeitos da pesquisa avaliaram dez itens relacionados à prática de ensino de ELE: i) leitura e compreensão de textos; ii) simulações e dramatizações; iii) produção escrita; iv) gramática normativa; v) jogos e brincadeiras; vi) cultura; vii) músicas/filmes; viii) pesquisas; ix) produção oral; e x) tradução. A partir disso, foi solicitado que enumerassem esses itens de acordo com o grau de importância atribuídos a eles nas aulas de ELE, de forma que deveriam assinalar com o número um (1) a mais importante, assim, sucessivamente, até chegar a menos importante com o número dez (10).

Para fins de melhor compreensão e visualização dos resultados, optamos por elaborar dois gráficos. O primeiro contempla os itens: leitura e compreensão de textos; simulações e dramatizações; produção escrita; gramática normativa; jogos e brincadeiras. O segundo gráfico está composto pelos itens: cultura; músicas e filmes; pesquisas; produção oral e tradução.

No eixo vertical, estão dispostos os cinco sujeitos da pesquisa e no eixo horizontal, os itens abordados. Ao lado do gráfico, encontra-se a legenda que identifica o grau de importância dada a cada item.

Observando o gráfico já apresentado anteriormente, que ilustra parte do resultado da primeira questão do *questionário-professor*, podemos tecer algumas considerações sobre os itens abordados:

a) Quanto ao primeiro item, *leitura e compreensão de texto*, observamos que a maioria dos professores pesquisados, 80%, coloca a *leitura e a compreensão de textos* em primeiro lugar na escala de importância das atividades que propiciam a aprendizagem, e apenas um professor, representando vinte por cento (20%), coloca esse item em terceiro lugar de importância.

A partir desse dado, é possível afirmar que os professores colocam o item *leitura e compreensão de textos* na língua estrangeira em um dos primeiros níveis de importância, pois são sabedores de que a leitura é uma habilidade que traz inúmeras vantagens no processo de aprendizagem de ELE, tais como acréscimo de vocabulário, conhecimento de outras realidades e da forma como a língua se apresenta. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCMEs, 2006) apontam o desenvolvimento da compreensão leitora como um conteúdo a ser desenvolvido 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.(OCEMs, 2006, p.151 - 152)

Podemos acrescentar, também, que a leitura é uma das habilidades linguísticas que o aluno, aprendiz de ELE, tem mais acesso ao estudar a língua, pois, com a disseminação da internet, o acesso à leitura e às informações foi facilitado. A rede proporciona e oferece atualmente diversas fontes/modalidades de leitura, desde *e-books* até os periódicos e revistas *online*. Não estamos excluindo, com isso, outras possibilidades de acesso e de uso na internet como *chat*, *e-mails*, *blogs*, *glogs*²⁸, entre outros, que, além da leitura, promovem a produção escrita. Não entraremos na questão de análise dos gêneros textuais e das diferentes acepções de leitura e de compreensão de textos, pois o nosso foco neste momento é o de categorizar a importância dos itens expostos na aula de ELE.

Analisando o item dois, importância das estratégias *simulação e dramatização* no ensino de ELE, observamos que a distribuição do nível de importância deste item é bem díspare, pois temos a seguinte situação: dois professores a colocaram em oitavo lugar, apresentando 40%. Os outros três professores distribuíram nos níveis quatro, cinco e um, totalizando 20% cada. Ao incluir este item na questão, queríamos verificar se os professores davam importância aos trabalhos em grupo, às práticas de representatividade social e à elaboração e representação de atividades comunicativas em grupo. Talvez uma das explicações para o baixo percentual se deva ao grande número de alunos em sala de aula, pois sempre é mais difícil se manter uma turma numerosa disciplinada e atenta ou ao fato de o professor privilegiar mais os exercícios estruturais da língua em detrimento de atividades comunicativas.

Para Littlewood (*apud* BORK, 2010, p. 2), a dramatização no ensino de línguas é vista como “uma parte da reação contra a visão de língua como simplesmente um sistema gramatical”. O autor considera que a aprendizagem da

²⁸ O *glog*, abreviatura de blog gráfico, é uma imagem multimídia interativa. É um cartaz virtual que proporciona interação entre os leitores. O estudo *As contribuições do suporte virtual glogster para o desenvolvimento de leitura e produção textual* de Vanessa Elisabete Urnau Bones amplia e reflete sobre o uso desse recurso no ensino e aprendizagem.

língua se dá por meio do processo comunicativo. Como exemplos de atividades com dramatizações em sala de aula, podemos citar muitas experiências de ensaio de situações comunicativas reais, como: fazer uma reserva em um hotel, fazer compras em uma fruteira, solicitar um táxi, entrevistar pessoas, entre outras. Segundo Bork (2010, p. 48), “a técnica de dramatização pode ser justificada como uma forma de simulação em sala de aula”. Para Van Ments, a simulação pode ser definida como

[...] uma reprodução altamente simplificada da parte de um mundo real ou imaginário. Muitas simulações envolvem os alunos no processo de tomar decisões e a comunica-las e negociá-las com os outros. Os alunos fornecem o elemento humano no sistema que está sendo estudado e espera-se que eles reajam à situação de uma forma que será determinada por como eles e os outros participantes veem seus papéis dentro do sistema. (VAN MENTS, *apud* BORK, 2010, p. 138)

A diferença que os autores colocam entre a dramatização e a simulação é que as atividades de simulação são mais extensas e complexas, enquanto as de dramatizações são mais breves e simples. As duas, tanto a dramatização como a simulação, objetivam um ensaio prévio de situações reais de uso da língua. Com os resultados obtidos podemos dizer que os professores não valorizam atividades em que devam ocorrer ensaios prévios, em função de uma decorrência natural da prática em sala de aula: é difícil organizar a turma e mobilizar os alunos. Dessa forma, pode-se deduzir que a maioria dos professores não privilegia atividades de dramatização e simulação em sala de aula, uma vez que esse tipo de destreza também não é privilegiado na avaliação.

Na leitura do gráfico relativo ao terceiro item, *produção escrita*, observamos que três professores, representando 60%, assinalaram esse item no nível de importância dois, como sendo muito importante; um professor, representando 20%, colocou em quarto lugar; e outro, em oitavo lugar de importância, refletindo também nesta questão uma divergência de opinião. Pode-se inferir que aquilo que para alguns professores possui importância alta, para outro é um requisito com menor significado para a aprendizagem.

Essa disparidade de opinião entre professores sobre o que é e o que não é importante ensinar deve-se às dificuldades que a produção escrita em língua estrangeira proporcione. A produção escrita em língua materna já é vista pelos

alunos como uma atividade “aterrorizante”, pois, muitas vezes, o aluno sabe que sua produção escrita servirá apenas para o professor ler e corrigir, sem que haja um objetivo ou um real destinatário. Assim, se não há uma situação enunciativa, um objetivo claro e um destinatário real, os alunos frente a uma folha de papel em branco sentem-se desmotivados, impotentes e até inseguros. Será que essas sensações não são sentidas em maior grau quando se faz necessário produzir em língua estrangeira? E o professor está preparado para trabalhar com a produção escrita do aluno em língua estrangeira que ultrapasse o nível frasal? Portanto, a produção escrita é vista muitas vezes, pelos professores, como a produção de frases para verificação ortográfica e não como uma produção de uma situação comunicativa. Sobre esse processo Condemarín diz que

escrever ou produzir um texto é um ato fundamentalmente comunicativo: assim, para aprender a escrever é necessário enfrentar a necessidade de comunicar algo em uma situação real, a um destinatário real, com propósitos reais. (CONDEMARÍN, 2005, p. 63).

Se pensarmos a produção escrita dessa forma, há muitas situações reais que o aprendiz de LE necessite escrever para comunicar-se atualmente. As fronteiras se dissiparam com a internet e com as redes sociais. Dessa forma, é necessário trabalhar as diferentes adequações de registro ao comunicar-se. Assim, o universo da escrita em língua estrangeira e em língua materna é muito vasto e, pode conduzir um aprendiz competente no uso da língua proporcionando o desenvolvimento de diferentes operações cognitivas no aprendizado de ELE. As OCMs (2006) sugerem que o desenvolvimento da *produção escrita* também esteja entre os conteúdos a serem desenvolvidos no Ensino Médio, a fim de que

O estudante possa expressar suas ideias e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reprodutor da palavra alheia, mas antes situar-se como um indivíduo que tem algo a dizer, em outra língua, a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade. (BRASIL, 2006, p. 152)

Portanto, deve-se entender que a prática da produção escrita em ELE é imprescindível ao aprendizado completo, uma vez que põe em prática, contextualiza,

reestrutura e contemporiza a língua espanhola no processo mais autônomo e criativo da aprendizagem do aluno.

Analisando o quarto item, a importância da *gramática normativa* no ensino de ELE, o gráfico apresenta uma grande variedade na escala de importância, pois dois professores a situaram no grau seis; dois professores a situaram no grau dez de importância, (totalizando 40% em cada nível) e um professor a colocou no grau três de importância, representando 20%. Podemos concluir, por meio desses dados que a maioria dos professores, quatro de cinco, considera não ser relevante o ensino da gramática normativa nas aulas de ELE.

A *gramática normativa* do uso da língua, como já a definimos anteriormente, é a que corresponde ao uso das normas corretas, à comunicação oral como à produção escrita mais próxima da língua culta. Recorremos a Franchi (2006) que define a *gramática normativa* da língua como

o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. Dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente”. (FRANCHI, 2006, p.16)²⁹

Dessa forma, o que buscamos com esse item é saber em que nível o professor coloca o trabalho com a *gramática normativa* em suas aulas. Pelo que observamos no gráfico, a gramática não ocupa lugar de destaque nas aulas de ELE, comparando-se com os outros itens, em especial o item de número 1, leitura e compreensão de textos. Sob o nosso ponto de vista, a *gramática normativa* está refletida nos exercícios estruturais, que os professores apresentam em suas aulas e nas questões presentes nas provas que elaboram. No momento em que solicitam de seus alunos que *retirem, grifem, assinalem* em um texto os substantivos, verbos, artigos ou adjetivos, eles buscam o reconhecimento da classe gramatical e não a empregabilidade dela. Assim, podemos dizer que a relação entre a prática dos professores e teoria que possuem sobre o ensino de ELE não se justifica, uma vez que, no discurso dos professores, a gramática normativa não é prioridade, embora esteja presente na maioria das questões nos instrumentos avaliativos.

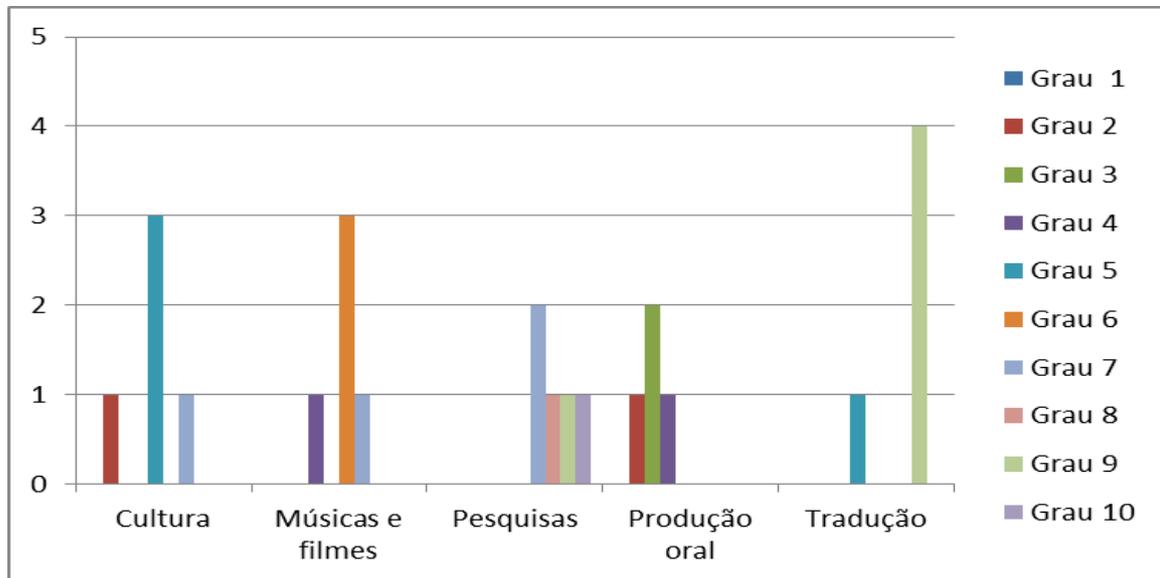
²⁹ Grifo do autor

De acordo com o gráfico 1, que contempla os cinco primeiros itens, observamos que o item *jogos e brincadeiras* nas aulas de ELE ocupam os últimos lugares na escala de importância, pois dois professores, representando 40%, colocaram no grau dez de importância e os outros três professores distribuíram nos graus quatro, seis e oito de importância, respectivamente. Tal concepção possivelmente se deve à ideia tradicional de ensino, que não combina com o lúdico. Este geralmente associado à ideia de indisciplina, de bagunça, desordem e confusão como foi comentado no item sobre dramatização. Além disso, é possível hipotetizar que *jogos e brincadeiras*, na concepção de muitos professores, não atrelam um significado importante para a aprendizagem, pois não conferem um aspecto de seriedade ao ensino.

Contudo, sabemos que o lúdico nas aulas de línguas estrangeiras contribui para a aprendizagem, pois é motivador e proporciona momentos prazerosos. Normalmente, quando os jogos e brincadeiras estão presentes nas aulas, o professor não é mais o centro do processo, afinal, desloca-se o foco da atenção da aula do professor para os jogadores que aprendem na interação com o outro, desenvolvendo estratégias comunicativas para participar do jogo. A sala de aula pode tornar-se um lugar ativo, criativo e de uso real da língua com os jogos e as brincadeiras. O tema sobre a ludicidade em aula de ELE é vasto. Contudo, não nos cabe aprofundá-lo, por não ser este nosso objeto de estudo.

Ainda sobre a questão um, podemos elucidar outras questões apresentadas a seguir, no gráfico 2.

Gráfico 2 – Cinco últimos itens correspondentes a questão 1 do *questionário-professor*



Fonte: *Corpus da pesquisa*

A partir do gráfico 2, propomos uma análise pormenorizada dos últimos cinco itens da questão um do *questionário-professor*.

Analisando o item *cultura*, sexto item da primeira questão, a maioria dos professores pesquisados o coloca em quinto lugar, representando 60% dos resultados, ou seja, não está nos itens de maior importância, mas também não aparece nos níveis de menor importância. Isso nos leva a crer que a questão dos aspectos culturais na aprendizagem de ELE ainda não está consolidada pelos professores, ou, ainda, que estes aspectos não estão bem delimitados seja na elaboração das aulas, seja na aplicação do conceito em sala.

Entendemos, neste estudo, como a utilização de aspectos de *cultura* na aula de ELE as manifestações que ocorrem nos comportamentos linguísticos, como os elementos culturais adquiridos socialmente como o estilo de vida, o modo de se comportar, o grau de polidez nas conversações e nas solicitações, além dos aspectos históricos e geográficos de formação.

O aluno, quando está no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, deve estar em contato com as questões culturais da língua em estudo, pois é por meio dessas questões que ele se sentirá mais seguro para produzir e entender adequadamente expressões linguística em diferentes contextos de uso.

Provavelmente, sem esse conhecimento, a comunicação poderá vir a ser não tão efetiva ou compreensível pelos interlocutores. Navarro (2009, p. 85) ilustra a importância das questões culturais com o exemplo:

Propuesta / rechazo³⁰

-¿Puedo dormir esta noche en tu casa?

-Es que tengo a mis padres en casa y no hay más camas y tampoco es plan que duermas en el sofá, ¿no?

(En español no respondemos, NO, usamos siempre la expresión “Es que” para dar una explicación o poner una excusa. Es algo cultural, es la cultura lingüística y esta expresión hay que darla en niveles iniciales. (NAVARRO, 2009, p.85)

O aluno, nessa perspectiva, precisa saber das idiosincrasias, posturas sociais e comportamentos ligados às culturas da língua estudada para que se comunique bem na língua estrangeira.

Na leitura do gráfico, o sétimo item *músicas e filmes* apenas um professor, representando 20%, o coloca no grau quatro de importância nas aulas de ELE; três professores, representando 60%, o colocam no grau seis e um professor o insere no grau sete de importância. Relacionando esse dado com o item *cultura*, observamos que a cultura é mais valorizada na aprendizagem. Embora, músicas e filmes sejam fontes de questões culturais e são reflexos das atitudes e de comportamentos de povos. Não percebemos uma associação dos professores nesses dois itens. Uma das possibilidades acarretadas a esses resultados deve-se à interpretação do item *músicas e filmes* como forma para atividades de reconhecimento de sons, palavras e até classes gramaticais. Não é raro vermos atividades com músicas em que o professor solicita a “retirada” ou identificação de classes gramaticais presentes nas letras de músicas. É importante ressaltar que a utilização da música em aula desperta um interesse positivo nos estudantes, motivando-os a aprender, a conhecer e a entender o outro, sempre que utilizada com um propósito comunicativo.

³⁰ **Proposta/ recusa**

-Posso dormir na tua casa esta noite?

-É que meus pais estão em casa e não há mais camas e também não gostaria que você dormisse no sofá? Não?

Em espanhol não respondemos, NÃO, usamos sempre a expressão “É que” para dar uma explicação ou dar uma desculpa. Isto é algo cultural, é a cultura linguística e esta explicação deve ser dada nos níveis iniciais”.(Navarro, 2009,p. 85, tradução nossa)

Quanto ao item *pesquisa*, consideramos, por meio da leitura dos dados expostos no gráfico, que a maioria dos sujeitos pesquisados não atribui grande importância às pesquisas no ensino de ELE, concentrando, tal item, nos graus sete, 40%, oito, nove e dez 20% cada. O que esse dado pode nos revelar é que, mesmo com a influência das tecnologias de informação, o ensino de ELE, para os sujeitos da pesquisa, ainda está pautado no ensino centralizador no qual o professor fornece e prepara suas aulas com materiais elaborados apenas por ele. Podemos dizer, também, que as pesquisas favorecem o uso de material autêntico³¹ nas aulas e que podem ajudar o aluno a construir o conhecimento. As pesquisas, quando bem dirigidas, com objetivos claros e com propósito de construção de conhecimento, são grandes aliadas no ensino e aprendizagem de ELE, pois oferecem mais autonomia de aprendizagem e geram novos conhecimentos. Quando nos referimos à construção de conhecimentos, queremos aludir a uma nova elaboração e a uma nova produção do aluno a partir da pesquisa feita.

A partir do nono item *produção oral* no ensino de ELE, observamos que a maioria dos professores considera de extrema importância o desenvolvimento da *produção oral* nas aulas de ELE, pois 20% dos sujeitos pesquisados colocam-no no grau dois de importância; 60% colocam-no no grau três; e 20%, no grau quatro. Podemos dizer que isso pode estar vinculado ao fato de que a *produção oral* seja o objetivo principal da aprendizagem de uma língua: aprender a língua para comunicar-se, neste caso, é aprender a comunicar-se verbalmente. As atividades de *produção oral* nas aulas de ELE são de extrema importância, pois conferem aos aprendizes a autoconfiança e a comunicação na língua que estudam.

O desenvolvimento da produção e da compreensão oral, da compreensão leitora, da competência comunicativa e da competência interpluricultural deve, segundo as OCEMs (2006), fazer parte dos conteúdos a serem desenvolvidos no Ensino Médio. Quanto ao desenvolvimento da produção oral, as orientações mostram que

o desenvolvimento da produção oral, [] 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 de seu discurso. (OCEMs, 2006, p. 151)

³¹Entendemos o material autêntico como sendo o que foi construído sem o propósito de ensinar a língua estrangeira. Como exemplo, podemos citar as reportagens de jornais, letra de música, anúncio de venda de automóveis, anúncios de aluguéis, entre outros.

Somos sabedores de que, possivelmente, vários fatores possam vir a ser obstáculos no desenvolvimento desta habilidade, tal como as turmas numerosas, com mais de trinta alunos em sala de aula. Entre esses obstáculos podemos citar: a vergonha do aprendiz de se expor perante os demais colegas e o medo de errar, mas, mesmo assim, é importante que os professores encontrem estratégias para diminuir e até erradicar de suas aulas o medo, a ansiedade e a falta de confiança, apresentando atividades em pares, em pequenos grupos, com assuntos do interesse dos jovens para promover a produção oral. A comunicação oral é menos dependente das correções gramaticais, pois dispõe de outros recursos além dos linguísticos, como os gestos, as expressões faciais e os movimentos corporais para deixar, dessa forma, o aprendiz em uma situação mais confortável de aprendizagem.

Quanto ao último item da questão um do questionário, percebemos, por meio da leitura dos dados no gráfico que grande parte dos professores (80%) colocou o item *tradução* em um dos últimos lugares de importância no ensino de ELE. A hipótese a que chegamos é a crença em que o recurso da tradução não é um recurso eficiente no ensino de ELE. Contudo, mesmo não considerando um recurso eficiente na aprendizagem, alguns professores utilizam exercícios de tradução como recurso avaliativo. Mais uma vez, aparece, nesse item, a distância entre o que muitas vezes os professores afirmam fazer e o que realmente fazem. Vale lembrar que, se as atividades que exploram a tradução consideram o sentido produzido a partir do contexto em que estão inseridas as palavras, frases ou expressões, esse recurso pode vir a ser uma atividade interessante e até importante na prática comunicativa, pois trabalha impregna as questões culturais. Assim, o professor deve lembrar que a tradução precisa estar sempre envolvida pelo sentido que é dado pelo contexto de uso e não por palavras soltas.

Constatamos com a análise da questão um do questionário-professor que a maioria dos sujeitos pesquisados atribuem à leitura e compreensão de textos um lugar de destaque no ensino de ELE, o que provavelmente deverá se confirmar na análise de questões de prova escrita.

No próximo item, é feita a análise da questão dois do *questionário-professor*.

3.2 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS AFIRMAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA EM ELE

A análise e a discussão dos dados do segundo item exposto no *questionário-professor* buscam saber dos sujeitos da pesquisa algumas concepções ou crenças que possuem sobre o ensino da gramática nas aulas de ELE. De forma a facilitar a leitura e a compreensão dos resultados, as afirmações foram agrupadas em dois blocos, os quais serão explicados a seguir.

As questões de número 1 e 2 são: a) Ao aprender uma língua, independentemente da metodologia que seja adotada, está-se aprendendo a gramática da língua; b) A gramática não é língua: pode-se falar e escrever sem aprender gramática. Agrupamo-las em um mesmo quadro por apresentarem entre si semelhanças em termos de uso dos conceitos *língua, gramática e aprendizagem*.

Quadro 4 - Afirmações dos professores quanto ao ensino de *gramática* nas aulas de ELE

	Ao aprender uma língua, independentemente da metodologia que seja, está-se aprendendo a gramática da língua.	A gramática não é língua: pode-se falar e escrever sem aprender gramática.
Concordam	3	0
Discordam	0	3
Indecisos	2	2

Fonte: *Corpus* da Pesquisa

Neste primeiro bloco de questões agrupadas, observamos 60% dos sujeitos entrevistados concordam com a afirmação de que *ao aprender uma língua, independentemente da metodologia que seja adotada, está-se aprendendo a gramática da língua*, porque toda língua possui a sua gramática. O número de professores indecisos também é grande, 40%, uma vez que não se posicionaram quanto à afirmação, podendo denotar falta de conhecimento sobre o tema.

A segunda afirmação deste bloco é que *A gramática não é língua: pode-se falar e escrever sem aprender gramática*, 60% dos professores discorda e 40% mostram-se indecisos. A maioria dos professores posiciona-se, para eles a gramática faz parte da língua e há coerência com a questão anterior. O que nos surpreende é a alta percentagem dos sujeitos da pesquisa, indecisos sobre um tema que aborda os conceitos de *língua* e de *gramática*. Antunes (2003, p. 85) afirma que “Aprender uma língua é [] adquirir, entre outras coisas, o conhecimento das regras de formação dos enunciados dessa língua. Quer dizer, *não existe falante sem conhecimento de gramática*³²”.

O questionário apresenta outras afirmações sobre o ensino de ELE, que reunimos neste segundo bloco. As afirmações deste bloco são sobre a importância do trabalho com exercícios gramaticais em sala de aula. Optamos por analisar em separado cada afirmação mesmo que tenhamos agrupado em apenas um quadro.

