

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

“PUECO, PERO NO MUCHO.”
PERCALÇOS DO ENSINO DO ESPANHOL NA UNIVERSIDADE

MARIA ANTONIA TAVERNARI DACAR

SOROCABA/SP
ABRIL/1999

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

“PUECO, PERO NO MUCHO.”
PERCALÇOS DO ENSINO DO ESPANHOL NA UNIVERSIDADE

MARIA ANTONIA TAVERNARI DACAR
PROF. DR. LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO

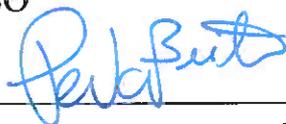
Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

SOROCABA/SP
ABRIL/1999

“PUECO, PERO NO MUCHO.”
PERCALÇOS DO ENSINO DO ESPANHOL NA UNIVERSIDADE

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes Professores:

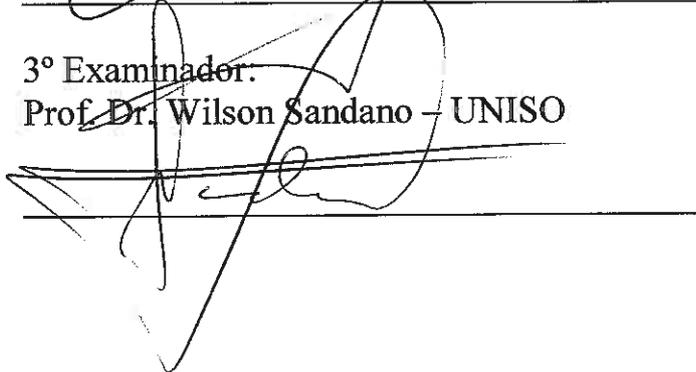
Orientador: (presidente)
Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto –
UNISO



2º Examinador:
Profª. Dra. Rosália Maria Ribeiro de Aragão
- UNIMEP



3º Examinador:
Prof. Dr. Wilson Sandano – UNISO



Sorocaba, 27 de abril de 1999.

DADOS CURRICULARES

MARIA ANTONIA TAVERNARI DACAR

NASCIMENTO: 31/12/1947

NATURALIDADE: Mairinque/SP

FILIAÇÃO: Aladino Tavernari e Ana Godinho Tavernari

FORMAÇÃO: Técnico em Contabilidade (Ensino Médio)
Letras Português/Inglês
Letras Espanhol
Pedagogia
Tecnologia em Hotelaria

CARREIRA UNIVERSITÁRIA: Professora da Universidade de Sorocaba

Ao Dino e à Nica,
origem dos meus caminhos.

Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se há de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.

Antonio Machado

Agradeço

ao professor Percival, orientador e amigo;

à professora Rosália, primeira orientadora, qualificadora e amiga;

ao professor Sandano, qualificador, colega e amigo;

ao Álvaro, pelo estímulo;

à Michele e ao Michel, pela compreensão da minha ausência;

à Patrícia, neta querida, pelo novo prazer pela vida;

à Adriana e à Márcia, pela colaboração.

SUMÁRIO

Resumo.....	09
Abstract.....	10
I. Dos caminhos a serem percorridos.....	11
II. Mapeando caminhos:.....	13
* O aumento da demanda pelo Espanhol no Brasil.....	16
* Saber a língua e saber sobre a língua na universidade.....	24
* As expectativas do aluno.....	26
III. Buscando caminhos.....	31
IV. Fazendo novos caminhos.....	35
V. Os caminhos	37
VI. Reflexões sobre o caminho.....	41
• Análise do primeiro bloco de respostas.....	42
• Análise do segundo bloco de respostas.....	56
• Análise do terceiro bloco de respostas.....	68
• Análise do quarto bloco de respostas.....	74
• Análise do quinto bloco de respostas.....	80
VII. Os caminhos percorridos	89
Bibliografia referenciada.....	96
Anexo: Pesquisa	

RESUMO

Neste trabalho a autora procurou estudar a especificidade dos cursos superiores de língua estrangeira em relação aos chamados cursos livres das escolas de idioma. Embora tenha focado o caso específico do processo ensino/aprendizagem do Espanhol, estendeu suas considerações às demais línguas estrangeiras estudadas nos cursos superiores.

Buscando analisar tal especificidade, a autora realizou um trabalho analítico sobre diversos tópicos: importância das línguas no panorama mundial, formação do usuário e do especialista, distinção entre educação formal e informal, características dos cursos universitários e dos cursos livres de idiomas, currículo e interdisciplinaridade, inserção cultural como elemento de aprendizagem, dupla habilitação, facilidades e dificuldades de aprendizagem do Espanhol e realizações lingüísticas dos alunos.

Um questionário realizado junto aos alunos permitiu a coleta de dados que ofereceram subsídios para as questões propostas. Os dados resultantes desse questionário e a reflexão sobre os problemas detectados, levaram a autora a sugerir que os cursos superiores de língua estrangeira estão estruturados sobre um modelo ultrapassado, que se distancia das tendências e da realidade atual, precisando ser rediscutido.

ABSTRACT

In this work the authoress aimed to study the specificity of graduation courses in foreign language in relation to free courses of language schools. Although she had focused the specific case of Spanish teaching/learning questions, she expanded her thinking on other languages taught in graduation courses.

Aiming to evaluate that specificity, the authoress made an analytical study on several topics: importance of languages in the international scenery, user and specialist formation, distinction between formal and informal education, features of university language courses and free language courses, curriculum and interdisciplinarity, cultural insertion as a learning element, double certification, facilities and difficulties in learning the Spanish language, and linguistic students performance.

A questionnaire filled by students brought important data which were used as elements for the discussion of the questions proposed for this work. The data from the questionnaire analyzed under the light of linguistic theories led the authoress to suggest that the graduation courses in foreign language are structured on surpassed models which are away from the tendencies and the present reality, deserved more reflection.

I – Dos caminhos a serem percorridos

*De toda la memoria, sólo vale
el don preclaro de evocar los sueños*
(Antonio Machado)

Connelly e Clandinin (1995: 12), no livro *Déjame que te cuente*, afirmam que

*... la educación es la construcción y la re – construcción
de historias personales y sociales; tanto lo profesores como los
alumnos son contadores de historias y también personajes en
las historias de los demás y en las suyas propias.*

Diferente não é a minha história. Como professora de Língua Espanhola, atuando na Universidade de Sorocaba (UNISO), tenho sentido necessidade de compreender, de fato, a especificidade de um curso superior de língua estrangeira. A ansiedade que me atinge é própria de quem vê limitações no que faz e está tentando a reconstrução de novos caminhos. Resolvi, por isto, buscar respostas às minhas dúvidas junto a meus alunos.

O fato é que sou uma professora de Espanhol que se encontra, circunstancialmente, numa universidade, mas que, por diversas razões, vem de um tipo de situação de ensino diferenciado daquele de um curso superior de Letras/Espanhol. Por algum tempo trabalhei em cursos de Extensão Cultural, cujos objetivos são, certamente, muito distintos dos idealizados para um curso de licenciatura.

Minha tendência natural, num primeiro momento, foi transpor, para este novo ambiente, minhas experiências, expectativas, ansiedades, dúvidas, dificuldades e, até mesmo, meus sucessos. As preocupações decorrem, portanto, de uma situação inédita de estar trabalhando com o Espanhol no local de formação de *especialistas* da língua (no caso, futuros professores de Espanhol) e não de simples *usuários*.

O *usuário* de uma língua é o indivíduo que, em qualquer profissão ou situação, utiliza, de alguma maneira, a língua para as atividades da vida cotidiana, para leitura, para estudos pessoais, para contatos ou para atividades profissionais. O *especialista* de uma língua, por sua vez, é o profissional cujo objeto do trabalho é a própria língua: tradutor, intérprete, escritor, professor, pesquisador, etc. Ao usuário, de um modo geral, basta o

conhecimento intuitivo e prático da língua. Ao *especialista*, além desse conhecimento, exige-se o domínio específico sobre a forma e o funcionamento da língua e também sobre sua cultura e história. A distinção entre o *usuário* e o *especialista* da língua será retomada, no momento adequado, neste trabalho.

A preocupação inicial foi resultado de um processo: queria simplesmente entender o porquê das dificuldades e das frustrações dos meus alunos. Isso implicava a compreensão do processo de ensino/aprendizagem do idioma espanhol. Para isso, passei a acompanhar e a analisar, com um novo olhar, seu aproveitamento, seus fracassos, suas dificuldades, buscando entender, também, suas expectativas, motivações, sucessos e frustrações.

A pergunta que venho me fazendo há algum tempo é a seguinte: as pessoas que vêm aprender o Espanhol na Universidade estão realmente aprendendo?

Buscando compreender melhor tal situação, passei a elaborar um questionário que me fornecesse a percepção do perfil do meu aluno. Através de suas respostas, tentaria identificar os encantos e desencantos com a aprendizagem da língua. No entanto, muito mais que isso, as respostas à pesquisa me indicariam, como já começava a perceber, que se faz urgente e necessária uma reflexão acerca da especificidade de um curso superior de língua estrangeira.

Numa certa dimensão, o resultado é frustrante: esta pesquisa não me fornece, explicitamente, qual deva ser o verdadeiro sentido de um curso universitário de Espanhol, mas apenas me permite colocar problemas, muito mais do que encontrar soluções. No entanto, parece ser extremamente rico que uma professora de um curso superior de Espanhol, preocupada com o ensino de qualidade de seus alunos, só descubra a especificidade desse curso no momento em que indaga sobre isso. Assim como eu, muitos professores de Espanhol ou de outras línguas talvez não tenham nítida a distinção entre o que seja um curso superior e um curso livre de idioma, como provavelmente não a tenham os alunos.