Quadro 5 - Afirmações dos professores quanto ao ensino de gramática nas aulas de ELE

	Se não se trabalha a gramática normativa (arte de escrever e falar corretamente), é difícil aprender bem uma língua.	Exercícios que cobram regras gramaticais garantem a fluência da língua estudada.	A parte mais importante na aprendizagem de língua estrangeira é aprender a gramática.
Concordam	3	1	0
Discordam	2	3	4
Indecisos	0	1	1

Fonte: *Corpus* da Pesquisa

Neste segundo bloco, temos a primeira afirmação: *se não se trabalha a gramática normativa (arte de escrever e falar corretamente), é difícil aprender bem uma língua*, em cujos resultados, verificamos que 60% dos professores concordam que, se não se trabalha a gramática normativa, é difícil aprender bem uma língua. Acreditamos que os professores, dessa forma, apostam fortemente na forma da língua, com exercícios que cobram as nomenclaturas das classes gramaticais e que pautam o ensino nas regras da língua e não no uso da língua em situação comunicativa. Acreditamos que utilizam, dessa forma, a metalinguagem como centro

³² O destacado é próprio do texto. (Grifos do autor)

das aulas de gramática. Não se trata aqui de nos posicionarmos contra o ensino de gramática nas aulas de ELE, mas de o trabalho com a gramática ser classicamente feito com vistas ao uso da língua em situações comunicativas. Portanto, pensamos que o ensino e o uso da gramática nas aulas de ELE devem contribuir para a aquisição e o domínio das destrezas comunicativas presentes na vida do aprendiz (falar, ler, escutar, entender e escrever).

A segunda afirmação, *realizar exercícios que cobram regras gramaticais garante a fluência da língua estudada*, evidencia que a maioria dos professores 60% acredita que os exercícios que cobram regras gramaticais não garantem a fluência³³ da língua estudada.

No próximo item, estão dispostas as análises das questões de prova, que foram elaboradas pelos sujeitos e concedidas à pesquisa. Para uma categorização dos itens que aparecem elaboramos a tabela de número quatro. Podemos notar, analisando os resultados do questionário e os dados colhidos pelas provas, que os sujeitos de pesquisa não sustentam a afirmação: *se não se trabalha a gramática normativa (arte de escrever e falar corretamente), é difícil aprender bem uma língua* do questionário, pois a maioria dos exercícios presentes nas avaliações são exercícios que cobram as regras e as nomenclaturas gramaticais.

Quanto à terceira afirmação, *a parte mais importante na aprendizagem de língua estrangeira é aprender a gramática*, verificamos que 80% dos professores discordam que o ensino da gramática seja a parte mais importante e apenas um professor está indeciso. O que podemos observar é que, na teoria, os professores sabem que a *gramática normativa* não é a parte mais importante a ser trabalhada, a ser cobrada em avaliações, contudo a prática nos mostra outra realidade, uma vez que a maioria dos professores ainda ensina e requisita o que ensina, solicitando exercícios estruturais, a partir de nomenclaturas, com questões que cobram o reconhecimento das classes gramaticais. É importante ressaltar novamente que não estamos nos opondo ao ensino da gramática ou dos exercícios estruturais, mas que estes sejam intercalados com atividades de uso real da língua e que na medida do possível sejam utilizados como uma forma de reforçar, sistematizar o que foi trabalhado. As novas perspectivas educacionais afirmam que os exercícios

³³ A fluência é entendida, neste estudo, como a apresentação de uma fala sem cortes, sem excessiva indecisão quanto ao uso de termos, que não compromete o entendimento entre os interlocutores, mesmo apresentando falta de exatidão em certos termos empregados no discurso.

estruturais não podem ser o objetivo central do ensino de ELE. É importante ressaltar que, ao aprender uma língua, não aprendemos somente a construir frases gramaticalmente certas, mas aprendemos também a utilizá-las em situações adequadas e empregá-las nos momentos corretos de acordo com o objetivo de comunicação pretendido. Nessa perspectiva, o documento PCNEM+ reforça nossas colocações quando afirma que

O professor do ensino médio deve ter clareza quanto ao fato de que o objetivo final do curso não é o ensino da gramática e dos cânones da norma culta do idioma. O domínio da estrutura linguística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos. (PCNEM+, 2002, p.104)

Assim, atendendo a essa orientação teremos um ensino de ELE mais próximo à realidade da língua como comunicação.

O terceiro bloco do *questionário - professor* trata dos possíveis tipos de questão que os professores normalmente utilizam ao elaborar um instrumento de avaliação. Foram apresentados quatro possíveis tipos de questão para que escolhessem um ou os que mais se aproximavam da prática pedagógica. A última alternativa foi deixada em aberto para que os sujeitos expusessem outro tipo de questão que não tivesse sido mencionado.

O primeiro exemplo é uma questão de preencher lacunas com o tempo verbal correto, como podemos observar:

a) Transforma los infinitivos en el tiempo correcto.
 (Comenzar) a amanecer, pero las primeras y vagas luces del alba a duras penas (lograr) colarse por las tortuosas curvas de la calle de los Castros, cuando el Sr. Rosendo, el barquillero que (tener) más clientes y popularidad en el pueblo, (asomarse) bostezando a la puerta de su mezquino cuarto bajo.

Fonte: *Corpus da Pesquisa*

Essa questão foi assinalada por todos os professores da pesquisa. Todos disseram que este tipo de questão aparece em suas avaliações. Nesse sentido, Prati (2007, p. 89), afirma que “o professor deve estar seguro de que cada espaço leve o aluno a escrever a palavra esperada. (Deve haver uma relação de coerência

gramatical ou semântica entre a palavra suprimida e o contexto textual).” Nesse caso, além de o professor estar seguro quanto à palavra que deva ser usada, pois aparece na questão a indicação entre parênteses, há também a preocupação quanto ao uso da palavra correta, evidenciado no enunciado da questão. Isso pode vir a demonstrar o uso da gramática normativa, no preenchimento das lacunas com o que deve vir a ser o certo e não o uso adequado. O exercício não traz em seu enunciado qual é o tempo verbal que o aluno deva utilizar. Isso já poderia apresentar um aspecto positivo, pois permite ao aluno construir, por meio dos termos presentes e do contexto, qual é o tempo a ser empregado. Ao observar com mais detalhes a questão, observamos que a escolha do tempo verbal pode suscitar o emprego de mais de um, pois não há nenhum marcador que remeta a um tempo em específico. Assim, o professor deverá aceitar tanto o tempo presente como o passado o que não condiz com o termo “correto” do enunciado.

A segunda opção de questão apresentada solicita a substituição de palavras no nível da frase, pelo *complemento directo* - objeto direto - em espanhol.

<p>b) Sustituye el término subrayado y responde a las siguientes preguntas, utilizando el complemento directo (La – Las – Lo – Los)</p> <p>1. ¿Puedo llevar <u>esta remera</u>?</p> <p>2. ¿Quieres comprar <u>unos zapatos azules</u>?</p> <p>3. ¿Vas a comprar <u>un sombrero</u> a tu papá?</p> <p>4. ¿Les regalas <u>bragas</u> a tus hermanas o tías?</p>

Fonte: *Corpus da Pesquisa*

O objetivo do exercício acima é saber se o aluno consegue substituir a palavra assinalada pelos pronomes em função de *complemento directo*. Mais da metade dos professores (60%) assinalaram ser este um tipo de questão que eles colocam nos instrumentos de avaliação. Não há, nesse tipo de questão uma preocupação com a língua enquanto função, enquanto uso do conteúdo gramatical para a comunicação, evidenciando-se, assim, a mecanicidade da língua.

A terceira opção apresenta uma questão de *siga o modelo*.

c) Conteste la pregunta:

1. ¿Quieres ir al cine?
 - Sí, quiero ir al cine.
 - No, no quiero ir al cine.

2. ¿Os gusta ir al teatro?

3. ¿Deseas tener mucho dinero?

4. ¿Podemos hacer el viaje?

Fonte: *Corpus da Pesquisa*

Essa questão foi considerada por 40% dos sujeitos como sendo o tipo de questão que normalmente colocam nos instrumentos de avaliação. O que observamos com esse tipo de questão é a abordagem estrutural de ensino que o professor possui, pois com este tipo de questão as possibilidades de ampliar a interpretação e o uso da língua, mais uma vez, não são contempladas.

A quarta opção apresenta uma questão de cunho sociointeracionista.

d) Quieres comprar una casa o alquilarla. ¿Cuáles son las preguntas que necesitas hacer cuando pides información sobre el piso? Escríbelas en las líneas abajo.

.....

.....

Fonte: *Corpus da Pesquisa*

A questão acima é uma questão que apresenta uma situação possível de ocorrer na vida do aluno. A resposta que ele dará à essa questão provavelmente seria a que ele daria se estivesse precisando alugar uma casa. Ou seja, mesmo que a questão solicite apenas as perguntas que ele faria, essas estão em um contexto de uso do ELE.

Tal tipo de questão obteve um número expressivo de professores que a assinalou, pois 80% dizem colocar esse tipo de questão nos instrumentos de avaliação. Nesse tipo de questão, o aluno, para elaborar a resposta deverá fazer uso dos recursos linguísticos apropriados para este fim. Dessa forma, o aluno coloca-se como interlocutor, revelando-se por meio da situação histórico-social em que está inserido. Podemos observar que há a presença do outro diante do aluno, ou seja, há

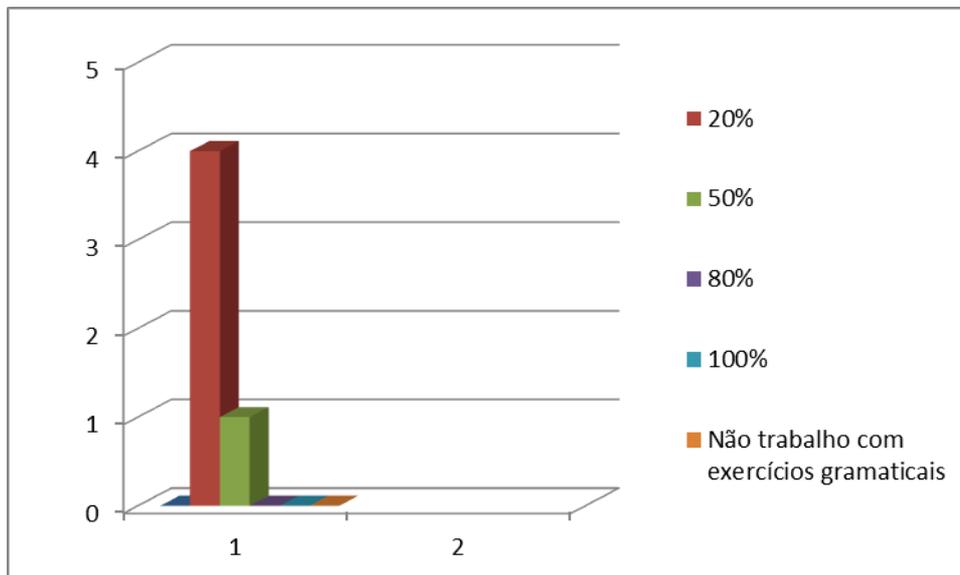
uma situação, (mesmo que hipotética) de interlocução, na qual a língua não é mais vista como um fim em si mesmo, mas sim em uma função, em uma situação enunciativa. Há nessa questão a interação através da linguagem, proporcionando também a organização dos processos cognitivos superiores como a *análise* e a *criação*, segundo a Taxonomia de Bloom revisada.

A última alternativa neste bloco de questões é a de sugerir outro tipo de questão. Nenhum professor acrescentou outro tipo de questão e apenas um escreveu que trabalha com todos os tipos de questão expostas no bloco.

Dando prosseguimento à análise das questões do *questionário-professor* aplicado aos professores de ELE, encontramos alguns dados sobre a importância do ensino de gramática.

Esse bloco do questionário é composto de quatro questões, sendo a primeira sobre o tempo que os professores de ELE dedicam ao ensino de gramática em suas aulas semanais, considerando que o período é de cinquenta minutos.

Gráfico 3 - Tempo de aula dedicado ao ensino de gramática nas aulas de ELE

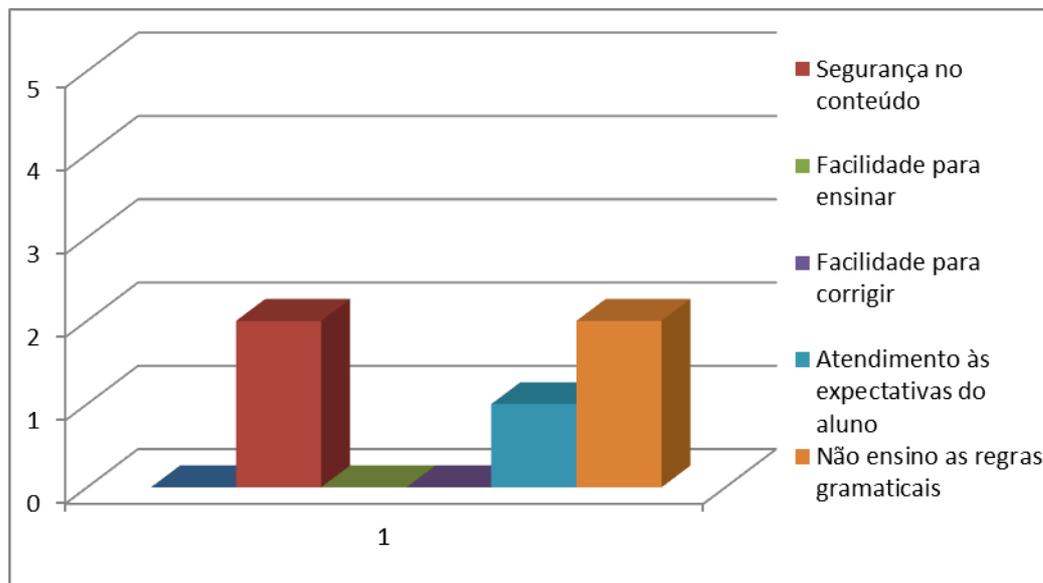


Fonte: *Corpus* de pesquisa

O resultado, de acordo com o gráfico, mostra que a maioria dos professores dedica aproximadamente 20% de tempo de suas aulas à gramática, resultando aproximadamente dez minutos de aula. Apenas um professor assinalou que a metade de sua aula é dedicada à gramática, ou seja, de uma aula de cinquenta minutos, vinte e cinco minutos dela são dedicados à gramática. Nenhum professor assinalou a alternativa de letra (e), a qual se refere ao não ensino de gramática.

A segunda questão do quarto bloco solicita aos professores que escolham uma ou mais alternativas que mostrem quais são os fatores que os levam a ensinar as regras gramaticais. As alternativas dessa questão, de acordo com o anexo dois, são: a) *segurança no conteúdo*, b) *facilidade para ensinar*, c) *facilidade para corrigir*, d) *atendimento às expectativas do aluno*; e) *não ensino as regras gramaticais de forma explícita*.

Gráfico 4 - Fatores que levam o professor a ensinar as regras gramaticais nas aulas de ELE

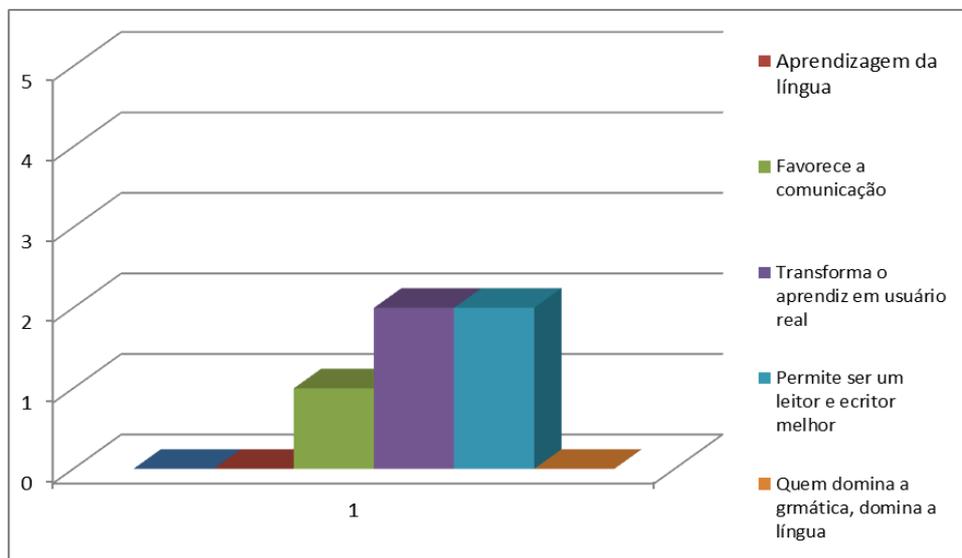


Fonte: *Corpus* de pesquisa

De acordo com o gráfico, percebemos que 40% dos professores acreditam que *ensinam a gramática pela segurança que possuem no conteúdo*. Essa afirmação pode ser resultado da formação do professor, pois as licenciaturas, cujo objetivo é formar um professor de língua, se debruçam a explicitar e explicar os mecanismos linguísticos e estruturais da língua, porque estão formando um professor de língua. Normalmente, o professor, por estar seguro do conteúdo, o

transfere para sua aula da forma como aprendeu. O que o professor deve lembrar é que ele não está formando um professor de língua, mas sim um usuário da língua. A alternativa (d), *Atendimento às expectativas dos alunos*, foi marcada por 20% dos professores, o que nos leva a pensar que os alunos podem associar as aulas de ELE às de língua materna. Tal hipótese vem do fato de que, muitas vezes, as aulas de língua portuguesa giram em torno de noções de regras gramaticais, de categorizações e de classificações lexicais e morfossintáticas. A alternativa (e), *Não ensino as regras gramaticais da língua de forma explícita*, recebeu 40% das respostas dos professores. Com essa porcentagem, podemos pensar que os professores acreditam que as regras gramaticais da língua devam ser trabalhadas de acordo com as situações de uso da língua e de acordo com os gêneros textuais abordados em sala de aula, enfim, que as regras gramaticais não sejam o foco da aula, mas que sirvam para melhorar e proporcionar a comunicação.

Gráfico 5 - O motivo pelo qual se deve ensinar gramática nas aulas de ELE



Fonte: *Corpus da Pesquisa*

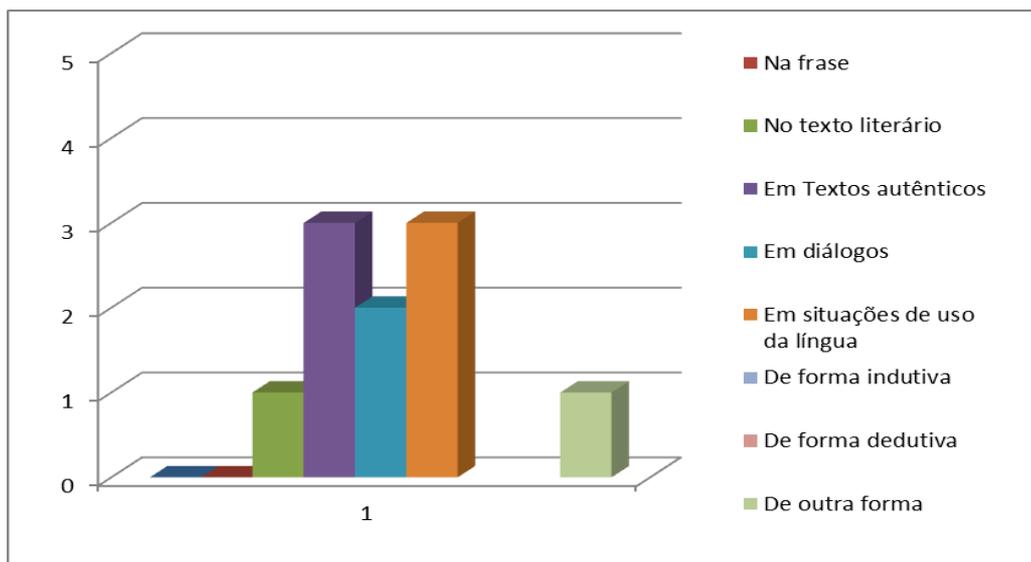
A questão de número seis do quarto bloco, sobre o *porquê de se ensinar gramática*, possui cinco alternativas, sendo a) *aprender a língua*; b) *favorecer a comunicação*; c) *transformar o aprendiz em um usuário real da língua*; d) *permitir ser um leitor e escritor melhor*; e) *dominar a gramática é dominar a língua*. As

alternativas (c) e (d) possuem o maior número de respostas dos professores, totalizando 80%. A alternativa (b) possui 20% das respostas dos professores. Para a maioria dos professores, o ensino da gramática transforma o aprendiz em um usuário real da língua e permite que o aluno seja um leitor e escritor melhor. Apenas para um professor, o ensino da gramática favorece a comunicação. A partir desses dados, podemos deduzir que os professores trabalham a gramática, pois a maioria atribui grande importância a ela no processo do ensino. No decorrer da análise retornaremos à essa questão, tentando elucidar esse ponto com as questões de prova.

A questão de número sete, do quarto bloco, solicita aos professores que respondam *se ensinam gramática em suas aulas*. Todos responderam “sim”, o que revela um dado significativo: a gramática é ensinada por todos, porém resta saber: *como?* Essa é a razão pela qual os professores também foram convidados a explicitar a forma como trabalham.

No gráfico que segue, temos a representação de como a gramática é estudada nas aulas de ELE, na perspectiva desses professores entrevistados.

Gráfico 6 - Como você ensina a gramática nas aulas de ELE



Fonte *Corpus* de pesquisa

Nesta questão, os professores tinham a possibilidade de assinalar mais de uma alternativa, portanto a porcentagem poderia passar dos cem por cento. Porém, o que observamos neste gráfico é que 60% dos professores entrevistados ensinam a gramática por meio de textos autênticos, ou seja, textos em língua espanhola que não foram pensados para o ensino da língua, como outros gêneros os quais talvez não tenham sido didatizados. A maioria dos professores, 60%, também diz ensinar a gramática por meio de situações de uso da língua. Apenas 20%, com relação à pergunta, diz que utiliza diálogos para ensinar a gramática. Há também, nessa questão, a alternativa (e) em que o professor poderia escrever *outra forma de ensinar gramática*. Apenas um professor a respondeu, dizendo:

“Já trabalhei de diversas maneiras, depende muito do conteúdo. Pronomes pessoais, por exemplo, tenho facilidade para ensinar através de diálogos, já os artigos ensinei através de textos informativos, os verbos, através de músicas e brincadeiras, tudo depende da dúvida que surge na aula.”

Ressaltamos, porém, que apenas os resultados desse questionário não são suficientes para depreender a concepção de linguagem, de ensino e de aprendizagem de ELE que o professor possui. No entanto, cremos ser importante, juntamente com as respostas dadas ao questionário, analisar que tipo de questões os professores inserem nos instrumentos de avaliação. O cruzamento desses dados nos permitirá identificar melhor que processo de ensino ocorreu durante as aulas. Os dados levantados pelas respostas do *questionário-professor* podem fornecer alguns indícios da concepção de linguagem, de ensino e de aprendizagem de ELE, porém, quando confrontados com os dados colhidos da análise das questões de prova, juntos podem nos munir de informações mais próximas da realidade do ensino de ELE.

3.3 ANÁLISE DAS QUESTÕES DE PROVA DE ELE

Para a análise das questões de prova dos sujeitos pesquisados, selecionamos as questões que mais se sobressaíram, pela recorrência de vezes que apareceram nos instrumentos ou por apresentar aspectos que se diferenciam das demais e procuramos categorizá-las de acordo com os seguintes itens: i) habilidades

testadas; ii) tipos de questão; iii) nível de conhecimento cognitivo; iv) gênero textual e v) aspectos gramaticais.

Após a categorização inicial, subdividimos as categorias de acordo com as suas especificidades, criando dessa forma subcategorias.

A categoria *habilidades testadas* foi assim subdividida: compreensão oral, compreensão leitora e produção escrita, por acreditarmos que essas sejam habilidades que podem vir a aparecer nos instrumentos de avaliação.

A categoria *tipos de questão*, assim denominada por Marcuschi (2008) e Prati (2007) foi subdividida em: questões de múltipla escolha; questões de verdadeiro ou falso; questões de relacionar colunas; questões de transferência de informações; questões de identificação de erros; questões de lacunas; questões de tradução e questões de respostas breves.

A categoria *nível de conhecimento cognitivo*, de acordo com a Taxonomia de Bloom revisada (2001), foi subdividida atendendo aos níveis: lembrar, entender, aplicar, analisar, sintetizar e criar.

A categoria *texto* foi subdividida em: tira, charge, notícia, diálogo, conto e texto informativo por acreditarmos ser os mais trabalhados no nível de ensino em que se encontram os aprendizes, vindo a se confirmar nas questões das avaliações coletadas.

A categoria *aspectos gramaticais* foi subdividida em: léxico/semântica e morfossintático.

No próximo item, trataremos da análise das perguntas de compreensão leitora.