Cabe observar que o raciocínio que desenvolvo para a questão do Espanhol se estende plenamente a qualquer língua estrangeira. É verdade que, objetivamente, no caso brasileiro, em razão do modo pelo qual a análise é desenvolvida, o tipo de problema que se coloca acaba se restringindo ao Espanhol e ao Inglês, talvez também ao Francês. Isto ocorre porque as demais línguas (Japonês, Árabe, Russo, Armênio, etc.) são ensinadas apenas em institutos representativos de seus países de origens ou em pouquíssimas universidades brasileiras.

II – Mapeando caminhos

El rojo sol de un sueño en el Oriente asoma.

Luz en sueños...¿ No tiembles, andante peregrino?

(Antonio Machado)

A reflexão sobre a especificidade de um curso superior de língua estrangeira implica a análise da importância das línguas em circulação pelo mundo.

Sabe-se que existem, hoje, entre as línguas de escrita, as de grande circulação e as de pequena circulação. As primeiras são de uso geral, amplo, internacional, diferentemente das segundas que pertencem a um grupo restrito de usuários ou falantes. Entre as línguas de grande circulação encontram-se o Inglês, o Espanhol, o Francês, o Italiano, o Alemão e o Japonês.

Em seu livro *O Português no Brasil*, Antônio Houaiss (1986) apresenta a situação das línguas no mundo. Afirma o estudioso que, no mundo contemporâneo, existem entre 4 – 7 e 10 – 12 mil línguas que, apesar do enorme esforço de literatização, continuam como “línguas naturais” ou “línguas de cultura arcaica”, salvo algo como 500 línguas que têm escrita e gramática bem constituídas. Dessas 500 línguas, cerca de 46 se constituiriam como “línguas de cultura moderna”. Se se levarem em conta fatores de projeção positiva (literatização, população de falantes e relativo unilingüismo), as “línguas de cultura moderna” se reduziriam a 12. Aumentando o grau de exigência e considerando outros fatores como influência e circulação, as “línguas de cultura moderna”, agora identificadas como “línguas de cultura de ponta”, se reduziriam a 7. Finalmente, aumentando ainda mais a exigência quanto ao seu grau de importância, as “línguas de cultura de ponta de ponta” se reduzem a apenas 4 : Inglês, Espanhol, Francês e Russo, com provável expansão ao Árabe, Chinês e Português.

A classificação de Houaiss talvez não seja a mais precisa e nem, tecnicamente, a mais correta. Ela capta, no entanto, talvez intuitivamente, o peso relativo que as línguas podem ter na comunidade internacional, considerando-se, basicamente, nem tanto o número de falantes nativos, mas a circulação ou o trânsito das línguas, inclusive em culturas cuja língua materna é outra. Ao se falar em trânsito, pensa-se em atividades amplas e transculturais que implicam intercâmbio entre falantes de línguas diferentes (comércio internacional,

aviação, atividades científicas, acadêmicas e culturais, turismo, esporte). Nesta situação, as línguas são usadas fora dos seus contextos naturais, isto é, fora dos seus países de origem e são faladas por pessoas que não são falantes nativos. Neste caso, elas se tornam quase línguas francas ou se aproximam destas. O Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (1986: 1035) define o verbete *língua franca* como “língua híbrida, ou variante dialetal única, usada como meio de comunicação entre povos de línguas diferentes; língua geral.”

As línguas francas são adotadas por um grande número de comunidades ou de culturas falantes de diversos idiomas, tornando-se línguas de trânsito comum ou de intercâmbio geral. Exemplos de línguas francas seriam o Tupi-Guarani, na sociedade brasileira, nos séculos XVII e XVIII, o Latim no Império Romano e o Swahili, na África Oriental. As línguas francas atingem, portanto, uma importância regional. Uma espécie de grande língua franca mundial seria o Inglês.

O trabalho de Houaiss data de meados do século. Ocorre que, desse período até hoje, muita coisa se alterou no panorama lingüístico internacional. Das 4 línguas citadas como sendo de “cultura de ponta de ponta”, o Inglês se mantém como o idioma de maior penetração mundial e crescimento. O Francês não é uma língua de grande circulação, embora ainda se destaque como idioma cultural importante. O Russo perdeu grande parte de sua importância em decorrência da queda do Regime Comunista e conseqüente esfacelamento da União Soviética. O Espanhol, por sua vez, vem ganhando importância como língua de grande circulação, tanto na América como na Europa.

O Espanhol vem se tornando uma língua universal. É grande o número de falantes desse idioma nos Estados Unidos: nesse país é a segunda língua mais falada, sendo, inclusive, para muitos, a primeira língua. O Espanhol tem se mostrado como língua de grande interesse também na Europa, em decorrência da entrada da Espanha na Comunidade Européia. A importância econômica da Espanha na Europa é muito maior do que a de Portugal, o que explica a não atribuição do mesmo nível de importância do Português nessa Comunidade. O crescimento da importância do Espanhol no mercado internacional é indiscutível: há significativo aumento de hispano-hablantes e de atividades onde o Espanhol é o veículo lingüístico. A emergência do Mercosul faz aumentar, no Brasil, a importância do Espanhol.

Em nosso país, as línguas estrangeiras ensinadas na educação regular são: Inglês, Francês e Espanhol. Não se pode esquecer que existem ainda escolas específicas para o aprendizado do Alemão e do Italiano. Sem dúvida, é o Inglês o idioma mais ensinado nas universidades, no ensino regular e nas escolas de idiomas. Existem poucas instituições de

ensino superior que trabalham com idiomas como o Latim, o Grego, o Sânscrito, o Árabe, etc.

Os dados obtidos através de levantamento realizado no Catálogo das Universidades Brasileiras do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), publicado em 1995, permitem a construção do seguinte quadro, ilustrativo da importância atribuída aos cursos:

Instituições que oferecem curso de Letras:	103
Instituições que oferecem curso de Inglês:	33
Instituições que oferecem curso de Espanhol:	12
Instituições que oferecem curso de Francês:	17

O Anuário Brasileiro da Educação, publicado em 1997, traz a relação das universidades e faculdades brasileiras. Cabe, contudo, uma advertência: como se trata de uma publicação onde as instituições de ensino pagam para nela estarem inseridas, há grande possibilidade de que nem todas as instituições universitárias brasileiras façam parte dessa publicação.

O levantamento dos dados do anuário permite a construção do seguinte quadro:

Instituições que oferecem curso de Letras:	317
Instituições que oferecem curso de Inglês:	88
Instituições que oferecem curso de Espanhol:	21
Instituições que oferecem curso de Francês:	33

A análise dos dados acima permite a verificação do crescimento da oferta dos cursos de língua estrangeira nas instituições superiores entre 1995 e 1997 e também a importância de cada uma das línguas.

Faz-se importante, aqui, tratar de uma questão relevante: por que é que se ensina, predominantemente, alguns idiomas em detrimento de outros? Certamente, o critério para a escolha do ensino de línguas não se assenta na população de falantes. As duas línguas com maior número de falantes nativos do mundo - o Mandarim e o Hindu - não são ensinadas, em larga escala, praticamente em nenhum lugar do planeta. Existem esporadicamente estudiosos ou pesquisadores dessas línguas.

É possível identificar alguns fatores que servem como critério de escolha dos idiomas a ser ensinados. O comércio, a indústria e a política são justificativas para o ensino do Inglês e do Espanhol e para o crescimento do ensino do Japonês, no caso brasileiro. O que justifica o ensino de línguas como o Francês, o Alemão e o Italiano, apesar dessas três línguas possuírem número relativamente pequeno de falantes, é o fator cultural: a tradição que

possuem seus falantes, a sua arte, a literatura, a importância histórica e também sua força político-econômica. Os falantes do Português são em número muito maior que os falantes do Alemão, do Italiano ou do Francês. No entanto, este fato não torna nosso idioma uma língua de grande importância no cenário lingüístico mundial.

Esses fatores (importância comercial, industrial, política e cultural) acabam por determinar quais são as línguas de grande circulação que devem ser ensinadas, num mundo que se internacionaliza nas relações políticas, econômicas e culturais.

A questão comercial e industrial coloca o Inglês como língua a ser ensinada mundialmente e, circunstancialmente o Francês, o Alemão e o Italiano para alguns grupos. Na América Hispânica, atualmente, está posta a importância do ensino do Português e do Espanhol.

A distinção desses fatores ou critérios faz com que a quantidade de pessoas interessadas em estudar essas línguas varie em função do poder de influência que têm na vida prática das pessoas. Há, portanto, um enorme número de interessados em aprender o Inglês, um número menor buscando aprender o Alemão, o Francês ou o Italiano, e um pequeníssimo número interessado em conhecer, por exemplo, o Latim, o Sânscrito ou o Árabe.

O aumento da demanda pelo Espanhol no Brasil

A internacionalização da economia, decorrente do processo de globalização, a criação de blocos econômicos e a franca expansão dos mercados, passam a exigir o poliglotismo, já existente na Europa há muitos anos. O mundo globalizado pressupõe sujeitos poliglotas, o que justifica a vastíssima bibliografia sobre ensino de línguas estrangeiras visando atender a essa exigência. O que se observa é que há, nas últimas décadas, enormes investimentos dos países do primeiro mundo no que diz respeito à política lingüística ou à divulgação de suas línguas e culturas, através de agências de financiamento, embaixadas e instituições de representação. Estas têm viabilizado projetos de pesquisas, centros de estudos lingüísticos, investimentos em traduções, divulgação de suas literaturas, bolsas de estudos, entre outras coisas.

No contexto atual de emergência e consolidação do Mercosul, não se pode negar a importância atribuída ao idioma espanhol no Brasil, já que ele passa a ser utilizado como instrumento de inserção social, ou seja, aumenta a capacidade de intervenção do indivíduo nas sociedades urbanas.

Na década de 90, no Brasil, houve acentuado aumento de oferta de cursos de Espanhol. Muitas escolas de idiomas, que antes só ofereciam cursos de Inglês, passaram a ofertar também o Espanhol (CCAA, Wizard, Masters, etc). Essas escolas têm uma característica particular: não são institutos de idiomas ligados à embaixadas ou escolas de determinados países, diferentemente do que acontece com o Instituto Miguel de Cervantes, com a Aliança Francesa, com a Cultura Inglesa, com a União Cultural Brasil-Estados Unidos e com o Instituto Goethe que, naturalmente, ensinam, apenas e tão somente, a língua do país ao qual estão vinculados. São escolas particulares, voltadas para o mercado, ofertando as línguas de maior demanda. Por isso, é particularmente interessante observar o que elas oferecem. Assim, não é casual que as escolas de idiomas tenham passado a ofertar o Espanhol e não o Francês, o Italiano ou Árabe (o que sugere que não há espaço comercial muito grande para essas línguas).

Não é possível ainda avaliar quais as dimensões objetivas dessa demanda, já que ocorre, nesse processo, expressiva valorização pela Mídia, o que induz muitas pessoas a se interessar pelo Espanhol, ainda que não necessitem, objetivamente, aprender esse idioma.

Entre as possíveis causas do elevado interesse, destacam-se o aumento do intercâmbio econômico e cultural entre o Brasil e os países do Cone Sul (Argentina, Uruguai e Paraguai) e o inegável incremento do intercâmbio cultural entre os países latino-americanos.

A expansão das relações bilaterais não se restringe ao Mercosul, atingindo a toda América Latina: o Brasil tem ampliado sua área de influência e suas relações econômicas com a Bolívia, Equador, Peru, Colômbia, Venezuela. Até bem pouco tempo, tanto do ponto de vista econômico quanto do ponto de vista cultural, o Brasil não fazia parte da América Latina. O intercâmbio era pequeno. A política internacional brasileira tinha muito pouco a ver com a política internacional dos países da América Espanhola.

Enfim, no Brasil, a circulação do Espanhol é agora muito maior. É comum encontrar no mercado inúmeros produtos com embalagens que exibem o Espanhol e o Português (cosméticos, produtos farmacêuticos, revistas, fitas cassete, produtos eletrônicos, etc). É importante observar que muitos desses produtos não são produzidos por países de língua espanhola: são produtos importados de outros países que fizeram a opção pelo Espanhol por ser língua de uso amplo, internacionalizado.

O sistema de TV a cabo introduziu no Brasil canais de países de língua espanhola (TVE, CNN, TELEUNO), divulgando, entre nós, a cultura espanhola e a latino-americana.

O intercâmbio artístico também aumentou entre os países do Cone Sul e o Brasil,

atingindo, principalmente, a região centro-sul.

O aumento de turistas sul-americanos, principalmente no sul do Brasil, e de turistas norte-americanos e europeus, em várias regiões do país, também é marcante. É importante salientar que turistas norte-americanos e europeus chegam aqui falando, com maior frequência, o Espanhol e não o Português.

Vale ressaltar que na década de 60 e início da década de 70, houve no Brasil um movimento de interesse pelo Espanhol. Era de natureza essencialmente político-cultural, vinculado às atividades revolucionárias e aos ideais universitários de oposição na América Latina. Foi, no entanto, de menores dimensões se comparado ao que hoje se manifesta. Não causou nenhuma transformação significativa e se extinguiu no tempo.

O fenômeno que hoje se verifica é de maiores proporções: é decorrente de um processo amplo do capitalismo. Continua a ter dimensão política, mas se reflete fundamentalmente nas relações econômicas, atingindo segmentos diferenciados: comércio, indústria e trabalhadores de serviço médio. A globalização alavanca o movimento atual, pois constrói a necessidade de sobrevivência econômica dos países, exigindo que estes estabeleçam entre si um vínculo de mercado muito intenso. Neste contexto, a grande demanda pelo domínio do Espanhol é um fenômeno brasileiro, visto que ele sempre foi uma língua de penetração internacional. A importância do Espanhol no panorama da política lingüística mundial não sofreu alteração substancial, pois já era uma língua falada em vasta região do globo (sendo a segunda língua mais falada nos Estados Unidos), diferentemente do Português, que, apesar do grande contingente de falantes, não se constitui como uma língua de grande importância no panorama internacional, principalmente no primeiro mundo.

Essas considerações levam a crer que a identificação com o Espanhol e a necessidade pragmática do seu domínio, seja algo consistente e de longo prazo.

Como se responde, no caso do Brasil, a esse aumento de demanda pelo Espanhol?

Essa demanda tem sido atendida através da oferta de cursos em estabelecimentos de ensino de línguas que fazem parte do chamado sistema informal de educação e através da abertura de cursos em universidades particulares. A escola regular (ensino fundamental) inicia, também, os primeiros passos no sentido da implantação do Espanhol, como opção de segunda língua estrangeira. No entanto, não será abordada neste trabalho porque o interesse desta pesquisa estará centrado na diferença de especificidade das escolas livres e dos cursos universitários.

É preciso salientar que os cursos de Letras já começam a oferecer à sua clientela

cursos específicos como os de Tradutor/Intérprete e Secretariado Bilíngüe.

Obviamente, sempre houve instituições que se dedicaram ao ensino do Espanhol e do Português no Brasil, porque são línguas irmãs, próximas e que têm forte vínculo cultural. No entanto, os estudos específicos de Espanhol estavam circunscritos a algumas poucas instituições, como a USP, UNESP, Faculdade Ibero-Americana e Colégio Miguel de Cervantes. Hoje, eles se proliferam nas escolas de idiomas através de cursos livres.

Cabe observar que o ensino de língua estrangeira em cursos livres e nos cursos superiores tem características completamente distintas. Elas não são incompatíveis entre si (talvez sejam complementares), mas, claramente, respondem a interesses, objetivos e demandas diferentes e têm, hipoteticamente, organização e razão de ser diferentes.

Dada a importância da discussão sobre a questão da escola livre e o papel da universidade na formação de uma língua estrangeira, se faz necessário o estabelecimento dos contrastes entre a educação formal e a informal.

No Brasil, atualmente, a educação formal é oficial, obrigatória, habilitatória e administrada pelo Estado. Fazem parte de sua estrutura, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Ensino Superior. Na educação informal, aparecem as escolas livres (que oferecem cursos como os de corte e costura, manicure, cabeleireiro, modelo, esporte, artesanato, informática, desenho técnico industrial, mecânica, eletrônica e os cursos de língua), as instâncias sociais de formação de cultura (museus, cinemas, teatros, bibliotecas, igrejas, clubes, etc.) e de divulgação (televisão, rádio, jornal, etc.).

Ivan Illich (1973: 76), comentando sobre a importância da educação informal afirma que:

Na realidade a aprendizagem é a atividade humana menos necessitada de manipulação por outros. Sua maior parte não é resultado da instrução. É, antes, resultado de participação aberta em situações significativas. A maioria das pessoas aprendem melhor estando "por dentro"; mas a escola faz com que identifiquemos nosso crescimento pessoal e cognoscitivo com o refinado planejamento e manipulação

Ainda que distinções possam ser estabelecidas, o fato é que as fronteiras entre a educação formal e a informal nem sempre são tão nítidas. Nem tudo o que se aprende em educação formal está restrito ao "formal". Nela, muitas coisas são aprendidas pelo mesmo processo da informal: a relação pessoal com os professores, o coleguismo, as amizades, as atividades extracurriculares, etc. Os cursos livres, por sua vez, reproduzem os processos

pedagógicos da educação formal, ainda que seus objetivos sejam distintos.

Na realidade, esses dois tipos de educação não são rígidos ou estanques, ainda que tenham objetivos diferentes, mesmo porque na educação formal há predomínio da intervenção do legislador e do formador sobre a composição dos currículos, a finalidade dos cursos, a metodologia a ser adotada. Na educação informal, o papel ou a intervenção do aprendiz é maior: é ele quem dirige sua própria formação, escolhe as escolas, os cursos, como fazê-los e o tempo de permanência. Há, portanto, maior inserção social e cultural do aluno.

Uma característica da educação regular é que ela tem valores constituídos de legalidade bem definidos como decorrência do fato de ser habilitatória. A educação informal não tem essa característica, à medida que não habilita formalmente o sujeito a exercer profissões que exijam o diploma.

A educação informal caracteriza-se por uma dinâmica atraente ao aprendiz, contando, portanto, com a sua predisposição, isto é, ele quer estar nela. Além disso, sua flexibilidade é muito grande: os alunos entram e saem dos cursos quando querem, não há tempo mínimo estabelecido de presença, o tempo de permanência na escola é menor, não há limitação de faixa etária, etc. O indivíduo não tem a obrigação social de estar neste tipo de escola, o que a torna muito mais atraente e justifica, em parte, o número crescente de matrículas.

No caso específico das escolas de idiomas, o objetivo principal é capacitar o sujeito a ser *usuário* da língua, isto é, dar-lhe condições de executar trabalhos com certo nível de proficiência: ele deve estar apto a ler, escrever, ouvir, compreender e falar com certa desenvoltura para atender à situações específicas.