3.3.1 Tipos de pergunta de compreensão leitora

A leitura e a compreensão de textos foi um dos itens do *questionário-professor*, considerado pelos sujeitos da pesquisa, como um dos mais importantes no processo de ensino e aprendizagem de ELE. Observamos, também, que as perguntas de compreensão leitora estão presentes em quase todos os instrumentos de avaliação recebidos. As perguntas de compreensão leitora serão analisadas à luz da perspectiva sociointeracionista. A análise parte da hipótese de que o ato de

compreensão leitora pressupõe uma compreensão além da decodificação, da retirada de palavras de um texto ou da identificação de passagens ou personagens. Em outras palavras, Marcuschi (2008, p. 229), coloca que “compreender bem um texto não é uma atividade natural nem herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive”. Dessa forma, esse é um dos aspectos que o professor deve observar ao elaborar as questões de compreensão leitora para que não sejam questões apenas de identificação. Marcuschi (2008, p. 229) bem coloca que “para Vygotsky, conhecer é um ato social e não uma ação interior do indivíduo isolado”. A compreensão leitora é, naturalmente, um ato de apropriação de sentido. Entendemos a compreensão leitora como um meio no qual o leitor possa reconhecer-se e que possa, por meio dela, refletir sobre si e sobre o meio que o circunda.

A análise das perguntas de compreensão leitora inicia pela categorização dos textos presentes nas provas recebidas. Após essa categorização, selecionamos, para análise, as perguntas de prova que mais se evidenciaram em texto.

Os textos presentes em cada instrumento de avaliação estão listados na seguinte tabela:

Tabela 2
Textos presentes nos instrumentos de avaliação

Professor	Prova	Tira	Diálogo	Conto	Texto Informativo
A	1	X			
	2			X	
	3			X	
B	1		X		
	2		X		
	3			X	
C	1	-	-	-	-
	2	-	-	-	-
	3				X
D	1		X		
	2	-	-	-	-
	3	-	-	-	-
E	1			X	
	2				X
	3				X

Fonte: *Corpus* da pesquisa

A partir da categorização das perguntas, percebemos que a maioria dos professores estrutura sua avaliação a partir de perguntas de compreensão leitora. Com exceção dos professores C e D, que contemplaram a habilidade de compreensão leitora em apenas uma avaliação das três coletadas, os demais professores contemplam essa habilidade em todas as provas apresentadas.

Partiremos para a análise de perguntas de compreensão leitora presentes nas provas recebidas. Iniciando com as perguntas de compreensão leitora do gênero textual conto, presentes em P3PA – prova três do professor A.

Figura 1 – **Conto**

Cuentecillo policíaco

La señora A estaba sentada en el saloncito de recibo de su casa. Miró el reloj: eran las seis en punto. La señora A sabía que su marido, el señor B, llegaba siempre cuando el reloj acababa de dar la sexta campanada. Sin embargo, ahora no se inquietó con la demora. Una hora antes – a las cinco – la señora A había hablado con el señor B – telefónicamente – para decirle que no olvidara llegar al puesto de la esquina y comprar la revista que debía haber llegado esta misma tarde.

El señor B salía de la casa después del desayuno; almorzaba en un restaurante, y regresaba otra vez a su hogar a las seis, casi siempre con una revista que le encargaba por teléfono su mujer. Por eso, cinco minutos después que la señora A miró el reloj, supo que era su marido quien estaba introduciendo una llave en la cerradura de la puerta. Todos los días sucedía lo mismo: la llave no giraba con facilidad. Y ese día, como todos, la señora A se quedó mirando la puerta hasta cuando empezó a abrirse. Entonces dejó de mirar y siguió leyendo. Cuando se volvió de nuevo, vio a su marido recostado a la puerta, con los lentes puestos y la revista en una mano. La señora A no se preocupó: estaba asistiendo a la misma escena de todas las tardes. Pero en ese instante sucedió algo distinto: se oyó el ruido de un cuerpo al derrumbarse. La señora A miró de nuevo y vio a su marido tendido boca abajo junto a la puerta. Y no necesitó tocarlo más de una vez para saber que estaba muerto.

El señor B sufría, desde hace algunos años, una afección cardíaca. El médico llegó un cuarto de hora después de que la señora A lo llamó por teléfono y le dijo que había un hombre muerto en su casa. El médico no se sorprendió, le tomó el pulso al derrumbado señor B y se dispuso a colocarlo boca arriba para auscultarlo, pero antes de que lo hiciera se puso en pie y dijo a la señora A que lo que se necesitaba allí no era un médico sino un detective. Y el médico tenía sus razones para decirlo: el señor B estaba frío y tieso. Tenía por lo menos ocho horas de muerto.

La señora A, en una inexplicable crisis nerviosa, respondió como pudo a todas las preguntas de la policía. Ella había hablado por teléfono con su marido a las cinco para que le comprara una revista. Ella, sentada en la sala de recibo, oyó la llave girando en la cerradura y vio, brevemente, al señor B cuando ya estaba en el interior de la casa, recostado a la puerta. Lo demás ya se sabía: el señor B estaba muerto y el médico afirmaba que tenía por lo menos ocho horas de estarlo.

La policía averiguó lo siguiente: la revista que el señor B tenía en la mano había llegado a la ciudad entre las cuatro y las cinco de la tarde. Como siempre llegaba a las dos, la señora relacionaba el retraso de su marido (retraso de cinco minutos) con el retraso del correo. En el puesto de revista no le daban ninguna razón, pues había tres empleados para atender la gran demanda del público por la revista. Ese día se había agotado la edición en una hora. ¿Cómo fue posible que el señor B hablara por teléfono con su mujer a las cinco de la tarde, comprara una revista a las cinco pasadas y llegara a su casa a las seis y cinco, si había muerto a las diez de la mañana, es decir, ocho horas antes?

El inspector de policía, intrigado y desconcertado por los hechos, meditó largamente, se fumó tres cajetillas enteras de cigarrillos extranjeros, se tomó dieciséis tazas de café sin azúcar, y ya al amanecer, decepcionado, se fue a dormir, pensando: "No puede ser. No puede ser. Esto no sucede sino en los cuentos de policía".

Gabriel García Márquez, Obra periodística; textos costeños, Barcelona, Brujería, 1982.

- 2) **¿Quiénes son los personajes del cuento?** (1,0).....
- 3) **¿Cómo era la rutina del señor B?** (1,0)
- 4) **¿Por qué dijo el médico que lo que se necesitaba allí no era un médico sino un detective?** (1,0)

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Observamos, nesta prova (anexo F), a ausência de instruções para a resolução das perguntas. A prova inicia com uma questão de tradução e após seguem quatro perguntas de compreensão leitora. Das quatro perguntas, selecionamos três, pois são os tipos de pergunta que mais se repetem nas provas.

As perguntas de números dois, três e quatro, são de compreensão leitora do texto *Cuentecillo policíaco* do escritor colombiano Gabriel García Márquez. Observamos que essas perguntas estão no nível de identificação de informações do texto para transferi-las para as questões de prova, por meio da cópia. Esse é o tipo de pergunta que é classificada por Marcuschi (2008) como de *copiagem*.

As perguntas selecionadas cobram aspectos periféricos do texto, sem a necessidade de uma leitura que exija um desafio maior ou que promova habilidades cognitivas mais reflexivas. Nessas perguntas, o conhecimento de mundo do aluno não é valorizado. O que é cobrado é que o sujeito-leitor (aluno) encontre no texto, as informações solicitadas. A avaliação da leitura, neste caso, está no nível da identificação. Os efeitos de sentido que o conto propicia não são explorados.

Outro gênero textual presente nas provas recebidas é o gênero *diálogo*, como apresentamos na tabela 2.

O texto abaixo foi retirado de P1PB - prova um do professor B – (anexo G) e ilustra as demais questões presentes em outras provas coletadas, pois se assemelham, tanto no gênero como nos tipos de pergunta.

Figura 2 – *Diálogo*

<p>Comprensión lectora: (0,4) ¿Qué hacemos?- Vas a leer una charla entre dos compañeros, para hacer las <u>actividades 2 y 3</u>:</p> <p>Gabriel: Hola, Arturo. ¡Bienvenido a buenos aires, compañero!</p> <p>Arturo: Muchas gracias por recibirme en tu casan, Gabriel.</p> <p>Gabriel: ¡Pero si es un gusto! Es la segunda vez que vienes a Argentina, ¿verdad?</p> <p>Arturo: Sí. Creo que la primera vez fue hace cinco años...</p> <p>Gabriel: ¿Cuántos días te vas a quedar acá?</p> <p>Arturo: Quizá unos diez días, ¿qué te parece?</p> <p>Gabriel: Me parece muy bien. ¡Vamos hacer planes para tus vacaciones!</p> <p>Arturo: Entonces, empecemos por los horarios. ¿A qué horas te despiertas?</p> <p>Gabriel: En las vacaciones mi rutina es más o menos así: me despierto a las ocho, desayuno, leo el periódico y salgo a caminar. Vuelvo a las doce, preparo la comida, almuerzo y, enseguida, duermo la siesta. A las cuatro salgo de casa y voy al cine. Ceno a las nueve de la noche, veo algo en la tele o leo un libro y me acuesto alrededor de la medianoche.</p> <p>Arturo: Vale. Mañana podemos hacer lo mismo.... Y, después, veremos.</p> <p>Gabriel: ¡Estupendo!</p> <p>2- De acuerdo con el texto, <u>identifica las afirmativas verdaderas con V y las falsas con F. Enseguida corrige las que estuvieren falsas:</u></p> <p>() Es la segunda vez que Arturo viaja a Argentina.</p> <p>() Gabriel duerme la siesta después de caminar.....</p> <p>() Arturo recibe Gabriel en su casa.</p> <p>() Arturo va a quedarse en Buenos Aires veinte días.</p>
<p>3- Contesta a las preguntas por escrito y de forma completa:</p> <p>a- ¿A qué horas se acuesta Gabriel?</p> <p>.....</p> <p>b- ¿Qué le pareció a Arturo la rutina de su amigo?</p> <p>.....</p>

Fonte: *Corpus da Pesquisa*

As questões de número dois e três da prova do professor B são perguntas de compreensão leitora, sobre um *diálogo*.

O tipo de questão que envolve a primeira questão de compreensão leitora é de verdadeiro ou falso, por isso é necessário encontrar no texto a resposta que valide ou não o enunciado. Para os enunciados não validados, solicita-se ao aluno que os corrija.

Nesta questão, percebemos que há apenas a necessidade de que o sujeito-leitor retorne ao texto e simplesmente encontre as respostas. As respostas estão objetivamente escritas, tolhendo, dessa forma, do aluno a compreensão da mensagem, ficando restrita apenas à localização das informações. Observamos que o primeiro enunciado: *Es la segunda vez que Arturo viaja a Argentina*, a resposta encontra-se no texto fragmento: *Arturo: Sí. Creo que la primera vez hace cinco años*.

Consideramos, apoiados na tipologia de questões de Marcuschi (2008), que estas são *questões objetivas*. As perguntas objetivas são as definidas por Marcuschi (2008, p. 271) como as perguntas “que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto. A resposta acha-se centrada só no texto”. Contudo, observamos que, para ser possível a escolha da alternativa mais adequada, é necessário que o sujeito-leitor ative o conhecimento do léxico e de, possivelmente, alguns sinônimos para encontrar no texto as respostas.

A questão de número três, da categoria *compreensão leitora* solicita que o sujeito-leitor responda com frases breves às perguntas feitas. Para respondê-las, o aluno precisa somente identificar as respostas no texto, que Marcuschi (2008) considera *questões de cópiação*.

O *texto informativo*³⁴ é muito utilizado pelos sujeitos da pesquisa e o escolhido para ilustrar as demais perguntas de compreensão leitora foi retirado de P2PE – prova dois do professor E (anexo Q).

Figura 3 – *Texto informativo*

La respiración

En ninguna parte hemos aprendido a manejar nuestras emociones negativas. Ni en la casa ni en la escuela nos enseñaron qué hacer cuando llega la bronca, los celos, la depresión, o cómo revertir estos estados que nos persiguen y tanto estrés nos producen.

Sin embargo, la solución la tenemos muy cerca: la respiración. Ella representa la conexión con nuestra mente. Los antiguos sabios de la India explican que la mente es como un barrilete que vuela y se dispara con el viento por todas partes, y que la respiración es el nexo, el hilo que puede manejarla.

Sri Sri Ravi Shankar, prestigioso maestro hindú fundador de un movimiento mundial para erradicar el estrés y mejorar la calidad de vida del individuo, explica que “la respiración ha sido altamente ignorada por Occidente y, durante siglos, también por Oriente; sin embargo es la herramienta perfecta para manejar la mente. La mente – el hogar de nuestras emociones – va y viene del pasado al futuro sin cesar, produciendo bronca o rabia por problemas ya ocurridos o ansiedad por lo que debemos hacer. Esto es el estrés. El estrés no es sobrecarga de actividad, sino simplemente la vacilación sin tregua de la mente entre el pasado y el futuro”.

Inhalación, exhalación y emociones

Si observamos con atención podemos ver que cada emoción produce un ritmo de respiración diferente. Por ejemplo, cuando estamos deprimidos, la respiración es lenta y pausada, apenas sentida. Pero cuando estamos alterados o furiosos, la respiración es rápida y corta. Los niños, cuando se enojan, apenas respiran. La respiración tiene una fuerte unión con las emociones y, aprendiendo a respirar de diferentes formas, podemos revertir estos estados.

Con sólo unos minutos de práctica diaria de una respiración pausada, realizada preferentemente con el bajo abdomen, inhalando e inflamando el vientre, exhalando y permitiéndole que se desinfla, como si fura un globo, haciendo intervenir lo menos posible el pecho, los beneficios ya se harán sentir.

Prana, el secreto de la inmunidad

A través de la respiración correcta obtenemos un poderoso incremento del prana – en sánscrito; k en japonés; chi en chino – y fuerza vital en castellano.

Cuando tenemos el prana alto, nos sentimos llenos de energía, vitalidad y alegría, como cuando llegamos al borde del mar o de la alta montaña.

En un cuerpo pleno de prana, los virus encuentran mayor dificultad en proliferar el sistema inmunológico se eleva, mejorando la salud, la tersura de la piel y el cabello, y apaciguando el sistema nervioso.

1- Según el texto, cuando estamos con poca energía y decaídos, nuestra respiración es:

a) fatigosa
b) jadeante
 c) lenta
d) rápida

2- Según el texto, la respiración se debe realizar prioritariamente con:

a) la parte inferior de la barriga
b) el bajo y el alto tórax
c) el pecho en su totalidad
 d) todo el aparato respiratorio

3- Según el texto, un poderoso incremento de la fuerza vital sólo NO nos llena de:

a) dinamismo
b) fealdad
 c) pesadumbre
d) vigor

4- Según el texto, es CORRECTO afirmar que:

a) la respiración, a pesar de relacionarse con las emociones, no interfiere en sus mecanismos.
 b) la respiración, por tener una relación con la mente, es la solución para los problemas del hogar.
c) los virus tienen poca posibilidad de reproducción si un cuerpo está lleno de respiración prana.
d) una acelerada actividad de práctica respiratoria diaria genera una mejoría del estrés.

Fonte: *Corpus da pesquisa*

³⁴ O objetivo desse texto é informar o leitor. Esse texto pode conter informações técnicas, publicitárias, científicas, culturais entre outras.

No texto *La respiración*, as questões de número um a quatro, o tipo de questão é de *múltipla escolha*. Essas questões apresentam perguntas de compreensão leitora que podem ser classificadas como perguntas *objetivas*. Analisando as questões de um a três, podemos dizer que não é solicitada uma compreensão global do tema apresentado, mas sim questões que abordam aspectos específicos, mais pontuais do texto. Já na questão quatro, requisita-se uma compreensão mais global, pois solicita que o sujeito-leitor leve em conta o texto como um todo, envolvendo os processos inferenciais.

Assim sendo, as perguntas de compreensão leitora podem ser classificadas em dois níveis: decodificar e inferir. As perguntas que exigem a decodificação são as que recebem como respostas, normalmente, extratos retirados do texto, e as perguntas que exigem um processo de inferência são as que, a partir do texto apresentado, possibilitam a reflexão e a construção das próprias respostas. Dessa forma, as perguntas de compreensão do nível de decodificação estão “baseadas na noção de língua como código” e as de inferência são as “baseadas na noção de língua como atividade” (MARCUSCHI, 2008, p. 237).

Após a exposição, análise e reflexão de algumas questões presentes nas provas recebidas, há, na tabela 3, uma categorização de todas as questões, de acordo com: os *tipos de questão*, os *tipos de pergunta* e os *níveis de conhecimento cognitivo solicitados na categoria de compreensão leitora*.

necessidade de compreender o que é solicitado e refletir sobre isso por meio do texto. Por isso, o ato de entender não é apenas uma atividade de decodificação.

Quanto aos tipos de pergunta, a grande maioria delas são perguntas *objetivas* que, segundo Marsusch (2008, p. 271), “são as perguntas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (*O que, quem, quando, como, onde...*) numa atividade de pura decodificação.” As questões que solicitam algum tipo de inferência ou criticidade não possuem lugar nas provas. As questões de compreensão *global* e *subjativa* aparecem, mas em número reduzido, de forma quase insignificante, se forem comparadas com a presença das questões *objetivas*.

Esses dados podem sugerir que a habilidade de compreensão leitora, trabalhada nas aulas de língua espanhola, não conduz a uma reflexão sobre o sentido do texto. Segundo as OCEMs, um dos objetivos da compreensão leitora nas aulas de LE, é

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, 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. (OCEMs, 2006, p. 151)

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem de ELE, por meio das perguntas de compreensão leitora, sinalizamos que há uma permanência da leitura como atividade superficial, pois nenhum professor solicitou habilidades de níveis cognitivos mais complexos sobre os temas abordados, o que nos faz pensar que a compreensão leitora pode ser, para muitos deles, mais uma atividade de decodificação de informações, com o objetivo apenas de verificar a identificação de informações pontuais no texto.

3.3.2 Análise das questões - aspectos gramaticais

Como já analisamos no capítulo intitulado Referencial teórico, Ortega Olivares (1990) entende a gramática sob dois aspectos: a) *gramática interna*, saber linguístico intuitivo, ou seja, a gramática interna de cada falante; e b) *gramática*

externa, a descrição desse saber linguístico que está nas obras e nas teorias que sustentam essas descrições.

Para verificar como os professores trabalham os aspectos gramaticais nas aulas de ELE, optamos por criar dois grupos: a categoria léxico/semântica (estudo do significado das palavras e frases, usadas em determinado contexto) e a morfossintática (estudo da classificação morfológica e da função sintática das palavras nos enunciados).

Apresentamos duas tabelas, a primeira, refere-se às questões que estão presentes nas provas dos professores A e B, e a segunda, as dos professores C, D e E.

Tabela 4 – Aspectos gramaticais presentes nas provas dos professores A e B

Professor	Prova	Questão	Léxico/semântico	Morfossintático	Conteúdo
A	1	3		X	Artículos
A	1	5		X	Verbos en presente
A	1	7	X		Días de la semana
A	1	8	X		Numerales
A	2	4		X	Artículos
A	2	5	X		Miembro de la familia
A	2	6		X	Verbos en presente
A	2	7	X		Horas
A	3	1	X		Versión
A	3	6		X	Artículos
A	3	7		X	Verbos
A	3	8	X	X	Verbos y palabras de rutina
A	3	9		X	Numerales
A	3	10		X	Verbos en presente
B	1	4	X	X	Verbos y palabras de rutina
B	1	5		X	Verbos en presente
B	1	6		X	Artículos
B	1	7	X		Familia
B	1	8		X	Concordancia verbal
B	2	1d	X		Saludos
B	2	2	X		Datos personales
B	2	3		X	Concordancia verbal
B	2	4		X	Concordancia
B	2	5a	X		Nombre de países
B		5b	X		Meses del año
B		5c, 5d	X		Días de la semana
B	3	1	X		Heterogénicos
B	3	2		X	Concordancia de nombre
B	3	3		X	Concordancia verbal
B	3	4	X		Numerales
B	3	5		X	Concordancia de nombre
B	3	6	X		Tratamiento formal
B	3	7		X	Concordancia verbal
B	3	8a	X		Nombre de países
B	3	8b	X		Meses del año
B	3	8c, 8d	X		Días de la semana
B	3	8e, 8f	X		Fórmulas de cortesía
B	3	8g, 8h	X		Horas

Fonte: *Corpus da pesquisa*

Tabela 5 – Aspectos gramaticais presentes nas provas dos professores C, D e E

Professor	Prova	Questão	Léxico/semântico	Morfossintático	Conteúdo
C	1	2		X	Concordancia verbal
C	1	3		X	Concordancia verbal
C	1	4	X		Días de la semana
C	1	5	X		Días de la semana
C	1	6	X		Días de la semana
C	2	2		X	Verbos en presente
C	2	3	X		Nombres Familia
C	2	4		X	Adjetivos posesivos
C	2	5	X		Nombres Familia
C	2	6		X	Verbo pronominal
C	2	7		X	Verbos en presente
C	3	3		X	Verbos en presente
C	3	4	X		Profesiones
C	3	5,6	X		Saludos formales e informales
D	1	1		X	Artículos y contracciones
D	1	2	X		Establecimientos
D	1	3	X		Horas
D	2	1		X	Concordancia verbal
D	2	2		X	Concordancia verbal
D	2	3	X		Meses del año
D	2	4	X		Objetos de clase
D	2	5	X		Días de la semana
D	3	1		X	Artículos y contracciones
D	3	2	X		Objetos de clase
D	3	3		X	Pronombres posesivos
D	3	4		X	Verbos en presente
E	2	6		X	Concordancia verbal
E	2	7		X	Concordancia verbal
E	3	1		X	Conjunciones
E	3	3		X	Concordancia verbal
E	3	5		X	Verbos en imperativo

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Da mesma forma que selecionamos algumas questões de compreensão leitora para a análise, escolhemos, na amostra, questões de gramática mais frequentes nas provas, como as de preencher lacunas com verbos, as de retirar do texto artigos e também aquelas que apresentam alguma especificidade: como as que fazem um movimento para a situação real de uso da língua em situação comunicativa.

3.3.2.1 Aspectos gramaticais léxico/semânticos

O ensino do léxico nas aulas de LE, por muito tempo, esteve atrelado às infindáveis listas de palavras com os equivalentes significados na língua materna do aprendiz, geralmente descontextualizadas. No entanto, na abordagem comunicativa (HYMES, 1972), o foco da aprendizagem reside na comunicação, e nesse processo, a aprendizagem do léxico possui grande importância. Para que ocorra a comunicação é necessário fazer uso das palavras e empregá-las em situações de uso. O Quadro Comum Europeu,³⁵ referência para o ensino, a aprendizagem e a avaliação das línguas (2000, p. 108), coloca que “a competência léxica, [] é o conhecimento do vocabulário de uma língua e a capacidade para utilizá-lo, compõe-se de elementos léxicos e de elementos gramaticais”. Ou seja, aprender vocabulário não é apenas memorizar e acumular palavras, mas sim estabelecer relações de sentido entre o léxico e o contexto de uso.

Analisaremos, na sequência, as questões mais frequentes sobre o léxico na amostra coletada.

Agrupamos para a análise as questões que apresentam o eixo temático *família e lugares para compras*. Portanto, a questão cinco de P2PA, a quatro de P1PD e a seis de P3PD.

³⁵ O Quadro Comum Europeu é um documento com base de comparação para conhecimentos linguísticos adotado na Europa. Ele é resultado da política de integração europeia (União Europeia) que estabelece diferentes níveis de conhecimento de um determinado idioma, como por exemplo, nível elementar, independente, proficiente ou avançado, seja qual for a língua.

Figura 4 – Questão cinco de P2PA

5) La familia. Adivina de quién habla.

a) Mi hija está casada, su.....es abogado.

b) Yo tengo tres.....y el mayor ya tiene una niña, mi nieta.

c) Como mi madre tiene dos hermanos y están casados, yo tengo cuatro.....

d) Ellos son muy mayores. Son los padres de mi padre.....

e) Yo soy su....., pero tengo mis apellidos, como todas las españolas.

f) Se llaman Javier y Daniel y son los hijos de mi hermano Carlos.....

g) Ella tiene los mismos apellidos que yo.....

h) Tengo tres hijos que tienen seis hijos: son mis.....