Nos cursos livres, não se ensina lingüística, pedagogia da aprendizagem e nem problemas teóricos de tradução e de transcrição fonética. Nestes cursos, a gramática é enfocada de forma pragmática, diferentemente do que ocorre nos cursos universitários de língua. Estes se caracterizam pelo estudo sistemático da estrutura e funcionamento das línguas: a gramática é ensinada dentro da tradição filológica.

A discussão em torno da gramática tem sido enfocada por estudiosos nas últimas décadas.

Possenti (1996), afirma que:

O domínio de uma língua (...) é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas. (p. 47)
... o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. (p.53)

(Que) Conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada “sobre” ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito “sobre” uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais. (p. 54).

O autor esclarece que:

Saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. (...) Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua. (p. 30)

Resumidamente, pode se dizer que saber uma gramática é saber dizer e saber entender frases. Quem diz e entende frases faz isso porque tem um domínio da estrutura da língua. (p. 31)

...esse tipo de saber é muito complexo e todos os falantes o possuem. (p. 31)

Justificando suas afirmações, Possenti narra que, durante sua pós-graduação, estudou uma língua mexicana sobre a qual era capaz de dissertar e da qual conhecia o sistema fonético, morfológico e a estrutura gramatical básica, sem, no entanto, falar ou entender sequer uma frase nesta língua. A partir desse raciocínio pode-se depreender que *saber* uma língua é, objetivamente, ser seu *usuário*. Ser *usuário*, neste sentido, é ter uma gramática internalizada, de uso real. Por extensão, infere-se que saber *sobre* uma língua é ser capaz de analisá-la, descrevê-la, explicá-la, comentá-la, estudá-la formalmente. Deve-se observar ainda que, em nenhum momento, ao fazer a distinção, o autor afirma que saber *sobre* uma língua não seja algo interessante: apenas insiste que para ser *usuário* isto não é necessário.

A distinção de Possenti entre *saber* uma língua e *saber sobre* uma língua recupera a discussão existente sobre gramática descritiva e “gramática de uso”.

Franchi, ao discutir sobre o ensino de Português na escola regular, chama a atenção para o que é necessário para o falante da língua:

Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. No plano em que se dá a análise escolar, certamente não existem as boas definições. Seria mais fácil fazê-lo em uma teoria formal do que em uma análise que tateie somente pela superfície das expressões. Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas lingüísticas disponíveis para suas mais diversas opções. (p. 21)

O termo “uso” é ambíguo na literatura. Durante muito tempo se identificou a “gramática do uso” a um elenco dos princípios e regras de falar e escrever bem, corretamente, no sentido de conveniência ao uso estabelecido na modalidade culta, padrão. O critério de uso, tendo em vista quem tem acesso em nossa sociedade ao dialeto culto é social, político, econômico e não lingüístico. (p. 27).

Franchi faz ainda uma importante distinção entre atividade lingüística, epilingüística e metalingüística. Para esse autor, a atividade lingüística se constitui no *uso* mesmo da língua em sociedade, ou seja, é a própria língua em funcionamento (independentemente do estudo gramatical). Constitui-se, portanto, no exercício pleno, circunstanciado, intencional. A atividade lingüística está, então, associada à noção de “gramática de uso”. A atividade epilingüística opera sobre a própria língua: compara expressões, transforma, experimenta novos modos de construção, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novas significações. É uma atividade intuitiva, que pode ser consciente ou não. O ato criativo de atualização da gramática internalizada, a construção de frases e de efeitos são atividades epilingüísticas. A atividade metalingüística se constitui na reflexão explícita da própria língua em funcionamento. Toma a língua como objeto de reflexão e estudo. Esse saber sobre a língua pode se constituir formalmente nas teorias e nos modelos gramaticais e nas exposições sobre o funcionamento geral da língua. Este tipo de reflexão e de conhecimento certamente pode contribuir para muitas percepções sobre o funcionamento da língua e sobre sua estrutura. Não é, no entanto, uma necessidade do *usuário*. Há que se observar, ainda, que existe uma atividade metalingüística que tem a ver com o uso da língua: é aquela que o próprio *usuário* da língua faz para tomar conhecimento ou poder pensar ou refletir sobre um determinado aspecto da língua que ele desconhece. Este tipo de atividade metalingüística faz parte do *uso* e se constitui de conhecimentos práticos, operacionais, necessários ao *usuário* da língua, independentemente de qualquer teoria.

Podemos tirar algumas conclusões dos estudos de Possenti e Franchi. Possenti faz uma distinção entre *saber a língua (usuário)* e *saber sobre a língua (especialista)*. *Saber a língua* é o conhecimento implícito, prático, intuitivo. *Saber sobre a língua* é ter o conhecimento explícito, teórico, formal. Franchi faz uma distinção entre “gramática de uso” (*usuário*) e teoria gramatical (*especialista*). A “gramática de uso” se constitui no conhecimento gramatical internalizado que é caracterizado nas atividades lingüísticas e epilingüísticas. A teoria gramatical é a base das atividades metalingüísticas.

Refletindo sobre as mesmas questões, Britto (1997) afirma que:

O conhecimento lingüístico, em uma sociedade letrada, não se restringe ao uso prático da língua; há um saber social e histórico produzido sobre a língua, cujo domínio pode ser útil para operar com e sobre a língua. Sendo um objeto historicamente construído, a língua nacional é plena de valores e sentidos, e a percepção aguda da construção destes valores (preconceito, exclusão, elitização, apropriação), o reconhecimento da variação, o entendimento dos diversos registros e o lugar da norma padrão, a convivência com a leitura e a cultura nacional e universal, o domínio dos diferentes níveis de estrutura – tudo isso exige um sujeito que, além de usar a língua, saiba como estes processos ocorrem. (p.177)

Estabelecido que nossa finalidade é oferecer ao aluno a possibilidade de elaborar um conhecimento sobre a língua, a questão não mais se limita à apresentação formal de uma gramática do português. É a linguagem como um todo que passa a ser objeto de indagação e pesquisa, incluindo-se no estudo da língua aspectos que não estão incorporados na prática tradicional. (p. 178)

De qualquer modo, o conhecimento teórico sobre a língua não se mistura com seu conhecimento efetivo e operacional. (p. 179)

Para Britto, é a experiência social e o amplo acesso aos bens de cultura e de consumo que promovem o conhecimento lingüístico. Isto implica dizer que a aprendizagem metalingüística, por si só, não produz esse conhecimento, ou seja, não se conhece a língua simplesmente via linguagem técnica. Portanto, a aprendizagem da língua se dá não só pelo seu *uso*, mas também pelo conhecimento *sobre* a língua. Assim, os estudos formais da gramática não são suficientes para que o conhecimento da língua se concretize. O que o autor

saber social e histórico *sobre* a língua conduzem ao domínio da operacionalidade *com* e *sobre* a língua.

Retomando-se, agora, a questão central deste segmento do trabalho, pode-se reafirmar que os cursos livres não visam e não formam *profissionais* da língua. O *usuário* precisa apenas saber a língua. Saber uma língua é ter a gramática, o léxico e a pragmática dessa língua internalizados, tornando o sujeito capaz de realizar, com níveis diferentes de desenvoltura, produções nessa língua.

As escolas de idioma são essencialmente montadas para o *uso* e, por isso mesmo, formam o *usuário* (que *sabe* a língua) e não o *especialista* (que além de *saber* a língua, sabe *sobre* ela).

Saber a língua e saber sobre a língua na universidade

Qual seria a função de uma universidade ao oferecer um curso de língua espanhola?

Cabe ao ensino universitário limitar-se a ser uma cópia de uma escola de idiomas?

A análise até aqui desenvolvida leva a crer que não. A universidade deve formar, além de um *usuário*, um *especialista* ou um *profissional* da língua que possa refletir *sobre* o idioma e dominar a sua estrutura. Num curso superior de língua estrangeira, as pessoas estão se habilitando formalmente, através do diploma, para exercer determinadas atividades sociais: professor, escritor, tradutor, intérprete, pesquisador, etc. Essa habilitação implica que o indivíduo não apenas *saiba* o Espanhol, mas que, essencialmente, *saiba sobre* o Espanhol. E, se conhecer uma língua é saber *sobre* a língua, conhecer sua estrutura, dentro de um determinado tipo de conhecimento (científico, acadêmico, ligado à tradição de pesquisa), então, neste caso, o sujeito deve conhecer o modelo de descrição gramatical, a estrutura fonético-fonológica, os formandos básicos da língua. Se conhecer a língua é adquirir o saber metalingüístico, além de saber falar, ler, ouvir, entender e escrever textos em Espanhol, o aluno precisa conhecer também a história, a literatura, a evolução da língua, a cultura espanhola e tudo o que estiver relacionado ao idioma. Neste caso, ele não usará a língua apenas como instrumento de participação social, mas como objeto de trabalho. Esta perspectiva é apontada na Proposta para a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras do MEC (1998):

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que

demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- *domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;*
- *reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;*
- *visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;*
- *identificação de exigências do mercado de trabalho com vistas ao exercício profissional atualizado;*
- *atuação eficiente em diferentes contextos interculturais.*

A crescente demanda por *usuários* do Espanhol implica maior demanda por *especialistas*, na medida em que estes serão os formadores daqueles. Logo, o que se espera, é que a universidade forme professores, tradutores, intérpretes e pesquisadores do Espanhol que dominem a língua num nível muito mais elevado do que o simples *usuário*.

Não é óbvia a relação entre teoria lingüística e prática pedagógica. Menos óbvia, ainda, é distinção entre formar o *usuário* e formar o *especialista* da língua, já que o *especialista* da língua pressupõe o *usuário*. Ninguém pode ser *especialista* da língua, pelo menos para o exercício de certas atividades, se não for também *usuário*. Há duas formas de se conceber o saber *sobre* a língua: um saber meramente acadêmico, que prescinde de qualquer domínio prático da língua, e um saber de ação profissional, que pressupõe um conhecer *sobre* a própria língua. É este sujeito que a universidade deve formar. Tal perspectiva é exatamente aquela apontada na Proposta para a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras:

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Lingüísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico - crítica com os domínios da prática

prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

Enfim, a percepção deste fato remete à conclusão de que um curso de Letras, de qualquer língua, não pode se confundir e nem ter a mesma finalidade de um curso de uma escola de idiomas. No entanto, o que se observa, é que, no caso dos cursos universitários, o modo de pensar o ensino da língua não tem se modificado no sentido de atender, coerentemente, à formação de *especialistas* da língua que serão os futuros formadores de novos *especialistas*. Tem-se discutido muito, no ensino de língua estrangeira, a questão da metodologia de ensino de uma língua para não falantes dessa língua. A discussão do ensino da língua em si tem sido colocada, mas o ensino, neste caso, é tomado muito próximo daquele da escola livre. A tradição de ensino universitário de língua estrangeira no Brasil, apesar de afirmar a formação de um *profissional* e, portanto, bem ou mal estabelecer diferenças de objetivos em algum nível, não tem pensado o ensino universitário de línguas em suas especificidade. Este fato se torna mais significativo à medida em que a universidade assume, para si, responsabilidades que antes não tinha. Uma delas é a de atender a nova clientela que se forma em função do Mercosul.

As expectativas do aluno

A pesquisa do perfil do aluno de Espanhol da UNISO indica que ele vem para a universidade por razões essencialmente pragmáticas: precisa aprender o Espanhol, entre outras coisas, para ter melhor qualificação para o trabalho e para ascender profissionalmente e socialmente; quer ser, portanto, *usuário* competente da língua. Desta forma, suas expectativas estão, de saída, deturpadas: entrou no lugar errado e está estudando Espanhol no lugar errado. Deveria estar numa escola de idiomas e não no lugar de formação de *especialistas* da língua. Este aluno tem, também, a expectativa de poder usar o Espanhol, com suficiente fluência, não apenas para assistir um filme ou fazer uma viagem, mas para manter intercâmbio comercial e cultural e para ler e produzir documentos em Espanhol.

O que se postula neste trabalho é que o papel da universidade é o de formar *especialistas* da língua e que a expectativa do aluno é tornar-se apenas um *usuário*. Desta forma, ocorre, de partida, uma contradição nos objetivos delineados por cada uma das partes envolvidas no processo ensino/aprendizagem.

A vinda dos alunos a uma instituição que tem objetivos distintos dos seus e que é mais cara e mais complexa, seria justificada apenas em função do status que eles almejam alcançar: o de universitários. A universidade, por sua vez, não tem bem definido o perfil do aluno que pretende receber ou suas qualificações. Assim, ao ingressar na universidade para fazer um curso de língua estrangeira, o aluno não traz o conhecimento mínimo de *usuário*, o que coloca para a universidade a necessidade pragmática de também torná-lo proficiente.

As estratégias no ensino do Espanhol na universidade acabam por se tornar as mesmas produzidas na formação de um *usuário* fora da universidade: o material utilizado é o mesmo dos cursos de idiomas, quando se esperaria que fosse diferenciado. Desta forma, a universidade tem-se tornado um curso alternativo para aprendizagem do Espanhol, embora menos eficiente que as escolas de idiomas. Sabe-se, por exemplo, que um diploma do colégio Miguel de Cervantes, do ponto de vista específico da aprendizagem da língua espanhola, tem valor superior àquele obtido num curso universitário. Isto implica dizer que a formação de professores de língua espanhola tem sido, até agora, um engodo, como acontece também com os cursos de formação de professores de Inglês.

Há, portanto, uma confusão sobre qual deva ser a finalidade de um curso universitário de língua estrangeira. É preciso deixar claro que não se pode, nesse caso, imputar a confusão apenas ao público consumidor dos serviços universitários. As universidades têm grande responsabilidade pela construção de uma concepção de ensino superior que não passa, na verdade, de um grande curso técnico, sem espírito universitário. Isto ocorre em todas as áreas e não poderia ser diferente na área de Letras e, muito menos, numa área de língua estrangeira onde as diferenças são muito mais evidentes do que em outras áreas. O que ocorre é que a própria universidade não tem clara a sua função e não tem por hábito fazer uma reflexão sobre ela.

As condições de trabalho, na universidade, são piores, o que torna menos eficiente o processo ensino/aprendizagem: o número de alunos com os quais se trabalha em cada turma é muito superior ao das escolas de idiomas, os cursos são noturnos e atendem uma clientela trabalhadora que não dispõe de tempo para estudar ou para freqüentar Laboratório de Línguas, o material didático é inadequado e os programas do curso não atendem às expectativas da demanda. Além disso, a heterogeneidade complica o processo: não se organizam as turmas por nível de conhecimento ou de domínio lingüístico.

Outra questão importante a ser considerada é o problema da inadequação dos programas utilizados nos cursos de Letras de dupla licenciatura (Português/Língua

Estrangeira). Os currículos dos cursos de Letras enfatizam a tradição filológica e a tradição gramatical. Essa tradição, pelo menos no caso brasileiro, é centenária. A razão mais óbvia e mais evidente para se justificar essa situação é que os estudos filológicos são anteriores à Lingüística.

Muitos dos cursos de Letras vieram a se constituir no momento em que a Lingüística, entendida como ciência da linguagem, não havia se firmado. Quando a Lingüística se instituiu como área de conhecimento, os cursos de língua já existentes foram cedendo espaço à Lingüística. O primeiro passo foi entender a Lingüística como apêndice ao estudo da linguagem e não como transformação do paradigma. Desta forma, os estudos de Lingüística foram acrescentados aos estudos das letras. O referencial teórico continuou a ser a gramática tradicional e a Lingüística foi apenas anexada aos cursos já existentes. A Lingüística foi avançando e se subdividindo em subáreas. Seus ramos constituíram-se, então, na Introdução à Lingüística, na Sociolingüística, na Psicolingüística, etc.

Apesar da grande importância alcançada pela Lingüística, o que se percebe, nos cursos superiores de língua estrangeira, é a completa desarticulação dos seus estudos com os de língua: os estudos de língua são realizados sob perspectivas filológicas e os estudos lingüísticos, através de abstrações e conceituações genéricas. As duas coisas são tratadas independentemente, com distintas linhas de raciocínio. Em consequência, o que ocorre é que os cursos convencionais de Letras não formam nem *especialistas* da língua e nem *bons usuários*, já que os conhecimentos *da* e *sobre* a língua não são tratados apropriadamente.

Outro problema a considerar é a tradição que se instituiu, na universidade brasileira, especialmente nas particulares ou nas públicas menos centrais, do oferecimento da dupla habilitação. Ela é um produto mais interessante do ponto de vista do mercado, já que oferece ao comprador duas profissões pelo preço e pelo tempo de uma. Por outro lado, abarca um universo maior de clientes potenciais, já que amplia a possibilidade de clientes. Essa ampliação determina o aparecimento de dois tipos de clientela: a dos que querem aprender Português e a dos que querem aprender a língua estrangeira. Portanto, a dupla habilitação coloca um problema constante que é o da opção objetiva do aluno, já que é pouco comum o sujeito explorar, profissionalmente, a dupla habilitação. Normalmente existem, nas escolas, professores distintos para ministrar as aulas dessas disciplinas. A dupla habilitação se constitui numa opção de mercado, permitida pela legislação e, nela, na verdade, não se tem pensado a integração. Trata-se de dois cursos em um, onde o sujeito acaba se tornando professor de língua estrangeira e de Português com uma carga horária e de conteúdos que

corresponde aproximadamente à metade de um curso universitário de língua, ainda que se considere que existem matérias básicas da Lingüística, da Teoria Literária ou das questões de ensino que possam ser comuns (o que justificaria um certo Núcleo Comum entre as disciplinas).

O aluno que vem para a universidade pode, intuitivamente, perceber algumas dessas questões, mas não tem colocado, para si, claramente, o problema do porquê da sua opção. Muitas vezes a opção acaba ficando em níveis muito gerais, como o do próprio valor que tem o título universitário em sociedade. No caso da opção pelo Espanhol, muitas vezes, o aluno faz a escolha em função de um tipo de informação genérica que tem de que o Espanhol está muito difundido na cultura brasileira e que, portanto, é importante aprendê-lo. No atual momento, a questão da empregabilidade tem levado os brasileiros a optar pelo Espanhol na universidade, ainda que, concretamente, este idioma ainda não seja exigido nas empresas com o mesmo nível de importância do Inglês.

Em função dos problemas aqui enfocados e como professora de Espanhol do curso de Letras Português/Espanhol da UNISO, resolvi desenvolver este trabalho de pesquisa. Percebendo que esses problemas se refletem no desempenho dos alunos e, buscando alternativas para superá-los, optei pela formulação de um questionário que pudesse auxiliarme na elucidação de muitas dúvidas e que me orientasse no sentido nem tanto de sugerir soluções mas, principalmente, de alertar para novos problemas. A reflexão sobre eles poderá ser o caminho para o encontro de soluções e para um melhor delineamento da questão da especificidade de um curso superior de Espanhol. O questionário foi aplicado a dois grupos distintos do curso de Letras Português/Espanhol da UNISO: o primeiro grupo havia cursado o primeiro período do curso no primeiro semestre de 1998 e é aqui denominado grupo da Pesquisa I (PI); o segundo grupo havia cursado o terceiro período do curso, também no mesmo semestre, e é aqui chamado de grupo da Pesquisa II (PII).