Fonte: *Corpus da Pesquisa*

Figura 5 – Questão quatro de P1PD

4. Relaciona las palabras de la primera columna a los dibujos de la segunda.

1. farmacia	()	
2. carnicería	()	
3. frutería	()	
4. pescadería	()	
5. cafetería	()	
6. hospital	()	
7. kiosco	()	
8. relojería	()	
9. gomería	()	
10. estación de servicios	()	
11. banco	()	
12. tienda de ropas	()	

Fonte: *Corpus da Pesquisa*

Figura 6 – Questão dois de P3PD

2. Ahora, relaciona las figuras a las palabras:

() la estación de tren
 () la frutería
 () la carnicería
 () la floristería / la florería
 () la peluquería
 () la estación de metro
 () el quiosco
 () la papelería
 () el club
 () la guardería
 () la parada de autobús
 () la panadería
 () el aeropuerto
 () la oficina de correos
 () la comisaría de policía

Fonte: *Corpus da Pesquisa*

Percebemos que um dos objetivos dos professores, ao elaborar as questões *b* e *c*, é o de aproximar o léxico às gravuras, resgatando um pouco da ludicidade no instrumento de avaliação. Na questão *a* sobre o léxico relativo à família, são apresentadas ao aluno afirmações com lacunas para preencher de acordo com a situação expressa. Nesse caso, é importante que o aluno reconheça o léxico destinado aos integrantes da família, bem como busque na sua memória a palavra adequada para completar as frases. Podemos presenciar, nessa situação, que a questão se insere no nível cognitivo do *lembrar*, da Taxonomia de Bloom. Da forma como a questão está estruturada, podemos dizer que a língua é vista em sua particularidade e não em uma situação enunciativa. Nas questões *b* e *c* do professor D, observamos que as mesmas cobram a memorização do léxico e devem associá-lo ao desenho. Devido à semelhança entre as duas línguas, espanhol e português, muitas vezes, esse tipo de questão torna-se irrelevante ao aprendizado da LE.

Essas questões nos sugerem que o professor, ao elaborar ou ao escolher esse tipo de questão, não ofereceu ao aprendiz um desafio maior para a sua aprendizagem. O uso do léxico restringiu-se apenas à memorização e não ao uso da LE em uma situação comunicativa da língua. Tais aspectos levantados, referentes a

esse tipo de questões, dão indícios de que o foco não está na aprendizagem do léxico, mas sim na memorização. Acreditamos que a aprendizagem somente se solidifica quando há desafios e quando o aluno utiliza o léxico, memorizando-o, para construir novos significados.

Observemos outro tipo de questão sobre léxico:

Figura 7 – **Questão um de P3PA**

<p>1) Traduce según el contexto:</p> <p>a) Saloncito de recibo (1,0).....</p> <p>b) Sin embargo (1,0).....</p> <p>c) Los lentes (1,0).....</p> <p>d) Boca abajo (1,0).....</p> <p>e) Boca arriba (1,0).....</p> <p>f) Cajetillas de cigarrillos (1,0).....</p>

Fonte: *Corpus da Pesquisa*

A questão um de P3PA é uma questão que pode ser considerada como de equivalência linguística, pois solicita ao aluno a tradução das expressões selecionadas pelo professor, segundo o contexto de uso no texto. Percebemos que não há referência da localização das expressões no texto de apoio, como o número de linha onde se encontram, por exemplo, a fim de que o aluno possa localizar o conjunto lexical selecionado, ocasionando, dessa forma, um gasto desnecessário de tempo do aluno. O contexto, nesse caso, é o conto do escritor colombiano Gabriel García Márquez que pouco ajuda na questão da tradução, pois o texto é visto como pretexto para a atividade e não para uso social da língua. Não há, em tal questão, a mediação com o texto, para saber o significado das expressões destacadas. A visão de língua nessa questão está associada apenas ao processo cognitivo de *memorizar*, de *lembrar*, de *repetir*, não desenvolvendo habilidades linguísticas de um usuário realmente competente da língua.

Passaremos para a análise da questão de número cinco da prova dois do professor B.

Figura 8 - Questão cinco de P2PB

5- Escribe lo que se pide en el idioma español:

a- El nombre 5 países de habla española:
 España e Chile e Argentina e México e
 Panamá e

b- El nombre de 5 meses del año:
 julio e junio e marzo e abril e mayo e

c- Si hoy es lunes, ¿qué día será mañana?
 es martes e

d- ¿Cuál es el nombre del último día de clase de la semana?
 es viernes e

e- ¿Qué frase dirías cuando la persona con quien conversas habla muy rápido?
 por favor habla más despacio e

f- ¿Qué frase dirías cuando quieres entrar en una clase o reunión, pero estás atrasado?
 puedo entrar, disculpe el atraso e

Fonte: Corpus da Pesquisa

A questão de número cinco de P2PB está subdividida em itens: *a*, *b*, *c*, *d*, *e*, *f*. Nos itens *a*, *b*, *c*, e *d*, podemos dizer que as perguntas elaboradas pelo professor caracterizam a questão no nível do processo cognitivo do *reconhecer* e do *lembrar*. O aluno terá que recuperar as informações sobre os países que falam a língua espanhola, os dias da semana, os meses do ano que estão vinculados ao seu conhecimento prévio para transcrevê-los de acordo com o que a questão solicita. Já os itens *e* e *f*, além de solicitar ao aluno que busque em sua memória a palavra ou expressão que foi trabalhada em aula, parece que o professor preocupou-se em inserir o enunciado da questão em um contexto, em uma possível situação de comunicação. Poderíamos dizer que, nessas duas questões, há a presença do outro, há um interlocutor e há também a situação enunciativa a qual requer resposta. Parece-nos que há uma preocupação em aproximar a língua a seu uso.

Contudo, na maioria das questões de prova analisadas acima, o ensino do léxico ainda está muito vinculado à memorização de possíveis listas de vocábulos. Essa constatação valida uma hipótese deste estudo: *as questões de prova são elaboradas focando a língua como um fim em si mesma.*

A visão de ensino e aprendizagem de ELE, que subjaz nestas questões sobre o léxico, é a de um aprendiz passivo, que não precisa construir conhecimentos nem reajustá-los ao seu conhecimento prévio.

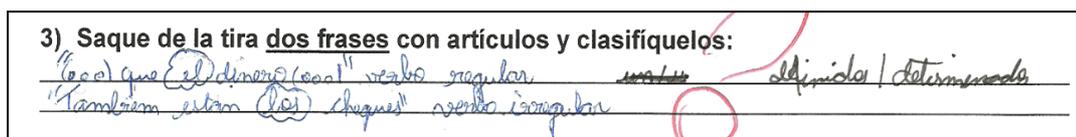
3.3.2.2 Aspectos morfossintáticos

Nosso intuito, neste estudo, é averiguar como os professores tratam os aspectos morfossintáticos nas questões de prova, para, através delas, inferir sobre a concepção de linguagem, ensino e aprendizagem de ELE. Verificaremos se as questões elaboradas para contemplar esse recorte linguístico exigem apenas a identificação das classes gramaticais no nível da frase, ou se o professor apresenta questões que proporcionam a necessidade do uso das classes gramaticais em situações comunicativas.

Uma das classes gramaticais que mais apareceram nas questões de prova foram questões sobre o *artigo*. Após o ensino dos pronomes pessoais, o artigo, de acordo com um grande número de livros didáticos, é a classe gramatical trabalhada nas primeiras aulas de língua espanhola. Acreditamos, também, que a aprendizagem dos artigos ajuda na elaboração dos enunciados de forma coesa. Nosso objetivo nessa análise é verificar se o uso dos artigos nas questões de prova privilegia a forma ou o uso da língua.

Sobre os artigos, selecionamos as seis questões de prova que o contemplam. Iniciamos com as questões presentes nas provas dos professores A e B e depois passaremos para as questões de prova do professor D.

Figura 9 – Questão três de P1PA



Fonte: Corpus da pesquisa

Figura 10 - Questão quatro de P2PA

4) Saque del texto <u>dos palabras femeninas y dos palabras masculinas</u> . Ponga el artículo correspondiente, delante de cada una de ellas.

Fonte: *Corpus da pesquisa*

Figura 11 - Questão seis de P3PA

6) Saque del texto tres frases con artículos. En seguida, clasifíquelos. (3,0)

Fonte: *Corpus da pesquisa*

Figura 12 - Questão seis de P1PB

6-Saque del diálogo entre Arturo y Gabriel <u>dos palabras masculinas y dos palabras femeninas</u> (singular o plural). Ponga el artículo correspondiente, delante de cada una de ellas.(0,3)
--

Fonte: *Corpus da pesquisa*

A questão de número três de P1PA, a de número quatro de P2PA, a de número seis de P3PA, bem como a questão de número seis de P2PB, verificam a o conhecimento morfossintático, enfatizando os artigos.

O professor D iniciou duas provas com questões solicitando o preenchimento de lacunas com artigos e contrações.

Figura 13 - Questão um de P1PD

<p>I. Lee el texto y completa con los artículos y las contracciones que faltan:</p> <p>Todas ____ mañanas, suena ____ despertador a ____ seis en punto. A veces, tengo ____ ganas de tirarlo contra ____ pared. Enseguida, mi madre abre ____ puerta de ____ habitación y me dice: - ¡Julio, buenos días! No te retrases que ____ desayuno está en ____ mesa. De ____ salto, salgo de ____ cama y me voy a duchar. ____ contacto con ____ agua me cambia ____ humor. Después ____ baño y ____ desayuno me siento mejor. Pongo ____ cuadernos en ____ mochila y, ____ salir, le digo adiós a mi mamá. A camino ____ cole, siento ____ gran alegría porque voy a ver a ____ amigos y a Mónica.</p>
--

Fonte: *Corpus da pesquisa*

Figura 14 - Questão um de P3PD

1. Observa el cuadro y rellena los huecos del texto a continuación con los artículos, según convenga:		
el (4 x)	la (6 x)	las (2 x)
los		al del (2 x)
<p>La importancia ____ Ciclopaseo ____ último viernes de cada mes ____ “bicichiva” de ____ fundación Biciacción recorre ____ calles de Quito con globos y hasta con una banda de pueblo. ____ Ciclopaseo nació en febrero ____ 2003 como una propuesta de algunas organizaciones, entre ellas Biciacción. Tras un taller llamado “Ciclovías para Quito”, en ____ cual se analizó ____ contaminación ambiental, se propuso a ____ bicicleta como alternativa de transporte urbano. ____ recorrido inicial comprendía 10 kilómetros. Actualmente, ____ ruta comprende 30 kilómetros y convoca a un promedio de 40 mil personas. “Visitar Quito un domingo de Ciclopaseo es encontrarse con una ciudad diferente. No son sus calles las que se transforman, sino ____ modos de relacionarse entre ciudadanos y ____ formas de percibir esas mismas calles que durante la semana le pertenecen ____ caos de ____ congestión y contaminación ambiental”, comenta Velasco.</p> <p>Texto disponible en: www.lahora.com.ec/fontEnd/main.php?idSeccion=767394. Accedido en: 11 de ene.2009. (Adaptado)</p>		

Fonte: *Corpus da pesquisa*

Iniciamos nossa análise pelas quatro primeiras questões, dos professores A e B.

Quanto ao nível de conhecimento cognitivo, essas questões se inserem no nível do *lembrar*, o primeiro nível no processo cognitivo, pois o aluno, neste caso, precisa apenas recordar quais são os artigos da língua espanhola, retirá-los da frase e, após, classificá-los. Marcuschi (2008) caracteriza a questão de retirada de informações como aquela que sugere atividade mecânica de transcrição de frases ou palavras. Isso se observa reforçado no comando da questão, feita pela forma verbal “saque”, ou seja, “retire”. Assim sendo, esses tipos de questão estão relacionados à busca de uma informação memorizada, mecânica. O foco desta está na língua em si mesma. As questões expostas privilegiam a gramática normativa da língua ou, como aponta Ortega Olivares (1990), a *gramática externa*, e não a aplicabilidade ou a função do artigo na situação exposta.

Na língua espanhola, segundo as gramáticas tradicionais, o artigo cumpre dois papéis principais: i) substantiva o adjetivo ou outras construções (*lo delicado del asunto, las de enfrente*); ii) marca o gênero e o número do substantivo que acompanha (*el mirador, la gallina, los hombres*); iii) relaciona a situação de comunicação com o que se denomina coesão textual. Dessa forma, se um falante deseja mostrar um objeto presente em uma determinada situação comunicativa, usará o artigo definido, pois já foi mencionado, como no exemplo: *¿Me prestas el bolígrafo, por favor?*.

Embora as questões morfossintáticas sejam imprescindíveis na construção do conhecimento metalinguístico do aluno, nas questões elaboradas pelos professores A e B, denota-se que a preocupação é apenas com o reconhecimento dos artigos e não com o seu uso.

Em relação às questões presentes nas provas 1 e 3 do professor D, notamos que o objetivo delas possa ser o de averiguar se o aluno consegue reconhecer o gênero das palavras para empregar os artigos e as contrações. Da forma como a questão foi elaborada, não é necessário recorrer ao texto, afinal uma listagem de palavras soltas também responde a esse objetivo. O texto, neste caso, só serviu de pretexto para o preenchimento das lacunas com artigos e contrações. Portanto, nessa questão, está sendo privilegiado o estudo da gramática normativa, da gramática externa, que não possibilita aos alunos a reflexão sobre o uso da linguagem. Podemos dizer que, segundo tal questão, o foco do estudo da língua estrangeira é na língua como um fim em si mesma e não a língua em situação enunciativa, ou seja, nas palavras de Azevedo e Rowell (2009, p. 25), “é a língua sobre si mesma e por si mesma, sem qualquer vínculo com as possibilidades reais de emprego [...]”.

Com a análise dessas questões, observamos que a hipótese: *as questões de prova priorizam o uso real da língua em situações comunicativas e de interação* não se valida. Nessas questões de prova não há a presença de enunciados que utilizem as classes gramaticais para a comunicação.

3.3.2.2.1 Aspectos morfossintáticos – Concordância verbal

Outras questões frequentes presentes na amostra desse estudo são as que giram em torno da concordância verbal. Igualmente à análise feita das questões que tratam sobre os artigos, selecionamos, algumas questões sobre a concordância, sempre levando em consideração a incidência das mesmas nas questões de prova, ou seja, analisamos as que mais se repetem.

Observemos as questões coletadas nas provas dos professores B, C e E, que tratam da concordância verbal.

Figura 15 – Questão três de P2PB

3- Conjuga los verbos entre paréntesis y completa adecuadamente el texto que sigue:

Hola, yo soy E (ser) Marta y él es E (ser) Antón. Antón y yo soy X ^{somos} (ser) hermanos. Tenemos una perra muy bonita. Ella es E (ser) grande y afectuosa. llama ex (llamarse) Miel porque tiene X (tener) ese color. Antón y Miel son E (ser) buenos amigos, juegan todo el tiempo. Y tú ¿quién es X (ser)? tienes

Fonte: Corpus da pesquisa

Figura 16 - Questão sete de P3PB

7- Completa las frases utilizando los verbos indicados en presente de indicativo, en la forma adecuada.

a- Marta, tú siempre (olvidar) todo.

b- Le (gustar)..... los coches alemanes.

c-Abuelita, que boca tan grande tú (tener)

d- Tú y yo nunca (estar) de acuerdo.

e- ¿Cómo (estar)..... usted?

f- Me (llamar)..... Pedro Vazquez.

g- Sus hermanas se (llamar)Ana y Manuela.

h- Nuestra casa no (ser)..... muy grande.

i- Este autobús (ir)..... Madrid.

j- ¿Qué hora es? Creo que (ser) Ocho y media.

Fonte: Corpus da pesquisa

Figura 17 - Questão dois de P1PC

2 – Completa con los verbos adecuados:

a) Hoy usted está esta muy bien. ✓

b) No creo que esta es su filha su hija. ✓

c) Adelante está em frente la tienda de mi papá. ✓

d) Yo tengo tenho un perro negro. ✓

e) Sei que tú está está hambre. X

f) Ella se llama chama Luísa. ✓

g) Tu libro está está en la escuela. ✓

h) No quiero encontrar con él, que está está muy pesado. ✓ Chato

i) Tu es ésta muy guapa. ✓ bonita

j) Nosotros no tengo tenho clase hoy por la tarde. X aula hoje de tarde

k) Ustedes está está un encuentro en el miércoles. X

Fonte: Corpus da pesquisa

Figura 18 – Questão três de P1PC

3 -Completa con el verbo adecuado (ser/estar/llamar(se)):

a) ¿Como está, Juan? ✓

b) ¿Te llamo Andréa? ✓

c) Yo soy... Alfredo. ✓

d) Me llamo Luisa. ✓

e) ¿Como está usted? ✓

Fonte: *Corpus da pesquisa*

Figura 19 - Questão seis de P2PE

Llena el hueco con la forma apropiada del presente de subjuntivo:

1- La profesora Ana quiere que nosotros _____ a la película Mar Adentro.
(a) vimos (b) vea (c) veamos

2- Amanda insiste para que su hermano _____ más para la próxima prueba.
(a) estudia (b) estudió (c) estudie

3- Es necesario que mis amigos _____ que siempre tengo muchas lecturas para hacer.
(a) comprendan (b) comprenden (c) comprendieron

4- Dudo que _____ fácil vivir sin amigos.
(a) eran (b) era (c) sea

5- Chicos, es necesario que _____ más atención a su alimentación.
(a) dan (b) den (c) daban

6- Hay alumnos que les _____ hablar en español.
(a) encantó (b) encantaba (c) encanta

7- Es importante que nosotros _____ amigos, siempre.
(a) tenemos (b) tengamos (c) tendremos

8- Yo dudo que todos los políticos no _____ honestos.
(a) era (b) sea (c) sean

9- Para aprender, es necesario que todos _____ mucha atención en clase.
(a) ponen (b) pongan (c) pongas

Fonte: *Corpus da pesquisa*

As questões de número 3 de P2PB, de número 7 de P3PB, de número 2 de P1PC, de número 3 de P1PC e a questão de número 6 de P2PE são questões muito semelhantes, pois verificam a *concordância verbal*. Com exceção das questões das provas do professor E, que solicitam os tempos verbais do presente do subjuntivo e do imperativo afirmativo, as demais solicitam a flexão verbal no tempo presente do indicativo. A diferença nos tempos verbais deve-se ao fato de que as últimas questões foram aplicadas a alunos que possuem o ensino de ELE há mais tempo.

Podemos classificar todas as questões acima no nível cognitivo do *lembrar* na Taxonomia de Bloom (2001) revisada. Embora as questões encontrem-se o nível do *lembrar*, ressaltamos que, para a aprendizagem é importante que ocorra a

memorização, no entanto, apenas ela não torna o aprendiz um usuário da língua. As questões selecionadas são questões de gramática externa, de gramática normativa, que somente privilegiam a forma da língua. Parece-nos que esse tipo de questão é um exercício isolado, mecânico, não tendo, a princípio, os professores a preocupação para quem o discurso é proferido, ou seja, não há marcas de tempo e espaço. Parece-nos que o simples preencher as lacunas com as formas verbais possui apenas um objetivo: o da memorização das formas flexionadas. Observamos, também, que na maioria das questões que os alunos erraram, o fizeram, pois não conseguiram estabelecer a concordância entre o verbo e o sujeito, como é o caso que ocorre em: *Nosotros no tengo clase hoy por la tarde*. Houve, nesse caso, a flexão verbal do verbo *tener*, mas não ocorreu a concordância entre o verbo e o sujeito.

Numa visão sociointeracionista de língua, tal exercício pouco se aproxima de uma língua em movimento, com interação com o outro. O que vemos nesses exemplos dá uma ideia aproximada de que a língua para a maioria dos professores não é uma forma de ação social e histórica, pois a trabalham de forma estática e individual. É possível que o objetivo desse exercício seja o de averiguar se o aluno sabe conjugar os verbos e não prioriza o emprego em uma situação comunicativa. Poderíamos sugerir, por exemplo, um exercício em que o aluno estivesse inserido em uma situação comunicativa de apresentar-se para alguém, ou apresentar um amigo a um professor. Nesse contexto, os verbos flexionados estariam no uso como coadjuvantes e não como centro do processo de aprendizagem. Dessa forma, propomos um ensino de ELE muito mais significativo e uma avaliação muito mais eficaz, uma vez que as situações comunicativas da língua seriam contempladas. O que tais questões podem nos indicar é que, possivelmente, o professor tenha uma concepção de ensino mais voltada ao *comportamentalismo*, que privilegia os exercícios de completar as lacunas de textos, de completar diálogos ou de reproduzir informações.

De acordo com as questões apresentadas, parece-nos também que não há um olhar para a contextualização das situações de uso da língua, tampouco uma preocupação em tratar as questões linguísticas de forma reflexiva e além do nível frasal. O nível do processo cognitivo cobrado, na maioria das questões, não ultrapassou o primeiro nível, *lembrar* nem o segundo, *entender*, da Taxonomia de Bloom. As questões selecionadas pressupõem que os professores dão ênfase às

estruturas gramaticais da língua. Esse dado se contrapõe às respostas no *questionário-professor* quando a maioria dos professores discordou da afirmação: *a parte mais importante na aprendizagem de língua estrangeira é aprender a gramática*. Contudo, a maioria das questões de prova evidencia um forte apelo ao ensino da gramática normativa e mais de 50% das questões de prova são dedicadas aos aspectos gramaticais.

Por isso, podemos dizer que consideram, a princípio, que o falante da língua seja passivo, pois necessita somente reproduzir o que foi trabalhado em outras situações de ensino, possivelmente em sala de aula. Assim, a linguagem não seria concebida como um instrumento de comunicação.

Como bem dizem Azevedo e Rowell,

A língua é tratada como uma dobra sobre si mesma no sentido de que o estudo da estrutura e da forma é visto como suficiente e até mesmo essencial para que, como consequência natural e necessária, o sujeito aprenda a produzir e compreender eficientemente textos e discursos reais. (AZEVEDO e ROWELL, 2009, p. 13)

De acordo com as questões analisadas, é possível dizer que o conhecimento da nomenclatura da língua está contemplado, mas isso não garante que o aluno saiba falar a língua, porque apenas tais questões não levarão à competência comunicativa do falante.

No próximo capítulo, teceremos as considerações finais sobre o estudo desenvolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar línguas requer constante aprimoramento, reflexão e estudo. A aprendizagem, por sua vez, exige além de estudo, dedicação e persistência. Esse binômio (ensinar e aprender) é indissolúvel, pois seus elementos permeiam a mesma seara, transitam pelo mesmo caminho. Situando-se, nessa dicotomia simbioticamente intrínseca à capacidade cognitiva humana, o ensino de ELE vem ocupando um lugar de destaque no mundo globalizado, ocasionando um crescimento na busca pela aprendizagem. São vários os motivos pelos quais essa demanda aumenta, constituem desde interesses pessoais, viagens, relações comerciais até sua inclusão como componente curricular obrigatório no Ensino Médio brasileiro.

Nessa perspectiva, este estudo teve como objetivo investigar a concepção de *linguagem*, de *ensino* e de *aprendizagem* dos professores de ELE no Ensino Médio por meio de análise de questões de prova. Para tanto, foram analisadas as questões que mais se repetiam nas quinze provas de ELE de cinco professores que atuam nas redes particular e privada nos municípios de Caxias do Sul e Flores da Cunha, no ano de 2011. A análise focalizou-se nos tipos de pergunta, nos tipos de questão, no nível de conhecimento cognitivo e nos aspectos gramaticais apresentados nas questões de prova.

As análises apoiaram-se no referencial teórico, na perspectiva sociointeracionista de ensino, para estabelecer critérios, e na tentativa de encontrar possíveis respostas ao problema norteador desta dissertação, qual seja: *Como os professores de ELE, do Ensino Médio das escolas das redes privada e particular de Caxias do Sul e Flores da Cunha, a língua como língua estrangeira.*

Entendemos que os objetivos foram atingidos, na medida em que os resultados das análises foram confirmando as hipóteses.

Após a revisão da literatura, presente no capítulo um, que apoia e sustenta a análise dos dados, no capítulo dois, fez-se a descrição de como a pesquisa aconteceu; e, no capítulo três, apresentaram-se a análise e os resultados obtidos.

Por meio das questões de prova analisadas, podemos dizer que há uma forte inclinação dos professores de ELE que participaram dessa pesquisa, em conceber o ensino e a aprendizagem de língua como algo estático, sem movimento e sem vida, ou seja, partindo de um estudo dissociado das situações enunciativas de uso: o que,

de quem, para quem, com que propósitos comunicativos, etc., enfim e de comunicação linguística.

Através da análise dos dados, tentamos responder aos objetivos da pesquisa. Como primeiro objetivo, queríamos *identificar e analisar quais são as habilidades linguísticas mais desenvolvidas no ensino de ELE no Ensino Médio*. Verificamos, através dos dados colhidos do *questionário-professor*, que estes apontam, predominantemente, para o desenvolvimento da compreensão leitora.