Além de buscar investigar as questões aqui apresentadas, o que se espera, com esta pesquisa, é que ela possa servir de orientação ou de subsídio para outros profissionais atuantes no ensino superior de língua estrangeira que, como eu, não dispõem de literatura específica nesse campo. Embora a bibliografia sobre o ensino de língua estrangeira seja extensa, existe pouca literatura discutindo essa questão, especificamente no caso da formação universitária. O que defendo, neste ponto, é o incremento das discussões sobre a questão do ensino de língua estrangeira na universidade, não a partir da formulação de procedimentos metodológicos (que tornariam o aluno um falante do idioma), nem tampouco a partir de

debates teóricos relacionados aos processos de aprendizagem de uma segunda língua. Minha argumentação diz respeito à discussão do papel da universidade na formação de um *especialista* da língua. Não estão colocadas, ainda, discussões enriquecedoras sobre a formação desse *especialista*: existem discussões sobre a formação do *usuário* da língua estrangeira, o que justifica a pouca presença de bibliografia específica em meu trabalho. As razões para isso são várias: interesses políticos, comerciais e a globalização. A internacionalização das economias e das culturas fez com que houvesse um número cada vez maior de *usuários* de várias línguas, o que conduziu naturalmente, a estudos nessa área. Atendendo a esta perspectiva, o MEC organizou em 1998 a Proposta para a Elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, levando em consideração os desafios da educação superior diante das transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Na Proposta a universidade é concebida como instância voltada ao atendimento das necessidades educativas e tecnológicas da sociedade.

III - Buscando caminhos

*Sobre la tierra amarga,
caminos tiene el sueño
laberínticos, sendas tortuosas,
parques en flor y en sombra y en silencio;*
(Antonio Machado)

Ao começar a me deparar com problemas no transcorrer das aulas do curso de Espanhol, optei pela elaboração de um questionário que pudesse me fornecer dados significativos acerca do perfil dos meus alunos, das razões de suas opções pelo curso, das suas motivações e expectativas, das suas representações sobre a língua e cultura espanholas, do seu grau de inserção nessa cultura e do seu desempenho lingüístico.

Através das respostas dos alunos, poderia ter subsídios para começar a perceber, pelo menos em parte, como os alunos compreendem seus estudos e a universidade.

O questionário encontra justificativa em si mesmo por tratar-se de um trabalho de pesquisa junto ao aluno. Na prática pedagógica escolar, as alternativas para a realização de uma pesquisa não são muitas. Eu tinha a alternativa de optar por trabalhar com alguns alunos e de fazer entrevistas individuais semi-estruturadas. Mas não dava para falar em caráter aleatório e não interessava muito a questão qualitativa individual: interessava ter uma visão global do processo. Portanto, o questionário parecia mais relevante. Ele era o instrumento apropriado para acompanhar o processo.

Os meus sujeitos de pesquisa se restringiram aos alunos do 1º e 2º anos do curso de Letras Português/Espanhol da Universidade de Sorocaba (UNISO), uma universidade particular do interior do Estado de São Paulo. Trata-se de um curso novo com apenas dois anos de funcionamento.

Estudo do perfil do aluno do 1º grupo do curso de Letras/ Espanhol, realizado pela Comissão Permanente de Avaliação Institucional da UNISO no ano de 1997, traz os seguintes dados dos 45 alunos pesquisados, dentre os 53 matriculados, que formam a primeira classe do curso: 51% matricularam-se na primeira chamada do vestibular, 29% na segunda chamada e 20% na mudança de opção de curso, no vestibular. 31% concluíram o curso colegial, 43%

concluíram o magistério, 7% concluíram o curso supletivo e 11%, outras modalidades de curso, em nível médio. 84% desses alunos estudaram em escolas públicas e os demais em escolas particulares. 80% não freqüentaram cursos preparatórios para o vestibular. A maioria desses alunos optou pela UNISO por sua localização. Quanto aos motivos de estudo, 56% responderam que estudam para buscar conhecimentos, enquanto 34% estudam para ser bons profissionais. Os demais estudam para tirar nota, obter diploma ou por necessidade de convívio social. Com relação ao perfil sócio-econômico, destaca-se que 67% residem em Sorocaba, enquanto os demais, em cidades próximas. 89% são do sexo feminino e 78% são solteiros. A média de idade é de 23 anos, sendo que 50% desses alunos têm idade entre 19 e 22 anos. Pode-se destacar que 16% dos alunos só estudam e os demais trabalham e estudam, sendo que 26% destes estão empregados em escolas, 16% no comércio e os demais em outras atividades. Quanto aos salários, a média é de 4,4 salários mínimos e 25% dos alunos trabalhadores recebem menos de 2,4 salários mínimos, 50% recebem de 2,4 a 5,5 salários mínimos e os 25% restantes recebem mais de 5,5 salários mínimos. 62% deles residem com os pais. 73% dos alunos possuem veículo. 42% deles não possuem cartão de crédito. 59% assumem as mensalidades sem ajuda de terceiros e 39% dependem da família para pagá-las. Apenas 2% são bolsistas parciais.

O Estudo do Perfil do Aluno, do qual retiramos esses dados, traz algumas considerações em seus Comentários Finais:

“Poderíamos acrescentar que a UNISO reproduz a estrutura social da sociedade em que está inserida, já que os cursos de licenciatura, que gozam de menos prestígio social, são freqüentados por alunos que revelam um nível sócio-econômico menos elevado.”(pág. 40 do Caderno 1 da Avaliação da UNISO).

“É importante ressaltar que para a população que descrevemos é imprescindível a presença da UNISO, já que talvez a maioria desses alunos, devido às condições sócio-econômicas já expostas, não teriam condições de se deslocar para outras cidades ou permanecer mais tempo se preparando para outras universidades que apresentam uma relação candidato/vaga, no vestibular, maior que a da UNISO.” (pág. 40 do Caderno 1 da Avaliação da UNISO).

A análise do perfil, aqui apresentada resumidamente, aponta que os alunos do curso de Letras/ Espanhol são, portanto, em sua maioria, jovens, do sexo feminino, pertencentes à

classe média baixa, trabalhadores e têm formação secundária em escola pública; buscam a UNISO em decorrência de sua localização e pretendem obter conhecimentos para adquirir um diploma e para alcançar uma melhor qualificação profissional. Mas, para isso, não contam com condição financeira favorável e nem com disponibilidade de tempo para os estudos, já que a maioria é trabalhadora. O que os direcionou à universidade foi o desejo do conhecimento, da ascensão social, do status e da melhoria da profissão. Além disso, há, normalmente, maior disponibilidade de vagas no curso de Letras que atende, preferencialmente, às mulheres que procuram a área da Educação com propósitos profissionais. Como os cursos de Letras da UNISO são noturnos, tornam-se mais compatíveis às necessidades do aluno trabalhador.

O questionário aplicado aos alunos em 1998, e que é objeto de estudo desta dissertação, permite aclarar e atualizar alguns dados. Neste ano, o mesmo grupo apresentava as seguintes características: 28 alunos do sexo feminino, 21 com idade entre 19 e 23 anos, 21 com formação em escola pública, 14 com formação secundária nos anos de 1996 e 1997, 14 professores e 16 de outras profissões. Apenas 2 alunos do grupo dedicavam somente aos estudos.

Quanto ao segundo grupo do curso de Letras/Espanhol (Grupo I da Pesquisa que havia encerrado somente o primeiro semestre do curso), ainda não há disponibilidade de dados oficiais através da Comissão Permanente de Avaliação Institucional. Os dados que serão transcritos foram obtidos no questionário desta pesquisa: dos 45 alunos pesquisados, 42 são do sexo feminino, 17 têm idade entre 19 e 23 anos, 27 são professores e os restantes têm outras profissões, 15 se formaram no segundo grau entre 1991 e 1995 e 17 se formaram nos anos de 1996 e 1997. Trinta e quatro alunos desse grupo se formaram em escolas públicas estaduais ou municipais. A maioria é pertencente à classe média baixa. Dois alunos entraram para o curso em segunda opção.

Os dados aqui apresentados, relativos ao perfil dos alunos de Espanhol da UNISO, permitem que algumas considerações sejam feitas. O aluno potencial de Espanhol não é o aluno jovem, de curso secundário, pois este tem referências culturais norte-americanas. Neste caso, os interesses estão voltados para a música, o esporte, a roupa, o comportamento e o consumo. Este jovem não tem no seu universo as questões empresariais ou interesse pelas questões hispano-americanas. As preocupações são, portanto, de natureza cultural e não de mercado de trabalho. Este aluno procurará, certamente, fazer um curso de inglês numa escola de idiomas. Neste caso, a clientela é formada por pessoas mais jovens, não trabalhadoras e

que têm maior disponibilidade de tempo. Estes alunos, normalmente, pertencem a segmentos sociais mais favorecidos que têm melhor formação secundária e outras perspectivas de trabalho.

A oportunidade pelo curso livre ou pelo curso universitário depende, em grande parte, da disponibilidade de tempo, de trabalho, de localização, de inserção no sistema escolar e das próprias perspectivas de trabalho.

Disso se infere que o perfil do aluno de uma escola livre é diferente do de um aluno do curso da UNISO. Não se pode pensar o perfil do aluno de Espanhol da UNISO se não se levarem em conta as condições em que se constitui o curso de Letras: trata-se de um curso noturno com dupla licenciatura e que, portanto, atende às necessidades de uma clientela específica. Cabe salientar que o curso de Letras oferece ainda a licenciatura de Português/Inglês, o que abre o leque de opções para o aluno com o perfil já delineado.