A partir dessa constatação, fomos verificar quais são os tipos de pergunta de compreensão leitora que os professores privilegiam no momento de elaboração das provas. O tipo de perguntas mais solicitadas, sob a classificação de Marcuschi (2008), são as *questões objetivas*. Observamos que, embora os sujeitos da pesquisa considerem a compreensão leitora como uma das principais habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem de ELE, corroborando os objetivos do ensino de ELE nos RCs do estado do Rio Grande do Sul (2009) e dos PCNs+ (2001), a maioria das questões analisadas não possibilita o desenvolvimento do aprendiz como sujeito-leitor crítico e reflexivo, ou seja, não propicia uma compreensão leitora mais vasta e ampla. No que se refere à elaboração de perguntas de compreensão leitora, sugerimos que as perguntas globais e inferenciais, assim denominadas por Marcuschi (2008), possam ter mais espaço no processo de ensino e aprendizagem de ELE.

A maioria das perguntas de compreensão leitora, constante no *corpus* da pesquisa, sugere uma concepção de *língua* e de *linguagem* dissociadas da realidade social dos falantes, pois a grande preocupação está em apenas verificar a compreensão de leitura no plano da decodificação, da identificação e do reconhecimento de aspectos pontuais.

Não se trata de fazer oposição a que os professores utilizem as perguntas que cobrem a identificação de conteúdos inscritos no texto, mas acreditamos que apenas esse tipo de questão não constrói um sujeito-leitor crítico e reflexivo e também não contribui para a formação de um cidadão com liberdade de opinião, que argumente seu modo de pensar e que reflita perante as situações da vida, a partir da sua língua ou de outra.

Foi possível evidenciar, pelos enunciados das questões de prova, uma concepção subjacente: a de que os professores percebem o texto como um produto e não como um evento comunicativo. Segundo Marcuschi (2008, p. 242), o “texto é

uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão.” Na maioria das perguntas elaboradas de compreensão de textos, não vemos o texto sequer como uma proposta de construção de seu sentido.

Outro objetivo consistia em entender que *nível de conhecimento cognitivo é mais evidenciado nas questões de prova de ELE no Ensino Médio*. O resultado permite dizer que a maioria das perguntas de compreensão está inserida no nível do *lembrar*, relacionado a *reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos*, o que reafirma que os tipos de pergunta de compreensão são perguntas mais superficiais, já que buscam averiguar dados mais objetivos ou, em outros termos, o que literalmente o texto diz.

A primeira hipótese, que norteou nossa pesquisa - *as questões de prova são elaboradas focando a língua como um fim em si mesmo*, está validada. Os resultados mostram que os professores apresentam questões de prova focando a língua em si mesma. Para ilustrar a comprovação dessa hipótese, optamos por uma divisão didática dentre os aspectos que formam o conhecimento gramatical: aspectos léxico-semânticos e aspectos morfossintáticos. Essa divisão mostra a existência de padrões na elaboração das questões, que cobram conhecimento de aspectos gramaticais.

Com relação aos aspectos gramaticais, faz-se necessário refletir sobre as questões do *questionário-professor* e as *questões de prova*. Ao se analisarem as respostas dos professores ao *questionário-professor* e as questões de prova aplicadas aos alunos quanto ao quesito *aspectos gramaticais*, estabelecendo um paralelo entre o que foi dito pelo professor e o que foi solicitado ao aluno em um processo de avaliação, vale ressaltar que:

no primeiro instrumento, a maioria dos professores assinalou a alternativa que dizia não ser relevante o ensino da gramática normativa; e

quanto ao segundo (questões de prova), as questões sobre aspectos gramaticais predominaram.

Esse paralelo entre os dados, por si só, já estabelece uma incongruência entre o que o professor diz e o que realmente faz. Nada melhor ter, como contraponto, suas questões de prova de avaliação, elaboradas por ele mesmo, como atividade pedagógica de culminância, caracterizada para verificar a aprendizagem do aluno. Ao afirmarem, no *questionário-professor*, que a parte mais importante no ensino de ELE não é a gramática, eles não sustentam essa afirmação nas questões

de prova, pois nelas são exigidos os conhecimentos da *gramática externa*, ou seja, da língua como fim em si mesmo, em grande parte do instrumento de avaliação.

Outro aspecto a ser considerado são os tipos de questão que os professores afirmam, no *questionário-professor*, como sendo os mais solicitados nas provas: quase 80% afirmou apresentar em suas provas questões que contemplam situações comunicativas ou situações-problema para que o aluno resolva. No entanto, isso também não se confirma nas questões do conjunto de provas analisadas. Para que isso não ocorra

é preciso entender que o espanhol precisa ser internalizado, pois se trata de adquirir uma segunda língua e de usá-la como forma de expressão, como veículo de comunicação, e isso só se torna possível à medida que nos apoderamos dessa segunda língua e a usamos não de forma mecânica, apenas reproduzindo estruturas, mas sim de modo criativo.(GOETTENAUER, 2005, p. 63)

Paralela a essa questão, partindo do *questionário-professor*, foi proposto aos professores que escolhessem uma das diferentes estratégias de ensino, que melhor elucidasse os aspectos gramaticais da sua perspectiva do ensino de língua. A partir disso, grande parte dos professores disse que ensinava a gramática em situações de uso da língua. Entretanto, esse dado também não se confirma nas questões de prova analisadas, uma vez que a maioria das questões foca o ensino da gramática no nível frasal e não considera a língua como atividade social. Não encontramos, nos instrumentos de avaliação analisados, questões de prova que contemplassem propósito comunicativo, ou seja, que pudessem mostrar que o ensino de ELE esteja voltado às situações de uso.

A respeito das questões *léxico-semânticas* no aprendizado de ELE, verificamos que a elaboração das questões que tratam desse aspecto gramatical privilegia análises sobre as palavras, em um discurso prioritariamente metalinguístico, sem contextualização, e de questões de equivalência linguística. Dessa forma, cria-se uma falsa expectativa de aprendizagem, como afirma Goettenauer (2005, p. 63), em que “[] para saber espanhol basta aprender o léxico, isto é, as palavras que são diferentes das empregadas em nossa língua.”

Quanto ao *nível de conhecimento cognitivo* da maioria das questões de aspectos gramaticais, tal perspectiva também residiu no primeiro nível da Taxonomia de Bloom revisada, ou seja, no nível cognitivo *lembrar*. Revelando, possivelmente, que os professores ainda estejam ensinando sob a perspectiva *comportamentalista*, pois muitas questões focaram a necessidade de apenas memorizar o léxico trabalhado em aula e transcrevê-lo na situação de prova. Esse resultado é um indício de que tal tipo de questão que cobra apenas o léxico pelo léxico encontra-se pautado na concepção de língua como fim em si mesma, em que não há necessidade de “hacer cosas con las palabras” (LOMAS, 2010, p. 20). Sugerimos, em tais situações, que as questões léxico-semânticas sejam elaboradas com vistas a contribuir na aquisição das habilidades linguísticas, discursivas e sociolinguísticas que constituem a competência comunicativa. Assim, quem sabe, no lugar de relacionar palavras a figuras, possam-se oferecer questões que apresentem uma situação-problema contextualizada para que o aluno resolva, estimulando que o emprego do léxico seja uma condição para resolver a questão.

Encontramos, neste estudo, em duas questões da prova dois do professor B, como já apontamos no capítulo 3, o uso do léxico em uma possível situação comunicativa da língua. “¿Qué frase dirías cuando la persona con quien conversas habla muy rápido? e “¿Qué frase dirías cuando quieres entrar en una clase o reunión, pero estás atrasado?”. A questão propõe uma possível resposta a uma situação de uso real da língua. Sugerimos que as questões sejam elaboradas pelos professores de acordo com situações reais de uso da língua e que as questões léxico-semânticas estejam inseridas em contextos, em situações comunicativas, e não soltas, isoladas de contexto de uso.

Quanto aos aspectos gramaticais da categoria *morfossintaxe*, apareceram, na maioria das provas, questões que exigiam conhecimentos de gramática externa, ou seja, um estudo imanente que visa a estudar a gramática pela gramática, deixando de associar o uso da estrutura a uma situação comunicativa. Saber as formas verbais do presente do indicativo ou do subjuntivo, isoladamente em frases, não contribui para a comunicação. É importante sabê-las, mas é mais importante ainda saber usá-las em uma situação comunicativa. Recomendamos que as questões estejam inseridas no funcionamento da língua, para utilizar a língua em situações comunicativas que pressuponham um saber fazer com a língua. Retirar artigos de um texto e preencher lacunas de frases isoladas com formas verbais nos dá ideia

bastante clara da concepção do ensino de língua que muitos professores possuem. O tratamento da língua, dessa forma, não garante um usuário competente na língua. Ensejamos que as questões que "giram" em torno de flexão verbal, de concordância verbal e de reconhecimento de classes gramaticais "compartilhem espaço" com as questões situadas em um contexto de uso, para questões que problematizem o uso da língua. Dessa forma, os recursos gramaticais servirão de suporte à elaboração das respostas, residindo no sentido e não mais na forma gramatical.

Na investigação da segunda hipótese que norteou a pesquisa – *as questões de prova priorizam o uso real da língua em situações comunicativas* – constatamos que esta não foi validada, pois a maioria das questões traz a concepção de língua como um código imutável. Não há nelas marcas ou sinais de que a língua seja concebida como uma prática social. A maioria das questões dá conta de uma língua concebida como algo estático e, por não levarem a uma interação, a aprendizagem torna-se passiva. Parece-nos que a maioria das questões não contempla o propósito da comunicação em ELE, pois não há a preocupação de para quem o discurso é proferido, ou seja, não há marcas de tempo e espaço, e o interlocutor é inexistente.

Numa visão sociointeracionista de língua, a maioria das questões analisadas pouco se aproxima de uma língua em movimento, de interação com o outro. Os resultados dão indícios de que o objetivo da maioria das questões propostas pelos professores não é averiguar se o aprendiz consegue comunicar-se na língua estudada, se o aprendiz pode usar a língua de forma adequada em situações reais, para atingir os fins comunicativos propostos, mas saber o que o aprendiz sabe sobre a língua. Nesse sentido, sugerimos elaboração de questões que promovam a inserção e o envolvimento do aluno em uma situação comunicativa, pois esta permite que o aluno atribua sentido ao uso da língua. A partir da análise que aqui fizemos à luz da teoria que adotamos, parece-nos evidente que, promovendo um ensino na perspectiva da interação sociodiscursiva, estaremos promovendo um ensino e uma aprendizagem de ELE muito mais significativos para o aluno, pois, como orientam os PCNs (1999, p. 93), “O objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem”.

O ensino de línguas pode ser considerado uma ponte para a inserção do aprendiz no mundo social, construindo e reconstruindo-se a partir de si e do outro. Os PCNs (1999) colocam que

Na vida escolar, no mundo social e do trabalho o jovem deverá confrontar-se com desafios que só poderão ser resolvidos no âmbito prático mediante o acesso à informação e à mobilização seletiva de competências e habilidades apropriadas (aprender a conhecer e aprender a fazer). (PCNS, 1999, p. 94)

A hipótese *os instrumentos de avaliação são elaborados com questões que contemplam diferentes níveis de conhecimento cognitivo* não foi validada, pois a maioria das questões presentes em todas as categorias apresentam apenas os níveis do *lembrar* e do *entender* da Taxonomia de Bloom revisada.

Por fim, a hipótese *as questões de prova priorizam um ensino baseado no modelo comportamentalista* está validada, tendo em vista as concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem que subjazem às questões de prova apresentadas e analisadas no decorrer do capítulo três. Constatamos, através das questões de prova, que o ensino é focado no professor, pois não encontramos questões que possibilitem ao aluno criar suas próprias respostas por meio do conhecimento construído em aula. O que verificamos foi uma atividade de devolução do que aprenderam em aula. A língua, nas questões de prova, é considerada como um conjunto de hábitos, de memorização, e a aprendizagem que, possivelmente, enfatiza a repetição e a mecanização. Com este estudo, tentamos verificar as concepções de ensino de linguagem, de ensino e de aprendizagem subjacentes às questões de provas para, possivelmente, contribuir na formação de professores de línguas. Neste sentido, mesmo que esta pesquisa não apresente todas as respostas, ela abre possibilidades para novos estudos e para novas reflexões sobre o ensino de línguas, quer estrangeira quer materna.

Enfim, gostaríamos de propor aos professores e aos formadores de professores de ELE que dediquem um tempo maior para os estudos da língua como um meio eficaz de comunicação e em um ensino de ELE centrado na interação, com questões que propiciem reflexões e uso da língua em situações comunicativas. Assim, é desejável e recomendável que o ensino esteja centrado em um aprendizado reflexivo da língua e que o trabalho com os aspectos gramaticais possa estar ancorado em uma perspectiva de língua enquanto interação.

Nosso desejo é que a partir desta pesquisa novos estudos sejam feitos sobre o ensino e a aprendizagem de ELE, pois não o apresentamos como concluído, encerrado.

Acreditamos, enfim, que, dando maior atenção a aspectos relevantes do ensino de ELE como a comunicação, a aprendizagem da língua passará a ser mais significativa para o aluno.

Enfim, faz-se necessário que os professores e os formadores de professores de língua espanhola como língua estrangeira dediquem um tempo maior para os estudos da língua como interação, pois é possível compreender que o aprendizado reflexivo da língua e que o trabalho com os aspectos gramaticais podem estar ancorados em uma perspectiva de língua enquanto interação.

Portanto, para que as coisas aconteçam, às vezes é necessário promover a quebra de paradigmas que nos impedem de mudar concepções de língua, de ensino, de aprendizagem, para que, no caso, a aprendizagem de línguas estrangeiras realmente se efetive, se atualize e se democratize.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4ª ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 5ª ed., Campinas, SP: Papirus, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo:Parábola Editorial, 2003.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

AZEVEDO T. e ROWELL V. Uma proposta de língua materna instrumental para o ensino fundamental. In: *Teorias do discurso e ensino*. Organizadoras: Carmen Luci da Costa Silva *et al.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: <www.pucrs.br/orgaos/edipucrs> Acesso em 15 de agosto de 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lauhd e Yara Frateschi Viera, 14. ed., São Paulo: Hucitec, 2010.

_____, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornini Bernardini (*et al.*). São Paulo: Editora da UNESP e Hucitec, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2010

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*, Volume 1. Brasília, MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua estrangeira. 5ª à 8ª séries*. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos (5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. 244p.

_____, Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005. *Dispõe sobre o ensino da língua espanhola*. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em 20 de março de 2011.

_____, IBGE. *Censo 2010*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/censo2010/> Acesso em 12 de março de 2012.

BENVENISTE, Emile. *Problemas de linguística geral* Tradução de Eduardo Guimarães (et.al). São Paulo: Pontes, 1989, v.2.

BORK, Ana Valéria Bisetto. A técnica de dramatização em língua estrangeira. *Eletras*, vol. 20, n.20, 2010

BORDÓN, T. Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. *Revista Marco Ele, Monográficos*. N°7, julio - diciembre de 2008.

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

CERROLAZA, Óscar. Nuevos procedimientos en el aprendizaje de ELE. In: *Encuentro Internacional de profesores de español*. Seminario práctico de área de trabajo: las nuevas tecnologías y el desarrollo de nuevas actividades para ELE. España: Edelsa, 2010, p.1-10.

CONDEMARÍN, Mabel. *Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Tradução de. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005

DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE EN ELE Disponível em <www.cvc.cervates.es> Acesso em 10 de janeiro de 2012.

DI TULLIO, Ángela. *Manual de gramática del español*. 1.ed., Buenos Aires: La isla de la luna, 2005.

FERNÁNDEZ, Alicia. *Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação*. Tradução de Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERRAZ, Ana Paula M, e BELHOT, Renato V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Revista Gestão e Produção*, v. 17, n.2, p. 421-431, São Carlos, 2010.

FONTANA, Beatriz. Interações em aulas de inglês de uma escola pública: disputas de poder e subversão do mandato institucional. *Revista Calidoscópico*. Vol 4.n.2 p.107-114. Unisinos. 2006.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006

GOETTENAUER, Elzimar. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J.(Org) *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 61-70.

GRAYLING, A.C. *Wittgenstein*. Coleção Mestres do Pensar. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo. Edições Loyola. 2002

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: .MARTELOTTA, Mario Eduardo (org). *Manual de lingüística*, 3.ed., São Paulo: Contexto, 2010.

KENNEDY, Mary Lynch. *Theorizing Compositions: a critical sourcebook of theory and scholarship in contemporary composition studies*. Greenwood Press, 1998.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LOMAS, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. 2.ed., Espanha: Espasa Libros, S.L.U, 2010.

MARCUSHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTE BON, Francisco. *Gramática comunicativa del español: de la idea a la lengua*.v.1 e 2. Madrid: Edelsa, 1995

MENTI. Magali de Moraes. *O que norteia a escolha de professores de língua estrangeira por diferentes tipos de feedback corretivo*. 2006. Tese (Doutorado em

Letras), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Roque. O significado do aprender: linguagem e pesquisa na reconstrução de conhecimentos. *Conjectura*, Caxias do Sul, v.15, n.1, p.135-150, 2010.

MORETTO, Vasco P. *Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas*. 5 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNI Revista*. Vol. 1, n. 2, 2006

ORTEGA OLIVARES, Jenaro. Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua. In: *Actas del primer congreso nacional de ASELE*. Granada: [s.n] 1990. P. 10-20

PAIVA, Maria da Graça Gomes. Os desafios (?) do ensinar a ler e a escrever em língua estrangeira. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt, et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 5 ed., Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2003.

PAVIANI, Neires, M.S. A aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. In: *REP: Revista Espaço Pedagógico* v.18, n.1, Passo Fundo, p. 58-73, 2011.

PAVIANI, Neires. M.S. Educar fazendo e aprendendo: relato de uma experiência. In: RAMOS, F; PAVIANI, J. (Org). *O professor, a escola e a educação*. Caxias do Sul: Educs, 2009.

PAVIANI, Jayme. O professor na sala de aula. In: RAMOS, F; PAVIANI, J. (Org). *O professor, a escola e a educação*. Caxias do Sul: Educs, 2009.

PERINI, Mario A. *Gramática Descritiva do Português*. 4 ed. SP: Editora Ática, 2001,

PRATI, Sílvia. *La evaluación en español lengua extranjera: elaboración de exámenes*. 1 ed. Buenos Aires: Libros de la Araucaria, 2007.

RICHTER, Marcos Gustavo. *Ensino do Português e Interatividade*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2002.

RIO GRANDE DO SUL, Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul. *Caderno do Professor*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RONCA, Paulo A. C.; TERZI, Cleide A. *A aula operatória e a construção do conhecimento*. 13.ed., São Paulo: EDESPLAN, 1999.

ROUSEEAU, Jacobo J. *Emilio o La Educación*. Tradução de Ricardo Viñas. Argentina. El Aleph. 2000. Disponível em:< www.educ.ar>. Acesso em 10 de julho de 2011.

SACCONI, Luiz A. *Minidicionário Sacconi da Língua Portuguesa*. 11. ed., São Paulo: Nova Geração, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Traduzido por Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 9.ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

_____, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Traduzido por Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 20.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHIO, Sônia Maria. Educação e retórica na concepção de Hannah Arendt. In: RAMOS, F.B.; PAVIANI, J. (orgs.). *O professor, a escola e a educação*. Caxias do Sul: Educus, p.199-209, 2009.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6 ed., Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática - Ensino Plural. São Paulo: Cortez, 2003 In A educação linguística e a formação de professores. Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos. Cadernos de Letras da UFF – *Dossiê: Diálogos Interamericanos*, n., 38, p. 205-215, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, Lec Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

VIOTTI, E. *Introdução aos estudos linguísticos*. Disponível em <http://www.mendeley.com/profiles/evani-viotti/> Acesso em 26 de julho de 2011.

OBRAS CONSULTADAS

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. 4 ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FLORES, Valdir; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à linguística da enunciação*. 2 ed., São Paulo: Contexto, 2010.

GIAMMATTEO, Mabel; ALBANO, Hilda. *Lengua, léxico, gramática y texto: un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. 1 ed., Buenos Aires: Biblos, 2009.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3 ed., São Paulo: Contexto, 2011.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed., São Paulo: Cortez, 2009.

PAZ, Gustavo; QUINTERNO, Mariano. *Construyendo puentes hacia otras lenguas*. 1.ed., Buenos Aires: La Crujía, 2009.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ANEXOS

ANEXO A - Questionário perfil



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO QUESTIONÁRIO – LEVANTAMENTO DE DADOS

O presente questionário, parte integrante do projeto de pesquisa da linha de Educação, Tecnologia e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, - Mestrado - tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional e do tempo de serviço dos professores de língua espanhola.

Desde já, agradecemos a colaboração.

INFORMAÇÕES SOBRE O (A) PROFESSOR (A)

I-DADOS PESSOAIS (para posterior contato com o professor)

Nome:

Escola (s) que atua:

Nacionalidade:

Telefone residencial: ()

Telefone comercial: ()

Telefone Celular ()

Endereço:

E-mail:

II - Sexo

() Masculino

() Feminino

III- Assinale com um (X) a faixa etária em que você se encontra:

() 20 – 25 anos

() 26 – 30 anos

() 31- 35 anos

() 36 – 40 anos

() 41 – 45 anos

() 46- 50 anos

() 51 – 55 anos

() 56 – 60 anos

() Mais de 61 anos

IV- Assinale com um (X), a alternativa que mostra o tempo de atuação como professor de Espanhol como língua estrangeira.

() Professor em pré-serviço (em estágio)

() até 5 anos

() 6 a 10 anos

() 11 a 15 anos

() 16 a 20 anos

() 21 a 30 anos

() Mais de 31 anos

V- Das opções abaixo, assinale com um (X) a que melhor descreve seu nível máximo de escolaridade até a graduação.

() Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).

() Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).

() Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).

- Ensino Superior – Pedagogia.
 - Ensino Superior – Licenciatura em Letras / Espanhol.
 - Ensino Superior – Licenciatura em Espanhol.
 - Ensino Superior
- Outros. _____

Se você não assinalou as alternativas que correspondem ao **Ensino Superior – Licenciatura em Letras/ Espanhol ou Licenciatura em Espanhol** escreva, no espaço abaixo, como você aprendeu o Espanhol e que curso(s) você possui para atuar como professor.

VI- Assinale com um (X), a alternativa que demonstra há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?

- Em curso
- Há 2 anos ou menos.
- De 3 a 7 anos.
- De 8 a 15 anos.
- De 16 a 21anos.
- Há mais de 22 anos.

VII – Assinale com um (X) a série, ou o ano que você trabalha no Ensino Médio.

- 1ª série/ 1º ano
- 2ª série/ 2ºano
- 3ª série/ 3ºano
- Todas as séries ou os anos do Ensino Médio.

ANEXO B - Questionário- professor

Questionário 2

Caro Professor (a) de língua espanhola! Gostaríamos de contar com sua colaboração, respondendo às questões deste questionário de estudos. Não há nenhuma resposta correta ou errada. Estamos somente interessados em saber de suas opiniões sobre aspectos do ensino de língua.

Muito obrigada!

1- Numere os espaços entre parênteses de 1 a 10, em ordem crescente, indicando o 1 para o item mais importante para o ensino da Língua Espanhola, assim, sucessivamente, 2, 3, até o 10, para o menos importante:

- | | | | |
|-----|---------------------------------|-----|----------------|
| () | leitura e compreensão de textos | () | cultura |
| () | simulações e dramatizações | () | músicas/filmes |
| () | produção escrita | () | pesquisas |
| () | gramática normativa | () | produção oral |
| () | jogos e brincadeiras | () | tradução |

2. Estão colocadas, abaixo, algumas afirmações sobre o ensino de língua estrangeira. Leia cada afirmação e posicione-se, assinalando, com um círculo, o número que corresponde ao que você pensa em relação a cada uma delas:

1. concordo fortemente
2. concordo
3. nem concordo nem discordo
4. discordo
5. discordo fortemente

a) Ao aprender uma língua, independentemente da metodologia que seja adotada, está-se aprendendo a gramática da língua..

1. Concordo fortemente	2. Concordo	3. Nem concordo nem discordo	4. Discordo	5. Discordo fortemente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

b) A gramática não é língua: pode-se falar e escrever sem aprender gramática.

1. Concordo fortemente	2. Concordo	3. Nem concordo nem discordo	4. Discordo	5. Discordo fortemente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

c) Se não se trabalha a gramática normativa (arte de escrever e falar corretamente), é difícil aprender bem uma língua.

1. Concordo fortemente	2. Concordo	3. Nem concordo nem discordo	4. Discordo	5. Discordo fortemente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

d) Realizar exercícios que cobram regras gramaticais garante a fluência da língua estudada.

1. Concordo fortemente	2. Concordo	3. Nem concordo nem discordo	4. Discordo	5. Discordo fortemente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

e) A parte mais importante na aprendizagem de uma língua estrangeira é aprender a gramática.

1. Concordo fortemente	2. Concordo	3. Nem concordo nem discordo	4. Discordo	5. Discordo fortemente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

3 – Assinale, com um (x), a(s) alternativa (s) que mais se aproxima(m) às questões de gramática que você normalmente elabora ao montar uma prova:

a) Transforma los infinitivos en el tiempo correcto.

..... (Comenzar) a amanecer, pero las primeras y vagas luces del alba a duras penas (lograr) ... colarse por las tortuosas curvas de la calle de los Castros, cuando el Sr. Rosendo, el barquillero que (tener) ... más clientes y popularidad en el pueblo, (asomar) bostezando a la puerta de su mezquino cuarto bajo.

b) Sustituye el término subrayado y responde a las siguientes preguntas, utilizando el complemento directo (La – Las – Lo – Los).

1. ¿Puedo llevar esta remera?

2. ¿Quieres comprar unos zapatos azules?

a) ¿Vas a comprar un sombrero a tu papá?

b) ¿Les regalas bragas a tus hermanas o tías?

c) Conteste la pregunta:

1. ¿Quieres ir al cine?

○ Sí, quiero ir al cine.

○ No, no quiero ir al cine.

2. ¿Os gusta ir al teatro?

3. ¿Deseas tener mucho dinero?

4. ¿Podemos hacer el viaje?

d) Quieres comprar una casa o alquilarla. ¿Cuáles son las preguntas que necesitas hacer cuando pides información sobre el piso? Escríbelas en las líneas abajo.

e) Outra. Qual?

4 - Assinale, com um X, a alternativa que demonstra quanto tempo, em termos percentuais, do período de sua aula, você dedica para a realização de exercícios gramaticais?

a) 20%

b) 50%

c) 80%

d) 100%

e) Não trabalho com exercícios gramaticais

5 - Assinale, com um X, o(s) fator(es) que leva(m) você a ensinar as regras gramaticais da língua.

a) Segurança no conteúdo;

b) Facilidade para ensinar;

c) Facilidade para corrigir;

d) Atendimento às expectativas dos alunos;

e) Não ensino as regras gramaticais da língua de forma explícita.

6 - Assinale com um X, a alternativa que, para você, melhor justifica por que se deve ensinar gramática.

a) Aprendizagem da língua;

b) Favorece a comunicação;

c) Transforma o aprendiz em usuário real da língua;

d) Permite ser um leitor e escritor melhor;

e) Quem domina a gramática, domina a língua.

7 - Você trabalha a gramática em suas aulas? () Sim () Não

Se respondeu “Sim”, assinale, com um X, a alternativa que melhor aplica à forma como você a ensina:

- a) Na frase;
- b) No texto literário;
- c) Em textos autênticos;
- d) Em diálogos;
- e) Em situações de uso da língua;
- f) De forma indutiva;
- g) De forma dedutiva;
- h) De outra forma. Qual?

8- Considerações que achar importante sobre o ensino da gramática.

ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Concepções de ensino de língua e de linguagem presentes nas questões de provas de língua espanhola como língua estrangeira

Pesquisador Responsável: Simone Viapiana

Orientador Pesquisador Responsável: Prof. Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani

Endereço para Contato: e-mail: simoneviapiana@gmail.com e viapi@terra.com.br Tel: (54) 9905- 8276

O projeto de pesquisa, que se desenvolverá no ano de 2011, pretende identificar as concepções de ensino de língua e de linguagem de língua estrangeira presentes nos instrumentos de avaliação de língua espanhola como língua estrangeira, elaborados por professores da referida língua na educação básica. Para realizar este estudo, trabalhar-se-á com professores da rede pública e privada dos municípios de Caxias do Sul e Flores da Cunha. Para a efetivação dessa pesquisa, primeiramente far-se-á a aplicação de um questionário para sondar a formação e tempo de atuação dos professores na língua espanhola. Em seguida, aplicar-se-á um questionário para levantar as concepções de gramática. Feita essa verificação, recolher-se-ão três instrumentos de avaliação (provas ou instrumentos avaliativos) aplicados aos alunos das terceiras séries do Ensino Médio e o plano de estudo da escola do componente curricular pesquisado. Com os instrumentos coletados, será feito o levantamento das concepções de gramática presentes nos instrumentos e o cruzamento de dados com os planos de estudo. Este projeto, que pretende contribuir para qualificar o ensino de língua espanhola nas escolas brasileiras, é desenvolvido pela professora mestranda Simone Viapiana e pela professora pesquisadora Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani. O estudo não tem fins lucrativos nem financiadores externos.

A participação dos professores, das escolas públicas e privadas dos municípios de Caxias do Sul e Flores da Cunha, consistirá em responder aos instrumentos de pesquisa, além de contribuir com os instrumentos de avaliação elaborados e aplicados e os planos de trabalho do componente curricular de língua espanhola da escola. Ressalta-se que os participantes não sofrerão nenhum tipo de constrangimento como também nenhuma espécie de dano, sendo sua identidade mantida em sigilo para assegurar sua privacidade. Além disso, enfatiza-se que a participação dos professores, sujeitos da pesquisa, não é remunerada.

Danos relacionados à saúde dos participantes do projeto são de responsabilidade de cada um dos mesmos, cabendo aos próprios indivíduos possíveis despesas posteriores relativas a estes aspectos.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos a que serei submetido, todos acima listados. Ficou claro que não sofrerei riscos, desconfortos, pelo contrário, poderei ser beneficiado em virtude das discussões realizadas.

Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados à pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando.

A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é Simone Viapiana (Fone 54-9905-8276). O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa e outra com o pesquisador responsável. Este Projeto está vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul – CEP/FUCS, sob o endereço Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, sala 302, bloco A, Caxias do Sul – RS, CEP 95070-560 e telefone 32182100, ramal 2289.

Caxias do Sul, ___ de _____ de 2011.

Nome legível do professor participante

ANEXO D – Prova 1 do professor A

Nome do Aluno (a):...

..Nº. Turma:..

Componente Curricular: Língua Espanhola Data:..

Professora: Valor: 12

Valor de cada questão: 0.285

Crterios de avaliao: Respostas completas e coerentes ao contedo estudado. Respostas à caneta azul ou preta. Proibido rasuras ou uso de corretivo. Questões rasuradas ou com corretivo não serão consideradas. Palavras com erros ortográficos serão desconsideradas. Avaliao individual e sem consulta.

Ass. dos pais ou responsáveis:.....

Tira cómica para las preguntas 1 y 2.



1) Según la tira cómica, podemos afirmar que:

- a) Manolito considera que el valor del dinero es todo en esta vida.
 b) Manolito no considera que el valor del dinero sea todo en esta vida.
 c) La paloma sabe perfectamente lo que el dinero representa.
 d) Mafalda concluye que tanto la paloma como ella consideran que el dinero es todo en esta vida.
 e) Mafalda le cuenta un chisme a Manolito.

2) Según el mensaje de la tira cómica, podemos concluir que:

- a) Según Mafalda, podemos ser felices solamente con dinero.
 → b) Según Manolito, solamente el dinero nos trae felicidad.
 c) Mafalda se interesa por lo que el dinero le trae a los árboles.
 d) La paloma sabe el valor del dinero.
 e) Mafalda observa el interés de la paloma por Manolito.

3) Saque de la tira dos frases con artículos y clasifiquelos:

"(a) que (el dinero) (es)" verbo regular masculino algunos / determinados
 "tambien estan (los) cheques" verbo irregular

4) Diga si los diálogos a continuación son formales o informales:

- a) - ¡Hola, Silvia! ¿Cómo estás?
 - Voy tirando, ¿y tú? informal
 b) - ¡Buenos días, señor! ¿Cómo se llama?

- Me llamo Juan Arcadio.
- Sólo un momento, por favor, que don Marco lo recibe enseguida.

Jamaly C

5) **Completa las frases con los verbos ser, llamarse, vivir y tener:**

- a) Ella ^{es} ~~eres~~ de Brasil y ^{se llama} ~~llama~~ Eva.
- b) Tú ^{vives} ~~vives~~ en Lima, pero ^{eres} ~~eres~~ boliviano.
- c) Yo ^{soy} ~~soy~~ veinte años y ^{soy} ~~soy~~ panameño.
- d) Él ^{tiene} ~~tiene~~ Pedro y ^{tiene} ~~tiene~~ dieciocho años.
- e) Vosotros ^{sois} ~~sois~~ brasileños, pero ^{sois} ~~sois~~ en España?
- f) Nosotros ^{vivimos} ~~vivimos~~ en Guatemala y ^{tenemos} ~~tenemos~~ entre veinte y treinta años.
- g) Él ^{tiene} ~~tiene~~ quince años y ^{es} ~~es~~ ecuatoriano.
- h) Yo ^{me llamo} ~~me llamo~~ Javier y ^{vivo} ~~vivo~~ en Costa Rica.
- i) La profesora... ^{se llama} ~~se llama~~ Patricia.

6) **Escucha la charla de una profesora con sus alumnos el primer día de clases y marca verdadero (V) o falso (F):**

- a) Carmen es española. (F) C
- b) Lucho es el apodo de Luis. (V) C
- c) Julia da clases de Matemáticas. (F) C
- d) Carmen tiene quince años. (V) C
- e) El apellido de Laura es González Urales. (V) C
- f) Paco es venezolano. (F) C
- g) Laura es peruana, de Lima. (V) C

7) **Pon en orden los días de la semana:**

Martes – Sábado – Viernes – Miércoles – Lunes – Domingo – Jueves

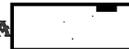
Domingo - Lunes - Martes - Miércoles - Jueves - Viernes - Sábado

8) **Completa los espacios vacíos con los números que están faltando:**

Diez, ^{once} ~~once~~, doce, ^{trece} ~~trece~~, catorce, ^{quince} ~~quince~~, dieciséis, ^{diecisiete} ~~diecisiete~~, dieciocho, ^{diecinueve} ~~diecinueve~~, veinte.



¡SEAN FELICES! ABRAZOS DE LA PROFESORA



ANEXO E – Prova 2 do professor A

1ª Avaliação do 2º Trimestre

Nome do Aluno (a):.....Nº..... Turma:.....

Componente Curricular: Língua Espanhola Data:.....

Professora: Valor: 12

Valor de cada questão: 0,3

Critérios de avaliação: Respostas completas e coerentes ao conteúdo estudado. Respostas à caneta azul ou preta. Proibido rasuras ou uso de corretivo. Questões rasuradas ou com corretivo não serão consideradas. **Palavras com erros ortográficos serão desconsideradas.** Avaliação individual e sem consulta.

Ass. dos pais ou responsáveis:.....

Texto para las cuestiones de 1 a 4.

1976, EN UNA CÁRCEL DEL URUGUAY: PÁJAROS PROHIBIDOS

Los presos políticos uruguayos no pueden hablar sin permiso, silbar, sonreír, cantar, caminar rápido ni saludar a otro preso. Tampoco pueden dibujar ni recibir dibujos de mujeres embarazadas, parejas, mariposas, estrellas ni pájaros.

Didaskó Pérez, maestro de escuela, torturado y preso por tener ideas ideológicas, recibe un domingo la visita de su hija Milay, de cinco años. La hija le trae un dibujo de pájaros. Los censores se lo rompen a la entrada de la cárcel.

Al domingo siguiente, Milay le trae un dibujo de árboles. Los árboles no están prohibidos, y el dibujo pasa. Didaskó le elogia la obra y le pregunta por los circulitos de colores que aparecen en las copas de los árboles, muchos pequeños círculos entre las ramas:

- ¿Son naranjas? ¿Qué frutas son?
- La niña lo hace callar:
- Ssshhhh.

Y en secreto le explica:

- Bobo. ¿No ves que son ojos? Los ojos de los pájaros que te traje a escondidas.
(GALEANO, Eduardo. Texto extraído de *Mujeres*. Madrid, Alianza Editorial, 1995.)

1) En el texto, los presos políticos estaban prohibidos de hacer muchas cosas, sin embargo, la pequeña Milay engaña a los militares. ¿Cómo lo hace?

- a) Le manda a su padre un plan de fuga.
- b) Le enseña a su padre a tener ideas ideológicas.
- c) Convince a los censores de la importancia de los pájaros y las mariposas.
- d) Utiliza su imaginación y representa los pájaros, que estaban prohibidos, de otra manera.
- e) Le regala a su padre un bolígrafo y le pide que él mismo dibuje.

2) Según el texto, Didaskó Pérez era “maestro de escuela”, en otras palabras el padre de Milay era:

- a) Político
- b) Socialista
- c) Dibujante
- d) Profesor de música
- e) Profesor de primera enseñanza

3) De acuerdo con el texto, identifica las afirmativas verdaderas con V y las falsas con F:

- () El padre de Milay era un maestro que tenía ideas ideológicas.
- () La pequeña Milay, a través de los dibujos, representaba la libertad.
- () Milay era una niña que no entendía nada de libertad.
- () Didaskó era un preso político peligroso.

Saque del texto dos palabras femeninas y dos palabras masculinas. Ponga el artículo correspondiente, delante de cada una de ellas.

.....

La familia. Adivina de quién habla.

- a) Mi hija está casada, su.....es abogado.
- b) Yo tengo tres.....y el mayor ya tiene una niña, mi nieta.
- c) Como mi madre tiene dos hermanos y están casados, yo tengo cuatro.....
- d) Ellos son muy mayores. Son los padres de mi padre.....
- e) Yo soy su....., pero tengo mis apellidos, como todas las españolas.
- f) Se llaman Javier y Daniel y son los hijos de mi hermano Carlos.....
- g) Ella tiene los mismos apellidos que yo.....
- h) Tengo tres hijos que tienen seis hijos: son mis.....

Completa el texto con las expresiones de la lista.

me ducho	salgo	Entro		hago los deberes
me levanto		llego	me voy a la cama	Ceno
desayuno		como	Tomo	voy

Todos los días.....a las siete,.....y.....de casa a las ocho. Voy al instituto en bici y.....a las ocho y veinte.en clase a las ocho y media. Regreso a casa y..... a las tres.la merienda a las cinco y media y.....a las seis. Luego,.....al parque con mi perro.a las diez y cuarto de la noche.

4) La hora. ¿Qué hora es?



5) Escucha la charla entre Arturo y Gabriel y corrige las afirmaciones:

a) Es la tercera vez que Arturo viaja a Argentina.
.....

b) Gabriel duerme la siesta después de caminar.
.....

c) Arturo recibe a Gabriel en su casa.
.....

d) Gabriel, en sus vacaciones, se acuesta a las diez.
.....

e) Arturo va a quedarse en Buenos Aires veinte días.
.....

***"Lo Mejor y Las Cosas Más valiosas En El Mundo No Se Pueden Ver o Incluso Tocar. Deben Ser Sentidas Con El Corazón."
Helen Keller (Era ciega y sorda)***

ANEXO F – Prova 3 do professor A

Aluno(a): Nº: Turma:
 Componente Curricular: Língua Espanhola Data:/...../..... Valor:.....
 Professor(a):

Critérios de avaliação:

- Prova individual e sem consulta;
- A prova deverá ser respondida à caneta azul ou preta;
- Respostas rasuradas ou com uso de corretivo serão desconsideradas;
- Respostas sem a devida explicação, não serão consideradas;
- É proibido o uso de celular ou qualquer outro aparelho eletrônico;
- Após as orientações gerais da professora, o(a) aluno(a) não poderá perguntar dúvidas que possa ter durante a prova;
- * A letra deverá ser legível.

Cuentecillo policíaco

La señora A estaba sentada en el saloncito de recibo de su casa. Miró el reloj: eran las seis en punto. La señora A sabía que su marido, el señor B, llegaba siempre cuando el reloj acababa de dar la sexta campanada. Sin embargo, ahora no se inquietó con la demora. Una hora antes – a las cinco – la señora A había hablado con el señor B – telefónicamente – para decirle que no olvidara llegar al puesto de la esquina y comprar la revista que debía haber llegado esta misma tarde.

El señor B salía de la casa después del desayuno; almorzaba en un restaurante, y regresaba otra vez a su hogar a las seis, casi siempre con una revista que le encargaba por teléfono su mujer. Por eso, cinco minutos después que la señora A miró el reloj, supo que era su marido quien estaba introduciendo una llave en la cerradura de la puerta. Todos los días sucedía lo mismo: la llave no giraba con facilidad. Y ese día, como todos, la señora A se quedó mirando la puerta hasta cuando empezó a abrirse. Entonces dejó de mirar y siguió leyendo. Cuando se volvió de nuevo, vio a su marido recostado a la puerta, con los lentes puestos y la revista en una mano. La señora A no se preocupó: estaba asistiendo a la misma escena de todas las tardes. Pero en ese instante sucedió algo distinto: se oyó el ruido de un cuerpo al derrumbarse. La señora A miró de nuevo y vio a su marido tendido boca abajo junto a la puerta. Y no necesitó tocarlo más de una vez para saber que estaba muerto.

El señor B sufría, desde hace algunos años, una afección cardíaca. El médico llegó un cuarto de hora después de que la señora A lo llamó por teléfono y le dijo que había un hombre muerto en su casa. El médico no se sorprendió, le tomó el pulso al derrumbado señor B y se dispuso a colocarlo boca arriba para auscultarlo, pero antes de que lo hiciera se puso en pie y dijo a la señora A que lo que se necesitaba allí no era un médico sino un detective. Y el médico tenía sus razones para decirlo: el señor B estaba frío y tieso. Tenía por lo menos ocho horas de muerto.

La señora A, en una inexplicable crisis nerviosa, respondió como pudo a todas las preguntas de la policía. Ella había hablado por teléfono con su marido a las cinco para que le comprara una revista. Ella, sentada en la sala de recibo, oyó la llave girando en la cerradura y vio, brevemente, al señor B cuando ya estaba en el interior de la casa, recostado a la puerta. Lo demás ya se sabía: el señor B estaba muerto y el médico afirmaba que tenía por lo menos ocho horas de estarlo.

La policía averiguó lo siguiente: la revista que el señor B tenía en la mano había llegado a la ciudad entre las cuatro y las cinco de la tarde. Como siempre llegaba a las dos, la señora relacionaba el retraso de su marido (retraso de cinco minutos) con el retraso del correo. En el puesto de revista no le daban ninguna razón, pues había tres empleados para atender la gran demanda del público por la revista. Ese día se había agotado la edición en una hora. ¿Cómo fue posible que el señor B hablara por teléfono con su mujer a las cinco de la tarde, comprara una revista a las cinco pasadas y llegara a su casa a las seis y cinco, si había muerto a las diez de la mañana, es decir, ocho horas antes?

El inspector de policía, intrigado y desconcertado por los hechos, meditó largamente, se fumó tres cajetillas enteras de cigarrillos extranjeros, se tomó dieciséis tazas de café sin azúcar, y ya al amanecer, decepcionado, se fue a dormir, pensando: "No puede ser. No puede ser. Esto no sucede sino en los cuentos de policía".

1) Traduce según el contexto:

- a) Saloncito de recibo (1,0).....
- b) Sin embargo (1,0).....
- c) Los lentes (1,0).....
- d) Boca abajo (1,0).....
- e) Boca arriba (1,0).....
- f) Cajetillas de cigarrillos (1,0).....

2) **¿Quiénes son los personajes del cuento?** (1,0).....

3) **¿Cómo era la rutina del señor B?** (1,0).....

4) **¿Por qué dijo el médico que lo que se necesitaba allí no era un médico sino un detective?** (1,0).....

5) **Uno de los rasgos más interesantes del cuento está en su desenlace, cuando el inspector piensa "Esto no sucede sino en los cuentos de policía". En tu opinión, ¿esa observación sirve para afirmar o negar el carácter ficcional del texto? ¿Por qué?** (1,0).....

6) **Saque del texto tres frases con artículos. En seguida, clasifíquelos.** (3,0).....

7) **Saque del texto seis verbos.**(2,0).....

8) **Escribes sobre tu rutina por los miércoles.** (3,0)

9) Lee estos datos curiosos y escribe con letras los números:

- a) Los franceses comen por año **500** caracoles.(1,0)
- b) Una persona común ríe aproximadamente **15** veces por día.(1,0)
- c) Algunas plantas de bambú pueden crecer **90**cm en un día. (1,0).....
- d) La empanada más grande que se ha cocinado en Chile pesó **3,400 Kilos** y batió el Record Guinness. (1,0).....

10) Conjugue los verbos abajo:

	Ser (1,0)	Tener (1,0)	Estudiar (1,0)
Yo			
Tú			
Él/Ella			
Nosotros(as)			
Vosotros(as)			
Ellos/Ellas			

¡BUEN TRABAJO!

ANEXO G – Prova 1 do professor B

Nombre del (a) Alumno(a):..... Nº: Grupo:

Componente Curricular: **Lengua Española.** Fecha:/...../..... Evaluación: **12 puntos.**

Profesor(a): Peso de cada cuestión: conforme señalado abajo.

Criterios de avaliação: As respostas deverão ser claras, completas e objetivas, escritas à caneta, sem rasuras ou uso de corretivo. Questões rasuradas ou nulas terão seu valor diminuído pela metade. Respostas a lápis não terão direito a reclamações. Problemas ortográficos com a língua em análise acarretarão desconto de 0,1 do valor total da prova. A avaliação é individual e com consulta de material previamente combinado. Conversas paralelas à realização da prova acarretarão perda total ou parcial da avaliação. **Boa Prova!!**

Ass. dos pais ou responsáveis:.....

Comprensión auditiva: (0,4)

Nuestra Rutina- Vas escuchar dos jóvenes que hablan de sus familias.
1- Marca la alternativa adecuada de acuerdo con lo que escuches.

<p>A- La madre de Luciano: <input type="checkbox"/> tiene cuarenta años. <input type="checkbox"/> es calma. <input type="checkbox"/> es antipática. <input type="checkbox"/> se irrita con facilidad.</p> <p>B- Luciano y su familia: <input type="checkbox"/> casi nunca almuerzan juntos. <input type="checkbox"/> se despiertan a las ocho en punto. <input type="checkbox"/> siempre cenan juntos. <input type="checkbox"/> salen a trabajar a las siete de la mañana.</p>	<p>C- Bruna: <input type="checkbox"/> va a la escuela por la mañana. <input type="checkbox"/> va a la escuela por la tarde. <input type="checkbox"/> va a la escuela por la noche. <input type="checkbox"/> no va a la escuela.</p> <p>D- La chica: <input type="checkbox"/> se despierta a las seis o seis y media. <input type="checkbox"/> vuelve de la escuela a las seis de la tarde. <input type="checkbox"/> se acuesta a las nueve de la noche. <input type="checkbox"/> almuerza a las doce y media.</p>
--	---

Comprensión lectora: (0,4)
¿Qué hacemos?- Vas a leer una charla entre dos compañeros, para hacer las actividades 2 y 3:

Gabriel: Hola, Arturo. ¡Bienvenido a buenos aires, compañero!

Arturo: Muchas gracias por recibirme en tu casan, Gabriel.

Gabriel: ¡Pero si es un gusto! Es la segunda vez que vienes a Argentina, ¿verdad?

Arturo: Sí. Creo que la primera vez fue hace cinco años...

Gabriel: ¿Cuántos días te vas a quedar acá?

Arturo: Quizá unos diez días, ¿qué te parece?

Gabriel: Me parece muy bien. ¡Vamos hacer planes para tus vacaciones!

Arturo: Entonces, empecemos por los horarios. ¿A qué horas te despiertas?

Gabriel: En las vacaciones mi rutina es más o menos así: me despierto a las ocho, desayuno, leo el periódico y salgo a caminar. Vuelvo a las doce, preparo la comida, almuerzo y, enseguida, dormo la siesta. A las cuatro salgo de casa y voy al cine. Ceno a las nueve de la noche, veo algo en la tele o leo un libro y me acuesto alrededor de la medianoche.

Arturo: Vale. Mañana podemos hacer lo mismo.... Y, después, veremos.

Gabriel: ¡Estupendo!

2- De acuerdo con el texto, identifica las afirmativas verdaderas con V y las falsas con F. Enseguida corrige las que estuvieren falsas:

Es la segunda vez que Arturo viaja a Argentina.

Gabriel duerme la siesta después de caminar.....

Arturo recibe Gabriel en su casa.

Arturo va a quedarse en Buenos Aires veinte días.

3- Contesta a las preguntas por escrito y de forma completa:

a- ¿A qué horas se acuesta Gabriel?

.....

b- ¿Qué le pareció a Arturo la rutina de su amigo?

.....

4- **Ahora habla de ti: (0,8)** ¿Cuál es tu rutina por la mañana? ¿Y a qué horas comes?

.....

5- **Completa el texto con las expresiones de la lista.(0,3)**

desayuno – salgo – me levanto – llego – entro - tomo – almuerzo – voy – ceno – hago los deberes

Todos los díasa las siete,..... yde casa a las ocho. Voy al instituto en autobús ya las ocho y veinte. en clase a las ocho y media. Regreso a casa ya las dos.a la merienda a las cinco y media ya las seis. Luego,al parque con mi perro.a las nueve y cuarto de la noche.