Um aluno pertencente à classe média baixa e que é, como decorrência, trabalhador, possivelmente procurará entrar em uma universidade próxima à sua residência para que o trânsito desde sua casa até a instituição seja facilitado e, conseqüentemente, mais barato. Sua formação dificilmente lhe permitirá adentrar a uma universidade pública, cujo nível de exigência no vestibular é maior. Isto justifica que tal aluno procure uma universidade particular, cuja relação candidato/vaga é menor.

No caso do curso de Letras da UNISO, o perfil dos alunos mostra que grande parte deles já trabalha na área da Educação. Como as licenciaturas duplas oferecidas permitem a continuidade de trabalho nessa área, o afluxo de alunos a esse curso é grande e plenamente justificado pela possibilidade de ascensão no plano de carreira.

Esta pesquisa não visa refletir a característica particular de um aluno. Existem evidências suficientes de características sociais, de estrutura político-econômica do país, para se dizer que o aluno desta universidade e a estrutura desta instituição não são muito diferentes de muitas outras universidades brasileiras, principalmente das particulares. Portanto, é razoável afirmar que o resultado desta pesquisa pode ser expandido para um âmbito maior onde existam características próximas ou identificáveis com os sujeitos que constituíram o grupo pesquisado. Isto não quer dizer que a pesquisa não possa ou não deva ser feita em outras universidades. Além disso, acredito que os resultados devam ser muito ricos e precisos.

IV – Fazendo novos caminhos

*Yo voy soñando caminos
de la tarde. ¡ Las colinas
doradas, los verdes pinos,
las polvorientas encinas!...
¿ Adónde el camino irá?
(Antonio Machado)*

Ao iniciar esta investigação, intuía que as motivações dos meus alunos estavam diretamente relacionadas às suas representações anteriores sobre o idioma e às opções pelo curso. Pretendia, por isso mesmo, captar as representações da língua e da cultura espanholas trazidas por eles. Estava curiosa por conhecer o grau de imersão na cultura hispânica ou o interesse por ela, pois era minha hipótese que, quanto maior fosse o grau de envolvimento com essas questões, maiores seriam as possibilidades de o aluno desenvolver conhecimentos lingüísticos e metalingüísticos e de obter maior desenvoltura como falante. Procurava também saber suas impressões sobre o curso em andamento: estaria ou não correspondendo às suas expectativas iniciais? Interessava-me perceber o nível de conhecimento lingüístico dos alunos iniciantes e daqueles que já freqüentavam o curso há mais tempo: queria ver o aproveitamento dos alunos, suas dificuldades, as razões dessas dificuldades, as articulações dessas dificuldades com o próprio funcionamento da universidade, com as atividades, com o currículo, com os programas, com a interdisciplinaridade.

Os dados da pesquisa mostram que tipos de motivações têm os alunos, quais são suas concepções sobre língua e universidade, que representações têm dos professores, que avaliações fazem do curso e as razões pelas quais ingressaram no curso. Indicam também baixo nível de consciência da finalidade do curso que estão fazendo e grau de interesse pequeno pela língua e pela cultura hispânica. Percebe-se, ainda, a tendência de considerarem o Espanhol como um idioma fácil de ser aprendido, ainda que, nos testes de língua, se possa observar que, apesar da freqüente aplicação das regras de transferência de uma língua para outra, os alunos não sabem em que momento são apropriadas ou não.

Os resultados demonstram que as dificuldades de aprendizagem do Espanhol e as frustrações pelo baixo nível de desempenho lingüístico estão diretamente relacionadas à

expectativa inicial de que o Espanhol é fácil e pode ser falado rapidamente, assim como ao entendimento de que estão num curso de Espanhol para aprender a *falar* Espanhol (e não para tornarem-se *profissionais* da língua).

Basicamente, a pesquisa me permite saber sobre:

- a) o comportamento intelectual dos alunos;
- b) o nível médio de conhecimento do Espanhol dos alunos, passados um ou três semestres do curso;
- c) as contradições que se manifestam nas próprias opções dos alunos em função da licenciatura dupla;
- d) as expectativas que têm e as avaliações que fazem de si e do curso;
- e) a percepção ou não do processo em que estão inseridos;
- f) as potencialidades e finalidades específicas do meu trabalho;

Estas percepções talvez me permitam não só refletir sobre o sentido deste curso de Espanhol, nas condições em que ele se produz, como também questionar: um curso universitário com a atual estruturação se justificaria?

Este trabalho de dissertação permite avançar a discussão para outras coisas. Nele se postula uma distinção marcante entre um curso superior e um curso livre de Espanhol. Uma licenciatura em língua espanhola visa formar professores de Espanhol e não falantes desse idioma. Por extensão, pode formar também secretárias bilíngües, tradutores e intérpretes. No entanto, poucos alunos têm consciência disso.

A questão da formação do currículo do curso de Letras Espanhol também acaba sendo analisada nesse trabalho, embora sem maior aprofundamento.

Este trabalho propõe que o baixo nível de consciência do papel da universidade ao oferecer um curso de língua estrangeira é resultante da indefinição, no âmbito da própria universidade, de sua função ou de sua especificidade.

Ao elaborar o questionário, meu maior objetivo era, portanto, buscar entender essa especificidade.

V – Os caminhos

*Así voy yo, borracho melancólico,
guitarrista lunático, poeta,
y pobre hombre en sueños,
siempre buscando a Dios entre la niebla*
(Antonio Machado)

Esta pesquisa foi realizada junto aos alunos da licenciatura de Letras Português/Espanhol do período noturno da Universidade de Sorocaba (UNISO).

A classe que respondeu à Pesquisa I era formada por 65 alunos, dos quais 45 se constituíram como sujeitos da pesquisa. Portanto, a análise interpretativa da pesquisa foi realizada sobre este total de alunos. Este grupo havia encerrado o primeiro semestre do curso. A classe correspondente à Pesquisa II era formada por 40 alunos sendo que, destes, 30 sujeitos responderam ao questionário. Este grupo havia encerrado o terceiro semestre do curso. Os dois grupos são constituídos, majoritariamente, por mulheres sendo que a maior parte delas trabalha e estuda.

O questionário (anexo) foi elaborado com 29 questões que se agrupam em 5 blocos básicos. É composto de questões abertas e fechadas e a interpretação dos dados permitiu a construção de categorias ou agrupamentos de respostas. As questões abertas permitem-nos apreender o perfil do aluno e as fechadas são centradas em seus conhecimentos lingüísticos.

A opção por questões abertas na apreensão do perfil do aluno é decorrente do fato de que estas permitem menor nível de indução e possibilitam a elaboração de blocos de questões e o estabelecimento, a posteriori, de categorias resultantes do processo de leitura das respostas dos alunos. Com este tipo de questões, as respostas acabam sendo mais evasivas ou dispersas, mas permitem-nos captar, em profundidade, as motivações do sujeito. As questões abertas permitem também a interpretação, tanto quantitativa quanto qualitativa, de suas respostas. As questões abertas sempre estão sujeitas a um risco maior de que o aluno pesquisado tenha uma interpretação diferente daquela esperada pelo pesquisador e venha a dar respostas que possam ser absolutamente insignificantes ou desinteressantes do ponto de vista da pesquisa. Como o risco de se ter uma resposta evasiva foi aumentado, houve conseqüentemente, uma abertura

para uma perspectiva mais interpretativa.

As respostas, na verdade, podem aparecer em situações várias. Para minimizar o risco, foi aceito o jogo interpretativo, admitindo-se que a resposta a uma questão poderia estar até em outra questão, já que as perguntas estão articuladas entre si.

Dois tipos diferentes de agrupamentos foram realizados:

- a) o agrupamento das questões em blocos, em função da área coberta e do tipo de indagação que trazem;
- b) a criação de categorias de análise, de interpretação, em função de as respostas estarem entrelaçadas;

Por se tratar de um questionário aberto em quatro dos seus cinco blocos, torna-se possível mapear, apropriadamente, os interesses em função dos comportamentos sociais, da inserção social dos alunos.

As questões fechadas do quinto bloco são dirigidas à percepção de conhecimentos lingüísticos. São apropriadas à compreensão dos sucessos e dificuldades na produção dos alunos e fornecem dados interessantes associados à concepção da similaridade entre o Português e o Espanhol. O levantamento dos dados lingüísticos também se torna muito rico para a compreensão do processo ensino/aprendizagem do Espanhol na universidade. Não é intenção, neste caso, mapear ostensivamente o sistema do Espanhol e muito menos apontar um sistema de ensino, mas levantar a hipótese de um processo natural, de uma estratégia de aprendizagem que, aparentemente, os alunos fazem, com certa freqüência, inconscientemente, ao se depararem com o idioma espanhol. Esse processo encontra correspondência no próprio modo como se constrói a língua materna. Procurou-se detectar de que maneira a similaridade entre o Espanhol e o Português pode tornar-se, paradoxalmente, empecilho para a proficiência em Espanhol. A semelhança entre os dois idiomas é, em primeira instância, fator de facilitação na aprendizagem da língua, mas, em certo momento, no entanto, torna-se um entrave para a aprendizagem. O que se buscou saber é em que medida o conhecimento lingüístico e a consciência lingüística foram se tornando eficientes ou não.