6-**Saque del diálogo entre Arturo y Gabriel dos palabras masculinas y dos palabras femeninas (singular o plural). Ponga el artículo correspondiente, delante de cada una de ellas.(0,3)**

.....

7- **Completa la frase con el integrante de la familia adecuado: .(0,3)**

abuelo/a, nieto/a, padre/madre, hijo/a, marido/mujer, tío/a, sobrino/a, primo/a hermano/a

- a- Si yo soy tu marido, tú eres mi.....
- b- La hermana de mi padre es mi.....
- c- Los padres de mi padre son mis.....
- d- Y los hijos de mis tíos son mis.....
- e- El marido de mi madre es mi.....

8- **Forma frases tomando un elemento de cada columna: .(0,3)**

1-	2-	3-	Frases
María	Se llama	Estudiantes	a-
Él	Son	Profesores	b-
Nosotros	Sois	Castellano	c-
Vosotros	Hablamos	En Caracas	d-
Ellos	vive	Miguel López	e-

"El arte de vivir consiste menos en eliminar nuestros problemas que en aprender a vivir con ellos"
(Baruch)

ANEXO H – Prova 2 do professor B

Nombre del (a) Alumno(a):... Nº: 11 Grupo: 305
Componente Curricular: Lengua Española. Fecha: 02.10.5.11 Evaluación: 12 puntos.
Profesor(a): Peso de cada cuestión: 0,3 puntos 0,28 pts

Critérios de avaliação: As respostas deverão ser claras, completas e objetivas, escritas à caneta, sem rasuras ou uso de corretivo. Questões rasuradas ou nulas terão seu valor diminuído pela metade. Respostas a lápis não terão direito a reclamações. Problemas ortográficos com a língua em análise acarretarão desconto de 0,1 do valor total da prova. A avaliação é individual e com consulta de material previamente combinado. Conversas paralelas à realização da prova acarretarão perda total ou parcial da avaliação. Boa Prova!!

Ass. dos pais ou responsáveis:.....

Lea el diálogo.

Pedro: ¡Carmen!, ¡Carmen!

Carmen: Hola, Pedro ¿Qué tal?

Pedro: Muy bien, ¿y tú?

Carmen: Yo estoy bien también. Mira Pedro, esta es mi hermana.

Pedro: ¿Cómo te llamas?

Lola: Yo me llamo Lola.

Pedro: Mucho gusto. Yo soy profesor, trabajo con Carmen.

Lola: Encantada. Yo soy secretaria. Trabajo en una oficina.

Pedro: ¿Vives en Madrid?

Lola: No, no. Estoy en Madrid de paso*. Yo vivo en Sevilla.

Pedro: Pues, bienvenida a Madrid. Hasta la vista.

Lola y Carmen: Hasta pronto.

*paso= passagem

1. Contesta las preguntas relacionadas al texto. Elabora respuestas completas, utilizando el verbo.

a- ¿Cómo se llama la hermana de Carmen?

La hermana de Carmen es Lola.

b- ¿Dónde vive Lola? ¿Cuál es su profesión?

Lola vive en Sevilla. Ella es secretaria.

c- ¿Cuál es la profesión de Pedro? ¿Dónde él vive?

La profesión de Pedro es profesor. Vive en Madrid.

d- ¿En el diálogo fue usado el tratamiento formal o no formal? Justifique tu respuesta y ejemplifique con una frase del texto. (2X)

Fue usado el tratamiento no formal.
- Hola, Pedro ¿Qué tal?
- Muy bien, ¿y tú?

2- Ahora contesta con tus propios datos en una frase solo

¿Cómo es tu nombre y apellido? ¿Cuál es tu ocupación?

Mi nombre es Igor Batolini.
mi ocupación es estudiante y trabajo.

¿Cuál es tu nacionalidad? ¿Y dónde vives?

Mi nacionalidad es brasileña.
vivo en Flavia da Cunha.

3- Conjuga los verbos entre paréntesis y completa adecuadamente el texto que sigue:

Hola, yo soy. (ser) Marta y él es. (ser)

Antón. Antón y yo soy. (ser) hermanos. Tenemos una

perra muy bonita. Ella es. (ser) grande y afectuosa.

llama. (llamarse) Miel porque tiene. (tener) ese

color. Antón y Miel son. (ser) buenos amigos, juegan todo

el tiempo. Y tú ¿quién es. (ser)?

4- Completa el diálogo:
Pedro: Yo me llamo Pedro. Y tú cómo se llama?

Juan: Me llamo Juan.

Pedro: Mucho gusto.

Juan: El gusto es mío.

5- Escribe lo que se pide en el idioma español:

a- El nombre 5 países de habla española:

España, Chile, Argentina, México, Panamá.

b- El nombre de 5 meses del año:

Julio, junio, marzo, abril, mayo.

c- Si hoy es lunes, ¿qué día será mañana?

Es martes.

d- ¿Cuál es el nombre del último día de clase de la semana?

Es viernes.

e- ¿Qué frase dirías cuando la persona con quien conversas habla muy rápido?

Por favor habla más despacio.

f- ¿Qué frase dirías cuando quieres entrar en una clase o reunión, pero estás atrasado?

Puedo entrar, después de estar. Ex

PERMISO

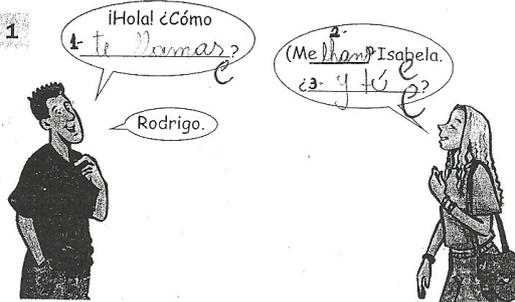
Abre el oído

→ *Comprensión auditiva*



6. Escucha los diálogos y escribe lo que falta.

Diálogo 1



Diálogo 2



Diálogo 3



VIDA

No des vueltas al pasado,
 pues no lo puedes cambiar.
 Que no te agobie el futuro:
 no sabes si llegará.
 Disfruta y vive el presente,
 no lo dejes escapar,
 porque una vez que se vaya
 ya nunca más volverá.
 (Juan, 31-01-2005)

Alcorno

ANEXO I – Prova 3 do professor B

Professora: _____ Série: 3º ano Componente Curricular: Língua Espanhola.

Nome: Turma: Data: Valor/Nota:

Instruções Gerais

- * As respostas devem ser claras, completas e a caneta, sem rasuras e/ou uso de corretivo. Questões rasuradas terão seu valor anulado.
- * O uso incorreto da língua espanhola acarretará perda de 0,1 pontos da sua nota total, a cada erro cometido.
- * É proibida qualquer espécie de consulta (colega, professor ou material). Também fica proibido o uso de eletrônicos.
- * Durante a avaliação, a conversa é desnecessária. Portanto, diante de comentários inoportunos e conversas paralelas o professor se sentirá no direito de invalidar ou desconsiderar sua avaliação (cf. caso).
- * O valor de sua prova será igualmente dividido entre o número de exercícios.
- * Ao final da prova, o aluno deve entregá-la a professora e retirar-se da sala.
- * O não cumprimento das observações acima relacionadas acarretará perda total ou parcial do valor de sua avaliação. **Boa prova!**

Comprensión Lectora – Texto para las cuestiones de 1 a 4

1- Lee atentamente este texto y rellena los espacios con los **artículos y contracciones** necesarios, en seguida contesta las preguntas indicadas abajo:

AEROPUERTOS: A pesar de lo que su nombre propone, no son puertos que vuelen; son nidos de aves y de hombres. A veces un avión se equivoca, al aterrizar, y se produce una catástrofe. Como en los días de niebla, una paloma, medio ciega, desciende sobre el borde de la calle, atropellando otra, que protesta, y durante un rato, hay escándalo de palomas. La condición imprescindible de los aeropuertos es tener el suelo encerado, brillante, para que los niños puedan deslizarse, de un extremo al otro (que ellos llaman ciudades), de modo que mucho antes de subir al avión ya han realizado viaje. Hay adultos que sueñan a menudo con aeropuertos; aman la sensación de mundaneidad que tienen en él, el arrullo de los parlantes que anuncian vuelos, el hecho de ser merecidos por las alas de un avión que los traslada casi imperceptiblemente. Otros aman aeropuertos porque les gusta sentirse suspendidos entre una ciudad y otra, entre un horario y otro diferente, la sensación de no haber partido aún definitivamente, ni haber llegado, tampoco. Algunos, quedándose, sueñan que pueden escapar. Otros aman el instante de premonición, en el aeropuerto, cuando las incertidumbres se convierten de pronto en certezas y, entre la niebla perpleja de los visores, un punto de luz LEJANO parece el futuro. El que se queda suele experimentar una sensación de vacío; el que se va, de frustración; es entonces cuando el viajero y el que se queda miran aeropuerto y comprenden que es una isla. Otros, que aman el peligro, prefieren los aeropuertos porque en ellos siempre estamos a punto de perder algo. Los hay que llegan a último momento, OLVIDANDO promesas y maletas; dan la sensación de ser LIVIANOS, de que al subir al avión se desprenderán del pasado, como de un abrigo gastado. Los hay, en cambio que llegan aeropuerto tiempo por delante: somnolientos, como bajo el efecto de una droga suave, habitan en el aeropuerto como si fuera un útero materno: estiran las piernas, bostezan, sonríen beatíficamente, fuman lentos cigarros, leen revistas, miran hacia fuera a través vidrio. Todo lo cual no quiere decir que suban a tiempo al avión: la espera ha sido tan placentera que con frecuencia, adormilados, prefieren quedarse en un sofá del aeropuerto, mullidos, oyendo a los lejos, el zumbido del vuelo, voz maternal de las azafatas que repiten monótonamente cifras y nombres.

Adaptado de Cristina Peri-Rossi, *El museo de los esfuerzos inútiles*.

1- En el texto, los antónimos correctos de LEJANO, OLVIDANDO y LIVIANOS son, respectivamente:

- a- sucio, afeitando y fáciles.
- b- chico, adornando y dóciles.
- c- difícil, acortando y cínicos.
- d- lujoso, acostando y sueltos.
- e- cercano, recordando y pesados.

2- Según el texto podemos afirmar que el avión es comparado a un:

- a- niño.
- b- hecho.
- c- sueño.
- d- ave.
- e- molino.

3- Según el texto podemos afirmar que en los aeropuertos se pueden encontrar:

- a- personas que aman el peligro.
- b- ejecutivos caprichosos.
- c- monjas despedidas.
- d- niños creativos.
- e- basureros decorados

Ejercicios – Gramática de la lengua

1- De las palabras abajo, la única que **NO** es del mismo género que las demás es:

- a- agua
- b- enfermedades
- c- detalles
- d- protección
- e- sangre

2- paraguas se presentó comoidea.....original.

La alternativa que rellena adecuadamente los huecos de la frase es:

- a- lo – una – muy
- b- los – una – mucho
- c- el – una – muy
- d- lo – la – mucho
- e- el – la – muy

3- Tú..... más fuerte que mi vecino. O verbo **ser** no presente do indicativo fica:

- a- eras
- b- eres
- c- es
- d- has sido
- e- foi

4- Señala el número **defectuosamente** escrito:

- a- mil setecientos sesenta y nueve
- b- mil quinientos veintiséis
- c- dos mil doscientos veinte
- d- mil novecientos setenta y seis
- e- mil novecientos setenta y quatro

5-agua tieneimportante papelnutrición y disminución en consumo puede resultar problemática.

- a- La; un; por la ; la ; su
- b- El; un; de la; de; su
- c- El; un; en la; una; su
- d- La; una; en el; un; suyo
- e- ninguna de las alternativas arriba.

6- Si vamos a utilizar la frase siguiente a una **situación formal**, o sea, hablando con una persona con quien no tenemos mucha proximidad, entonces decimos:

- a- Te espero por la mañana. Apúrate.
- b- Le espero por la mañana. Apúrete.
- c- Le espero por la mañana. Apúrese.
- d- Te espero por la mañana. Apúrese.
- e- ninguna de las alternativas arriba.

7- **Completa las frases utilizando los verbos indicados en presente de indicativo, en la forma adecuada.**

- a- Marta, tú siempre (olvidar)todo.
- b- Le (gustar)..... los coches alemanes.
- c- Abuelita, que boca tan grande tú (tener)
- d- Tú y yo nunca (estar) de acuerdo.
- e- ¿Cómo (estar)..... usted?

f- Me (llamar)..... Pedro Vazquez.

g- Sus hermanas se (llamar)Ana y Manuela.

h- Nuestra casa no (ser)..... muy grande.

i- Este autobús (ir)..... Madrid.

j- ¿Qué hora es? Creo que (ser) Ocho y media.

8- **Escribe lo que se pide en el idioma español:**

a- El nombre 3 países de habla española:

.....

b- El nombre de 3 meses del año:

.....

c- Si hoy es lunes, ¿qué día será mañana?

.....

d- ¿Cuál es el nombre del último día de clase de la semana?

.....

e- ¿Qué frase dirías cuando la persona con quien conversas habla muy rápido?

.....

f-¿Qué frase dirías cuando quieres entrar en una clase o reunión, pero estás atrasado?

.....

g-¿A qué hora te acuestas?

.....

h- ¿A qué hora sales de tu escuela?

.....

9- **Produce 6 frases utilizando el vocabulario de la lengua española.** Las frases deberán tratar sobre la rutina, la casa, comida, la ropa, la familia y las profesiones, no necesariamente en el orden.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO J- Prova 1 do professor C

Escola Estadual de Ensino Médio

Componente Curricular: Língua Estrangeira Moderna – Espanhol

Professora:

Nome: /

Turma: 304

Data: 28/04/2011

PRUEBA 1

1 – Escribe un diálogo utilizando los cinco nombres y estas cinco personas tienen que hablar por lo menos dos veces:

ALAN – CARLOS – MARIA – CARLA – JOSÉ

Alan: ¡Hola Carlos e Maria!

Carlos: ¡Hola!

Maria: ¡Hola! ¿Cómo estás tú?

Alan: ¡Estoy muy bien! Te presento a Carla y José.

Carlos: Mucho placer.

Carla: Encantada.

José: Mucho gusto.

Maria: Entonces vámonos, que la película es buena ya va a empezar.

Carla: ¡Vuelto entonces!

José: ¡Vámonos!

$$\frac{3}{4}$$

2 - Completa con los verbos adecuados:

- a) Hoy usted está muy bién. ✓
- b) No creo que esta es su hija. ✓
- c) Adelante está la tienda de mi papá. ✓
- d) Yo tengo un perro negro. ✓
- e) Sei que tú estás hambre. X
- f) Ella se llama Luisa. ✓
- g) Tu libro está en la escuela. ✓
- h) No quiero encontrar con él, que está muy pesado. ✓
- i) Tu es muy guapa. ✓
- j) Nosotros no tengo clase hoy por la tarde. X
- k) Ustedes están un encuentro en el miércoles. X

15
2

3 - Completa con el verbo adecuado (ser/estar/llamar(se)):

- a) Como está , Juan? ✓
- b) Te llamo Andréa? ✓
- c) Yo soy Alfredo. ✓
- d) Me llamo Luisa. ✓
- e) Como está usted? ✓

4 - Ordena los días de la semana.

Domingo - ~~martes~~ - viernes - sábado - jueves - lunes - ~~miércoles~~

(1) (2) (3) (6) (7) (5) (4) (1) X
1 3 6 7 5 2 4

05. Complete con los días de la semana:

Hoy es martes , mañana será miércoles , pasado mañana jueves y ayer fue lunes .

- a) jueves - viernes - miércoles
- b) lunes - jueves - viernes
- c) miércoles - viernes - lunes
- d) jueves - sábado - miércoles
- X miércoles - jueves - lunes

(Unifor - CE)

06. Hoy, miércoles , nos reunimos para terminar el trabajo que empezamos ayer , lunes .

- a. mañana amanhã
- b. anteayer ante ome
- c. pasado mañana depois lo amanhã
- d. hoy hoje
- * ayer ontem

ANEXO K – Prova 2 do professor C

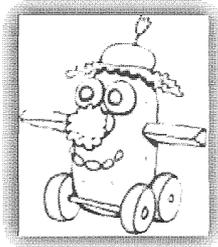
EL BEBÉ DE LOS PAPONATAS

Los paponatas son unos pequeños seres de colores con forma de patata. Además de ser divertidos y simpáticos, los paponatas tienen una característica muy especial: cada vez que nace un bebé paponata, sea del color que sea, a sus papás les crece un nuevo brazo del mismo color que el bebé. Ese es el brazo especial del bebé, que sus papás dedican exclusivamente a cuidar de ese hijo.

Pero un día un bebé paponata de color azul nació sin que a sus padres les creciera ningún brazo azul ¡Menudo problema! ¿Cómo podrían cuidarlo, si sus papás sólo tenían el brazo verde de su hermano mayor y el brazo rosa de su otra hermana? Lo primero que intentaron aquellos papás tan preocupados fue ponerse un brazo de mentira, pero no servía para nada, y el bebé no hacía otra cosa que llorar. Luego pidieron ayuda a otros papás paponatas, pero todos tenían todos sus brazos muy ocupados con sus propios niños, y nadie pudo hacer nada.

Los papás del pequeño paponatito azul ya no sabían qué hacer, y se morían de pena al ver que su bebé moriría por no poder cuidar de él.

Pero entonces, sucedió algo que no había ocurrido jamás. El hermanito verde y la hermanita rosa fueron a ver a sus papás y se ofrecieron ¡a compartir sus brazos especiales! Los papás no podían creer que tuvieran unos hijos tan generosos y estupendos que estaban dispuestos a compartir sus brazos, a pesar de saber que si los dejaban para cuidar a su hermanito, muchas veces no podrían usarlos con ellos mismos por estar ocupados con el bebé. Papá y mamá paponata se llenaron de alegría y felicidad por poder cuidar al bebé, y desde aquel día quisieron todavía muchísimo más a sus generosísimos hijos mayores.



Y tanto los quisieron, y tan generosos habían sido aquellos pequeños paponatas verde y rosa, que al poco tiempo también a ellos les creció un alucinante brazo multicolor, con el que pudieron ayudar a sus papás a cuidar del bebé siempre que quisieron.

Autor: Pedro Pablo Sacristán

<http://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/el-bebe-de-los-paponatas>

VOCABULARIO

colores – cores
patata – batata
brazo – braço
bebé – bebê
sea – seja
sin – sem
muy – muito
nació – nasceu
menudo – grande
podrían – poderiam
mayor – mais velho
intentaron – tentaram
fue – foi
ponerse – colocar
pero – mas
hacía – fazia
llorar – chorar
luego – em seguida
pidieron ayuda – pediram ajuda
tenían – tinham
nadie – ninguém
pudo – pôde
papás – pais
hacer – fazer
hermanito – irmãozinho
fueron – foram
a ver – até
compartir – compartilhar
llenaron – encheram
quisieron – amaram
tuvieron – tiveram
todavía – ainda
creció – cresceu
alucinante – incrível
multicolor – colorido
podieron – puderam
ayudar – ajudar
quisieron – quisesses

1 – De acuerdo con el texto, contesta las preguntas abajo:

- ¿Quién son los paponatas?
- ¿Qué ocurre a los papás paponatas cuando les nace un bebé?
- ¿Lo que primero intentaron los papás paponatas cuando les nació el bebé azul y no les creció ningún brazo?
- ¿Qué hicieron los hermanitos del bebé azul para ayudarte?
- ¿Cuáles los colores de los hermanitos del bebé azul?

2 – Conjuga el verbo VIVIR en el presente de indicativo.

Yo _____
 Tú _____
 Él _____
 Ella/Usted _____
 Nosotros _____
 Vosotros _____
 Ellos/Ustedes _____

3 – Completa los espacios con el grado de parentesco en español de las palabras que están entre paréntesis.

Ejemplo: *Maria tiene un hijo. (filho)*

- a) Jorge es _____ de Carmen. (sobrinho)
 b) Dennis es _____ de Jessica. (pai)
 c) Fernanda es _____ de cinco niñas. (mãe)
 d) Mi _____ es dueño de una camioneta. (avô)
 e) Debora es _____ de Lúcia. (neta)

4 – Completa con el adjetivo posesivo correspondiente al pronombre entre paréntesis.

Ejemplo: Este es mi libro. (yo)

- a) ¿Dónde está _____ bicicleta? (usted)
 b) Esta es _____ escuela. (nosotras)
 c) ¿Dónde viven _____ amigos? (tú)
 d) _____ pasaporte es azul. (vosotros)
 e) Estas son _____ pruebas. (ustedes)

5 – De acuerdo con los grados de parentesco escribe el correspondiente.

Ejemplo: Padre – *madre*

- a) Cuñado - _____
 b) Marido - _____
 c) Suegro - _____

- d) Nieto - _____
 e) Madrastra - _____
 f) Yerno - _____
 g) Hermana - _____
 h) Hija - _____
 i) Sobrino - _____
 j) Abuela - _____

6 – Completa la conjugación del verbo pronominal LLAMARSE

Yo	Me	
	Te	llamas
Él/ella/usted		llama
	nos	llamamos
Vosotros		
	se	

7) Marca la alternativa correcta para la conjugación del verbo CORRER.

- a) () CORRO, CORRI, CORRE, CORRIN, CORRÉIS, CORREMOS
 b) () CORRO, CORRES, CORRE, CORREMOS, CORRÉIS, CORREN
 c) () CORRE, CORRÉIS, CORRE, CORREMOS, CORRO, CORRIAN
 d) () CORRI, CORRE, CORRO, CORREN, CORRÉIS, CORREMOS
 e) () CORRES, CORRO, CORREN, CORREMOS, CORRÉIS, CORRI

¡BUENA PRUEBA!

ANEXO L – Prova 3 do professor C

Nombre: _____ N.º _____

Evaluación Español**Lee el texto:****Pablo Picasso**

Pablo Diego José Francisco de Paula Juan Nepomuceno María de los Remedios Cipriano de la Santísima Trinidad Ruiz Picasso nace el 25 de octubre de 1881 en Málaga, España.

A los doce años ya forma parte de la Academia de Bellas Artes.

A los veinte años es un joven artista que vive (vivir) entre Barcelona y París. Pinta pobres, ciegos, mendigos.

Sus amigos son pintores y poetas.

Trabaja con todo tipo de arte: escultura, grabado, pintura. Sobresale en la pintura de lienzos.

Participa de varios estilos, como el Surrealismo y el Impresionismo, pero el que le da éxito es el Cubismo.

Por pintar el Guernica, y por sus ideas republicanas, la dictadura de franco lo impide volver a España. Por eso, pasa los últimos veinte años de su vida en el sur de Francia.

Se casa por primera vez con Olga Kokhlova, una bailarina rusa, con la que tiene cuatro hijos: Paul, Maya, Claude y Paloma.

Picasso muere el 8 de abril de 1973, con 91 años.

Su cuadro Guernica sólo pudo volver a España muchísimos años después.

1) Contesta a las preguntas correctamente: (2,5)

- a) ¿Cuándo y dónde nace Pablo Picasso?
- b) ¿Con cuántos años ya forma parte de la Academia de Bellas Artes?
- c) ¿Dónde vive cuando tiene veinte años?
- d) ¿Qué tipo de arte suele hacer?
- e) ¿Cuándo y con cuántos años muere Pablo Picasso?

2) Marque V para verdadero y F para Falso: (1,0)

- a) () El nombre completo de Pablo Picasso es: Pablo Diego los Remedios Cipriano de la Santísima Trinidad Ruiz Picasso
- b) () El estilo de arte que más le da éxito é el Cubismo
- c) () Lo prohíben de entrar en España porque pinta un cuadro que se llama Guernica
- d) () Trabaja con todo tipo de arte: escultura, grabado, pintura, pero sobresale en la pintura de esculturas

3) Completa las frases con los verbos entre paréntesis en presente de indicativo, estableciendo la debida concordancia: (2,0)

- a) Esa señora que _____ es mi profesora de matemáticas. (pasar)
- b) Adela _____ en una bicicleta moderna. (andar)
- c) Las tiendas no _____ de noche. (abrir)
- d) ¿Dónde _____? (trabajar – tú)
- e) Mis padres _____ en Madrid. (vivir)
- f) ¿Cuándo _____ tus padres? (llegar)
- g) Yo _____ el té a las cinco; soy inglesa. (tomar)
- h) Mi hermana y yo _____ en el coral de la escuela. (cantar)

4) Relaciona cada profesión (a la izquierda) a su definición (a la derecha): (2,0)

5) Marca con "I" las frases que presentan relación de intimidad (informal) y "F" para las que presentan respeto (formal): (1,0)

- a) ¿Cómo te llamas? ()
b) ¿Dónde vive? ()
c) ¿Es usted el director del colegio? ()
d) Eres mi amiga muy querida. ()

6) Señala la alternativa correcta: (1,5)

a) Para saludar decimos:

- () ¡Hola! Buenos días () Encantado () ¿Cómo estás?

b) Para preguntar el nombre:

- () Mucho gusto () ¿Cómo te llamas? () ¿Cómo estás?

c) Para preguntar la nacionalidad:

- () ¿Dónde vives? () ¿De dónde es? () ¿Qué haces?

ANEXO M- Prova 1 do professor D

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO
 PROFESSOR (A): _____
 COMPONENTE CURRICULAR: _____
 ALUNO (A): _____ Nº: _____ SÉRIE: _____ TURMA: _____
 Valor das questões: _____ DATA: _____
 Observações: Respostas à caneta e sem rasuras.

1. Lee el texto y completa con los artículos y las contracciones que faltan:

Todas _____ mañanas, suena _____ despertador a _____ seis en punto. A veces, tengo _____ ganas de tirarlo contra _____ pared. Enseguida, mi madre abre _____ puerta de _____ habitación y me dice:
 - ¡Julio, buenos días! No te retrases que _____ desayuno está en _____ mesa.
 De _____ salto, salgo de _____ cama y me voy a duchar. _____ contacto con _____ agua me cambia _____ humor. Después _____ baño y _____ desayuno me siento mejor. Pongo _____ cuadernos en _____ mochila y, _____ salir, le digo adiós a mi mamá.
 A camino _____ cole, siento _____ gran alegría porque voy a ver a _____ amigos y a Mónica.

2. Relaciona las dos columnas:

- | | | |
|-------------------------------|-----------------------|-------|
| a. Es la una y cinco. | <input type="radio"/> | 10h40 |
| b. Es la una y diez. | <input type="radio"/> | 9h30 |
| c. Son las dos y cuarto. | <input type="radio"/> | 2h15 |
| d. Son las tres y veinte. | <input type="radio"/> | 12h |
| e. Son las nueve y media. | <input type="radio"/> | 3h20 |
| f. Son las once menos veinte. | <input type="radio"/> | 13h10 |
| g. Son las ocho menos veinte. | <input type="radio"/> | 7h30 |
| h. Son las siete y media. | <input type="radio"/> | 19h40 |
| i. Son las doce en punto. | <input type="radio"/> | 1h05 |

3. Escribe las hora con letras.

- a. 8h45 _____
 b. 11h _____
 c. 6h10 _____
 d. 4h55 _____
 e. 2h20 _____
 f. 10h30 _____

4. Relaciona las palabras de la primera columna a los dibujos de la segunda.

- | | | |
|---------------------------|-----|--|
| 1. farmacia | () | |
| 2. carnicería | () | |
| 3. frutería | () | |
| 4. pescadería | () | |
| 5. cafetería | () | |
| 6. hospital | () | |
| 7. kiosco | () | |
| 8. relojería | () | |
| 9. gomería | () | |
| 10. estación de servicios | () | |
| 11. banco | () | |
| 12. tienda de ropas | () | |

5. Lee el texto y responde:
 ¡Hola! Soy João Silva Rodríguez. Tengo catorce años. Soy brasileño, de Curitiba, pero vivo en España, en Madrid, porque mis padres trabajan ahora en Madrid. Mira, esos son mis padres. Mi padre se llama Luis, y es profesor, y mi madre se llama Laura, y es periodista. También tengo dos hermanas y un hermano. Mis hermanas se llaman Andrea y Laura, Andrea tiene 15 años y Laura 13; mi hermano se llama Luis y tiene 9 años. No, no... Luis tiene 10 años.
 1) Marca verdadero o falso.
 1. João vive en Brasil. ()
 2. El padre de João es periodista. ()
 3. João tiene dos hermanas y un hermano. ()
 4. Las hermanas de João se llaman Andrea y Laura. ()
 5. Luis, el hermano de João, tiene 13 años. ()

¡Suerte!

ANEXO N- Prova 2 do professor D

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Nome:..... Turma: 201
 Disciplina: ESPANHOL Data: 18/05 Nota:.....

1. Forma frases com os elementos.

trece/Maria/tener/ años
 Maria tiene trece años.

- 1) historia/de/todos/clases/tener(yo)/los/miércoles
 tengo clases de historia todos los miércoles
- 2) sueño/estar/porque/tener/Miria/cansada.
 Mieta está cansada porque tiene sueño
- 3) tener(vosotros)/estudiar/examen/para/el/que
 ven los niños que estudian para el examen
- 4) estuche/tener/muchos/los/de/lápices/nifios/color/en/el
 los niños tienen muchos lápices de color en el estuche

2. Completa el diálogo con las informaciones del recuadro:

Adiós	apellido	tienes	venezolana
Quién	encantado	de dónde eres	cuál

- 1) - ¡Hola! Soy Natalia. ¿Cómo te llamas?
 Sofia
 ¿de dónde eres? Sofia?
 De Chile. ¿Y tú?
 Soy venezolana
- 2) - ¿Quién es Rafael?
 Soy yo.
 ¿Cuál es tu apellido?
 Herrera.
- 3) Vale, gracias.
 - Hola, Carolina, ¿tienes correo electrónico?
 Sí, c.arruda@online.com.
 ¿Y teléfono?
 Es 91 301 10 33.
 Vale, gracias.
- 4) - Héctor, te presento a una amiga. Se llama Julia, es de Brasil.
 Hola, Julia, encantado. ¿Eres de São Paulo?
 No, soy de Porto Alegre.
 Muy bien. Bueno, nos vemos luego.
 Vale. Hasta luego.
 Adiós. Hasta luego.

3. Elige el pronombre personal correspondiente a cada frase:

- (A) ¿Van al cine mañana? (F) Usted/Él/Ella
- (B) Estamos bien, gracias. (c) Yo
- (C) Pienso ir a tu casa. (e) Ustedes
- (D) ¿Qué tenéis en el estuche? (D) Tú
- (E) Se despierta siempre muy temprano. (A) Vosotros
- (F) Marcos, ¿tienes un bolígrafo para prestarme? (B) Nosotros

4. Completa las frases con los verbos ser, estar y tener:

- a) Soy alumno de español, tengo once años y estoy en el 6º año. (yo)
- b) María está en la escuela y tiene muchos amigos.
- c) Lucas es casado con Marta. Ella es española. Ellos tienen tres hijos.
- d) Laura y Ana son españolas, están de vacaciones y tienen ganas de conocer nuestro país.
- e) Soy brasileña, estoy aprendiendo español y tengo que practicar para conocer la lengua española. (tú)

¡Suerte!

ANEXO O- Prova 3 do professor D

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO

PROFESSOR (A): _____
COMPONENTE CURRICULAR: _____
ALUNO (A): _____ Nº: _____ SÉRIE: _____ TURMA: _____
Valor das questões: _____ **DATA:** _____
Observações: Respostas à caneta e sem rasuras.

1. Observa el cuadro y rellena los huecos del texto a continuación con los artículos, según convenga:

el (4 x)	la (6 x)	las (2 x)	los	al	del (2 x)
----------	----------	-----------	-----	----	-----------

La importancia _____ Ciclopaseo
 _____ último viernes de cada mes _____ “bicichiva” de _____ fundación Biciacción recorre _____ calles de Quito con globos y hasta con una banda de pueblo. _____ Ciclopaseo nació en febrero _____ 2003 como una propuesta de algunas organizaciones, entre ellas Biciacción. Tras un traller llamado “Ciclovías para Quito”, en _____ cual se analizó _____ contaminación ambiental, se propuso a _____ bicicleta como alternativa de transporte urbano. _____ recorrido inicial comprendía 10 kilómetros. Actualmente, _____ ruta comprende 30 kilómetros y convoca a un promedio de 40 mil personas. “Visitar Quito un domingo de Ciclopaseo es encontrarse con una ciudad diferente. No son sus calles las que se transforman, sino _____ modos de relacionarse entre ciudadanos y _____ formas de percibir esas mismas calles que durante la semana le pertenecen _____ caos de _____ congestión y contaminación ambiental”, comenta Velasco.
 Texto disponible en: www.lahora.com.ec/fontEnd/main.php?idSeccion=767394. Accedido en: 11 de ene. 2009. (Adaptado)

2. Ahora, relaciona las figuras a las palabras:

3. Escribe las horas con letras.

a. 7h45 _____
 b. 10h _____
 c. 7h10 _____
 d. 3h55 _____
 e. 4h20 _____
 f. 11h30 _____
 g. 12h - día _____

() la estación de tren
 () la frutería
 () la carnicería
 () la floristería / la florería
 () la peluquería
 () la estación de metro
 () el quiosco
 () la papelería
 () el club
 () la guardería
 () la parada de autobús
 () la panadería
 () el aeropuerto
 () la oficina de correos
 () la comisaría de policía

4. Lee el texto y responde:
 ¡Hola! Soy João Silva Rodríguez. Tengo catorce años. Soy brasileño, de Curitiba, pero vivo en España, en Madrid, porque mis padres trabajan ahora en Madrid. Mira, esos son mis padres. Mi padre se llama Luis, y es profesor, y mi madre se llama Laura, y es periodista. También tengo dos hermanas y un hermano. Mis hermanas se llaman Andrea y Laura, Andrea tiene 15 años y Laura 13; mi hermano se llama Luis y tiene 9 años. No, no... Luis tiene 10 años.
 Marca verdadero o falso.

1. João vive en Brasil. ()
 2. El padre de João es periodista. ()
 3. João tiene dos hermanas y un hermano. ()

4. Las hermanas de João se llaman Andrea y Laura. ()
 5. Luis, el hermano de João, tiene 13 años. ()

¡Suerte!

ANEXO P- Prova 1 do professor E

_____, 19 de <u>abril</u> de 2011.	NOTA 9.5
Componente curricular: Língua Espanhola Avaliação nº 1 – Trimestre: 1º – Valor: 10 pontos Professor (a): _____	
Aluno (a): _____	Nº: 12 Turma: 201
Critérios e orientações para a avaliação: Serão observadas as habilidades relacionadas à compreensão da leitura e à produção de respostas adequadas.	
Observação: _____	

LOS FORMALES Y EL FRÍO
 Mario Benedetti

- | | |
|--|---|
| 01. Mientras comían juntos y distantes y tensos
02. ella muy lentamente y él como <u>ensimismado</u>
03. hablaban con medida y <u>doble parsimonia</u>
04. de temas importantes y de algunos <u>quebrantes</u>
05. entonces como siempre o como casi siempre
06. el desvelo social condujo a la cultura
07. así que por la noche fueron al teatro
08. sin tocarse un ojal ni siquiera una uña.
09. su sonrisa la de ella
10. era como una oferta un anuncio un esbozo
11. su mirada la de él
12. iba tomando nota de cómo eran sus ojos.
13. y como a la salida soplaban un aire frío
14. y unos dedos muy blancos indefensos y tristes
15. apenas asomaban por las salidas de ella
16. no hubo más remedio que entrar en un <u>boliche</u>
17. y ya que el camarero se demoraba tanto
18. llegaron cautelosos hasta la <u>confidencia</u>
19. extra seca y sin hielo por favor y fumaron
20. y entre el humo el amor era un rostro en la niebla
21. en sus labios los de él | 22. el silencio era espera la noticia era el frío
23. en su casa la de ella
24. halló café instantáneo y confianza y <u>cobijo</u>
25. una hora tan sólo de memoria y <u>sondeos</u>
26. hasta que sobrevino un silencio a dos voces
27. como cualquiera sabe en tales circunstancias
28. es arduo decir algo que realmente no sobre
29. él probó sólo falta que me quede a dormir
30. y ella también probó y por qué no te quedas
31. y él sin mirarla no me lo digas dos veces
32. y ella en voz baja bueno y porqué no te quedas
33. y sus labios de él
34. se quedaron gustosos a besar sin usura
35. sus pies fríos los de ella
36. que eran sólo el comienzo de la noche desnuda
37. fueron investigando deshojando nombrando
38. proponiéndose metas preguntando a los cuerpos
39. mientras la madrugada y los temas candentes
40. conciliaban el sueño que no durmieron ellos
41. que hubiera previsto aquella noche
42. que el amor ese célebre informal se dedicara a ellos tan formales. |
|--|---|

RESPONDA CON ATENCIÓN Y SIN RASURAS

1- O texto refere-se a duas personagens.

a) Quem são elas?

As personagens são: um homem e uma mulher.

b) Que tipo de personalidade o autor procura atribuir a elas?

Personas formais, desconfiadas, que não se conhecem.

2- Os fatos relatados no texto desenrolam-se em quanto tempo?

Os fatos relatados no texto desenrolam-se em uma noite.

3- Explique o que significam as quatro linhas da quarta estrofe (linhas 13 a 16)

As quatro linhas significam que: estava ventando, frio, os dedos estavam ficando frios e a saída foi

4- Como agiram as pessoas no "boliche"?

Entrou em um bar para se esquecer. No "boliche", o garçom demorou, eles trocaram conversas com mais intimidade, bebendo e fumando.

5- Como podem ser traduzidas as quarta e quinta linhas da sexta estrofe (linhas 23 e 24)?

... e no caso dela, (faz) café (instantâneo) tinha café instantâneo, confiança e acolhida.

6- O que significa a expressão "una hora tan sólo de memoria y sondeos" (linha 25)?

Uma hora só de memórias, lembranças e de refletir em algo que poderá existir.

7- Algumas passagens do texto permitem definir o tipo de relação que há entre as personagens. Defina esta relação apontando os trechos que lhe permitiram tal conclusão.

"Mientras comiam juntos y distantes y temeros". Mostra que eram desconhecidos, formais.

outras considerações

8- Por ordem sequencial da narrativa, onde foram as personagens em cada momento?

1º restaurante 2º teatro 3º barzinho 4º casa da mulher.

9- Segundo o autor deixa transparecer no texto, como são e como agem as pessoas formais?

Segundo o autor, as pessoas formais são tímidos, desconhecidos, de poucas palavras.

10- Explique, em poucas palavras, a ligação que há entre o título e o conteúdo do texto.

As pessoas formais se aproximaram devido ao frio. E acabaram tendo um amor tão formal.

ANEXO Q– Prova 2 do professor E

, 10 de maio de 2011.

Componente curricular: Língua Espanhola
Avaliação nº 2 – Trimestre: 1º – Valor: 10 pontos
Professor (a): _____

NOTA

5.5

Aluno (a): _____ Nº: 26 Turma: 301

Crítérios e orientações para a avaliação: Serão observadas as habilidades relacionadas à compreensão da leitura e à produção de respostas adequadas.

Observação:

La respiración

En ninguna parte hemos aprendido a manejar nuestras emociones negativas. Ni en la casa ni en la escuela nos enseñaron qué hacer cuando llega la bronca, los celos, la depresión, o cómo revertir estos estados que nos persiguen y tanto estrés nos producen.

Sin embargo, la solución la tenemos muy cerca: la respiración. Ella representa la conexión con nuestra mente. Los antiguos sabios de la India explican que la mente es como un barrilete que vuela y se dispara con el viento por todas partes, y que la respiración es el nexo, el hilo que puede manejarla.

Sri Sri Ravi Shankar, prestigioso maestro hindú fundador de un movimiento mundial para erradicar el estrés y mejorar la calidad de vida del individuo, explica que "la respiración ha sido altamente ignorada por Occidente y, durante siglos, también por Oriente; sin embargo es la herramienta perfecta para manejar la mente. La mente – el hogar de nuestras emociones – va y viene del pasado al futuro sin cesar, produciendo bronca o rabia por problemas ya ocurridos o ansiedad por lo que debemos hacer. Esto es el estrés. El estrés no es sobrecarga de actividad, sino simplemente la vacilación sin tregua de la mente entre el pasado y el futuro".

Inhalación, exhalación y emociones

Si observamos con atención podemos ver que cada emoción produce un ritmo de respiración diferente. Por ejemplo, cuando estamos deprimidos, la respiración es lenta y pausada, apenas sentida. Pero cuando estamos alterados o furiosos, la respiración es rápida y corta. Los niños, cuando se enojan, apenas respiran. La respiración tiene una fuerte unión con las emociones y, aprendiendo a respirar de diferentes formas, podemos revertir estos estados.

Con sólo unos minutos de práctica diaria de una respiración pausada, realizada preferentemente con el bajo abdomen, inhalando e inflamando el vientre, exhalando y permitiéndole que se desinfla, como si fura un globo, haciendo intervenir lo menos posible el pecho, los beneficios ya se harán sentir.

Prana, el secreto de la inmunidad

A través de la respiración correcta obtenemos un poderoso incremento del prana – en sánscrito; k en japonés; chi en chino – y fuerza vital en castellano.

Cuando tenemos el prana alto, nos sentimos llenos de energía, vitalidad y alegría, como cuando llegamos al borde del mar o de la alta montaña.

En un cuerpo pleno de prana, los virus encuentran mayor dificultad en proliferar el sistema inmunológico se eleva, mejorando la salud, la tersura de la piel y el cabello, y apaciguando el sistema nervioso.

1- Según el texto, cuando estamos con poca energía y decaídos, nuestra respiración es:

- a) fatigosa
- b) jadeante
- c) lenta
- d) rápida

2- Según el texto, la respiración se debe realizar prioritariamente con:

- a) la parte inferior de la barriga
- b) el bajo y el alto tórax
- c) el pecho en su totalidad
- d) todo el aparato respiratorio

3- Según el texto, un poderoso incremento de la fuerza vital sólo NO nos llena de:

- a) dinamismo
- b) felicidad
- c) pesadumbre
- d) vigor

4- Según el texto, es CORRECTO afirmar que:

- a) la respiración, a pesar de relacionarse con las emociones, no interfiere en sus mecanismos.
- b) la respiración, por tener una relación con la mente, es la solución para los problemas del hogar.
- c) los virus tienen poca posibilidad de reproducción si un cuerpo está lleno de respiración prana.
- d) una acelerada actividad de práctica respiratoria diaria genera una mejoría del estrés.

5- Según el texto, es INCORRECTO afirmar que el prana en el organismo:

- (a) es el secreto del apaciguamiento del sistema respiratorio.
 (b) es fuerza vital en castellano, chi en chino y k en japonés.

- c) es un poderoso oponente frente a la contaminación por virus.
 d) provee energía, vitalidad, alegría y mejora la salud.

Llena el hueco con la forma apropiada del presente de subjuntivo:

1- La profesora Ana quiere que nosotros _____ a la película Mar Adentro.
 (a) vimos (b) vea (c) veamos

2- Amanda insiste para que su hermano _____ más para la próxima prueba.
 (a) estudia (b) estudió (c) estudie

3- Es necesario que mis amigos _____ que siempre tengo muchas lecturas para hacer.
 (a) comprendan (b) comprenden (c) comprendieron

4- Dudo que _____ fácil vivir sin amigos.
 (a) eran (b) era (c) sea

5- Chicos, es necesario que _____ más atención a su alimentación.
 (a) dan (b) den (c) daban

6- Hay alumnos que les _____ hablar en español.
 (a) encantó (b) encantaba (c) encanta

7- Es importante que nosotros _____ amigos, siempre.
 (a) tenemos (b) tengamos (c) tendremos

8- Yo dudo que todos los políticos no _____ honestos.
 (a) era (b) sea (c) sean

9- Para aprender, es necesario que todos _____ mucha atención en clase.
 (a) ponen (b) pongan (c) pongas

Observa la canción y el fragmento del poema y completa con los verbos indicados en presente de subjuntivo:

Go back
 Aunque me llamada (llamar)
 Aunque va al cine (ir)
 Aunque reclama (reclamar)
 Aunque ese amor no camina (caminar)
 Aunque eran planes y hoy yo lo siento
 Si casi nada quedó
 Fue solo in cuento
 Fue nuestra historia de amor
 Y no te voy a decir si fue lo mejor
 Pues
 Solo quiero saber lo que puede dar cierto
 No tengo tiempo a perder
 Ya no se encantarán mis ojos en tus ojos,
 Ya no se endulzará junto a ti mi dolor.
 Pero hacia donde van llevaré tu mirada (ir)
 Y hacia donde camina llevarás mi dolor. (caminar)

Buen trabajo...

ANEXO R- Prova 3 do professor E

, 25 de agosto de 2011.

Componente curricular: Língua Espanhola
Avaliação nº 3 – Trimestre: 2º – Valor: 10 pontos
Professor (a):

NOTA

2,7

Aluno (a): _____ Nº: 26 Turma: 301

Critérios e orientações para a avaliação: Serão observadas as habilidades relacionadas à aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o trimestre. Prova global.

Observação:

1- Completa el texto con las conjunciones coordinantes del cuadro:

así que – ~~así que~~ – ~~y~~ – ~~y~~ – ~~y~~ – ~~sin embargo~~ – ~~sin embargo~~ – ~~aunque~~ – ~~pero~~ – ~~que~~ – ~~que~~ – ~~o~~ – ~~o~~

El graffiti

Es un término tomado del latín, que en italiano, graffiti es el plural de graffito, que significa "marca o inscripción hecha rascando o rayando un muro". sin embargo el término "graffiti" ha pasado a muchas lenguas.

Es habitual oír "graffitis", en plural, pero siendo etimológicamente estricto no sería correcto, ya que de por sí la palabra ya es plural, sin embargo en español está permitido "graffitis" dado su amplio uso sin embargo incorrecto. Lo correcto es usar la palabra grafito y grafitos para su plural, aunque son las versiones castellanizadas de graffito o graffiti, respectivamente.

En los años setenta, el principal escaparate de graffiti era el metro neoyorquino. sin que cada vez había más competición para ver quién pintaba más o más grande hasta que a alguien se le ocurrió hacer firmas en la parte de afuera. Así pues, empezó el verdadero auge del graffiti.

El graffiti evolucionó cada vez más y más, creando un verdadero movimiento alternativo extendido por todo el mundo. hoy el graffiti actualmente abarca desde grandes murales de muchos colores que son verdaderas obras de arte, a pintadas de unos pocos minutos en el metro de cualquier ciudad.

Según dicen algunos escritores el graffiti es guerrilla urbana, lucha en contra de lo establecido, o sea, es la libertad de expresión en estado puro. Expresarse más allá de las leyes, más allá de las normas, de lo que se puede y no se puede hacer.

2- Contesta a las preguntas basándote en el tema del graffiti:

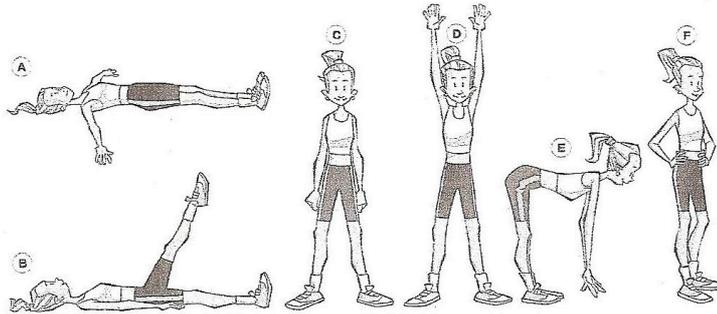
a) Según el texto, ¿qué significa el término graffiti?

"marca o inscripción hecha rascando o rayando un muro."

b) ¿Cómo definen el graffiti algunos escritores?

Es aquella persona, buena, buena en contra de lo establecido es sea, en la libertad de expresión en modo puro."

3- Conjuga los verbos que están entre paréntesis en la segunda persona del singular del imperativo afirmativo:



a) tumbate (tumbarse) con las piernas y los brazos estirados. colócalas (colocar) las palmas de las manos contra el suelo.

b) levántela (levantar) una pierna lo más alto posible, sin doblar la rodilla. Después bajárla (bajarla) lentamente. repete (repetir) con la otra pierna.

c) quédate (quedarse) de pie, con las piernas separadas y deja (dejar) la cabeza y el tronco bien derechos.

d) estira (estirar) los brazos por arriba de la cabeza.

e) Dobla (doblar) el cuerpo hacia delante hasta tocar el suelo con las manos.

f) Al final, respira (respirar) profundamente y ten (tener) un buen día.

4- Lee el texto, interprétalo y contesta las preguntas:

En el tema de las drogas tú tienes la última palabra

Tengo algo para ti. NO. Ven, hombre. NO. Prueba un poco. NO. Vas a alucinar. NO. No te costes. NO. No seas gallina. NO. Sólo una vez. NO. Te sentirás bien. NO. Hazlo ahora. NO. Tienes que probar. NO. No pasa nada. NO. Lo estás deseando. NO. Di que sí. NO.

En el texto queda claro que:

- (✓) se recoge una conversación en un grupo de varias personas;
- (✓) el tratamiento entre los personajes es informal;
- (✓) el encuentro se realiza en un lugar conocido, al aire libre;
- (✓) uno de los personajes es un hombre.

5- Pasa los verbos retirados del texto para la 3ª persona del singular:

a) ven venga

b) haz haga