Os cinco blocos básicos de respostas que surgiram nesse processo são:

O primeiro bloco abrange as respostas às questões de número 1 a 5 que refletem a opção do aluno pelo curso, suas expectativas, motivações, frustrações e também a sua avaliação sobre o curso. Dele fazem parte as seguintes perguntas:

- 1) Por que você resolveu fazer o curso de Letras na modalidade Português/Espanhol ?
- 2) Quais são as suas perspectivas a partir do momento em que já tiver em mãos seu diploma ?
- 3) Em que medida o curso tem correspondido às suas expectativas ?
- 4) Em que medida o curso não tem correspondido às suas expectativas?
- 5) Por que você ingressou na UNISO para aprender o Espanhol e não deu preferência a uma escola de idiomas ?

O segundo bloco é formado pelas respostas às questões de número 6 a 8 que indicam as representações dos alunos sobre a língua espanhola, a sua visão anterior e atual do idioma e a sua relação com o Português. As seguintes questões fazem parte deste bloco:

- 6) Na época do seu ingresso na Universidade você achava que, para um brasileiro, seria fácil ou difícil aprender o Espanhol ? Por quê ?
- 7) Atualmente você mantém essa visão ou a reformulou ? Por quê ?
- 8) O que lhe parece mais fácil: um falante de Espanhol aprender o Português ou um falante de Português aprender o Espanhol ? Talvez você ache que não há diferença. Explique.

O terceiro bloco é constituído pelas respostas às questões de número 10 a 13 que apontam para problemas relacionados ao curso: currículo, programas e interdisciplinaridade. Fazem parte deste bloco as questões:

- 10) De que maneira os estudos de Língua Portuguesa contribuem para o seu aprendizado do Espanhol?
- 11) De que maneira os estudos de Linguística contribuem para o seu aprendizado do Espanhol?
- 12) De que maneira os estudos de gramática espanhola contribuem para o seu aprendizado do Espanhol?
- 13) Você sente que há alguma articulação entre o conteúdo que você aprende em Linguística, Português e Espanhol ?

O quarto bloco abrange as respostas às questões 9, 14 e 15 que mostram a relação da língua com a cultura, a questão da imersão do aluno na cultura espanhola e como o aluno age

nessa interação: sua aproximação ou distanciamento das questões ligadas ao Espanhol e à cultura espanhola. As questões que constituem este bloco são:

9) Como você imagina que possa ser a relação do Espanhol com as demais línguas da Península Ibérica?

14) Anteriormente ao seu ingresso na faculdade, que tipo de contato você tinha com a língua espanhola? (Participou de cursos de língua espanhola? Fez alguma viagem a países de língua espanhola? Conviveu com falantes do Espanhol? Assistia programas de TV em língua espanhola? Lia jornais, revistas, poemas, folhetos turísticos, etc? Assistia filmes em Espanhol? Lia a literatura espanhola ou hispano-americana? Tinha em sua casa livros de autores espanhóis e hispano-americanos?) .

15) Além do curso de Letras, que tipo de contato você tem atualmente com a língua espanhola? (nesta questão foram repetidos os mesmos sub-itens da questão 14).

O quinto bloco é constituído pelas respostas às questões de número 16 a 29 e trazem os conhecimentos lingüísticos, as dificuldades e os sucessos nas realizações lingüísticas dos alunos. Estas questões estão centradas em conhecimentos específicos da língua espanhola que estão diretamente associados à questão das similaridades e dos contrastes entre este idioma e o Português. Indicam como os alunos produzem regras de correspondências entre os dois idiomas e o quanto as aplicam, o que é mais simples ou mais complexo na aprendizagem do Espanhol e o quanto percebem, ou não, quando as regras de correspondência são indevidas.

Haveria, pelo menos, mais duas atividades relativas ao conhecimento da língua espanhola que poderiam ter sido propostas aos alunos, numa pesquisa que optou por descartar a entrevista oral: a tradução de um texto em Espanhol e a redação de um texto nesse idioma. Essas duas produções mostrariam certas competências lingüísticas interessantes que os alunos poderiam ter adquirido em um ou três semestres do curso. Optei pela não inclusão desses itens, porque isso implicaria todo um outro tipo de procedimento que não caberia ser desenvolvido agora, embora saliente a importância da verificação dessas produções dos alunos em futuras pesquisas na área.

VI – Reflexões sobre o caminho

¿ Conoces los invisibles

hiladores de los sueños?

Son dos: la verde esperanza

Y el torvo miedo

(Antonio Machado)

Optei por fazer uma análise geral das respostas de cada uma das turmas, comparando, ao final, o desempenho de cada uma delas.

A interpretação das respostas de cada bloco abrangeu não somente aspectos quantitativos, mas também qualitativos, à medida que foram selecionadas falas significativas dos alunos que apontam representações e que, portanto, são muito interessantes e úteis.

Procurei explorar dos dados tudo o que têm a oferecer. Em certos momentos, o que fornecem é, essencialmente, um padrão geral, um perfil de comportamento que se mostra quantitativamente ; em outras ocasiões, emerge uma fala que, ainda que isolada, reflete uma representação social. Portanto, as respostas muito significativas, que apontam para a percepção de um problema, foram destacadas.

A dificuldade de uma análise como esta é que, muitas vezes, ela se circunstancializa em coisas muito particularizadas em função do comportamento de uma pessoa. Este tipo de análise é relevante para o funcionamento das coisas, mas impede de perceber, às vezes, idéias mais gerais.

Outra dificuldade, ao lidar com este tipo de interpretação de questões, é que as respostas são, muitas vezes, atravessadas por distintas leituras de mundo.

Como algumas questões são abertas e uma das intenções é a percepção do valor ou da intenção da resposta do aluno, optei por trabalhar o cotejamento ou a comparação das respostas, inclusive reorganizando-as, quando oportuno, para o conhecimento do aluno: quando ele dá uma resposta, ainda que estivesse deslocada, ela foi aproveitada, porque o que se buscava era o seu sentido.

Este tipo de análise interpretativa dos dados fornece coisas interessantes como, por exemplo, a enorme contradição entre o que se supõe que deveria ser um curso universitário de Espanhol e as expectativas que o aluno tem desse curso. Essas expectativas são criadas tanto

pelo modo como se entende, em sociedade, a universidade, como pelas próprias informações que o aluno recebe dentro do próprio curso.

Análise do primeiro bloco de respostas: a opção do aluno pelo curso

De início procurei saber dos alunos o porquê da sua opção pelo curso de Letras, na modalidade Português/Espanhol, bem como suas perspectivas a partir do momento em que já tivessem em mãos o diploma.

Na Pesquisa I, fica evidente que grande parte dos alunos (58%) fez a opção pelo curso visando melhorar os conhecimentos do Português. Não se trata aqui de uma escolha motivada pelo prazer, puro e simples, do estudo da língua materna, mas da necessidade imediata da habilitação para atender à Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 que exige o diploma universitário para lecionar, o que implica que os professores, já atuantes na área, procurem a garantia futura de permanência em seus empregos. Grande parte dos alunos desta turma já leciona Língua Portuguesa, o que faz com que a primeira razão de estarem no curso seja o cumprimento de uma exigência legal para a preservação de seus empregos. Uma vez que se coloca a obrigatoriedade do curso universitário, a possibilidade de ascensão na carreira aparece vinculada, como acréscimo.

Ao mesmo tempo, as pessoas que fizeram a escolha motivadas pela necessidade do diploma, entendem que aprender mais uma língua estrangeira (no caso, o Espanhol) é, para elas, um ganho qualitativo. Do ponto de vista comercial, ter as duas habilitações é extremamente vantajoso, pois aumenta a possibilidade de emprego. No caso desses alunos, ainda que estejam trabalhando na docência com Português, fica evidente que o curso oferece a ampliação de possibilidades de emprego, através da docência do Espanhol.

O diploma do curso universitário é considerado um instrumento de chancela social, na medida em que a habilitação autoriza a demanda por empregos e favorece a posse do conhecimento, aumentando a capacidade de ação e de execução de trabalhos específicos. O diploma universitário tem, portanto, valor de mercado.

Fica evidente também, no caso de alguns destes alunos, que a opção pelo curso de dupla licenciatura não foi uma escolha desejada, mas estava dada ou imposta. Isto significa dizer que os alunos prefeririam estar num curso só de Português e não de Português/Espanhol. A opção por fazer licenciatura única de Português não lhes foi dada simplesmente porque não

existia nem na instituição e nem na cidade de Sorocaba. O Espanhol, neste caso, se constituiu não numa escolha, mas num fardo a carregar a contragosto. Algumas respostas dão conta dessa realidade:

Tenho dificuldades em Português e ao mesmo tempo sou fascinada pela língua, por isso me propus a aprender. Quanto ao Espanhol tive que optar. (A 25, PI)

A minha prioridade é Língua Portuguesa. (A8, PI)

Ingressei mais para aprender o Português. (A 20, P I)

Primeiro porque leciono Português e quero me especializar nessa área. (A 26, PI)

Porque adoro ler, escrever e tenho verdadeira paixão pela língua portuguesa. (A31, PI)

Uma boa parte dos alunos dessa turma (27%) que optaram pelo curso de Português/Espanhol fizeram-no, também, como recusa a outra alternativa possível, dentro da Universidade, que é o curso Português/Inglês. Estes alunos têm grande dificuldade com o domínio do Inglês e não têm, com este idioma, a menor afinidade. O não ao Inglês não significa, necessariamente, um sim ao Espanhol, mas, aparentemente, falta de outras opções (como, por exemplo, uma licenciatura só de Português). Significa também que o Espanhol passa a concorrer com o Inglês ao se tornar alternativa lingüística para o emprego. É importante observar que, no questionário, não se perguntou ao aluno se ele escolheu o Espanhol por não gostar do Inglês. Se houvesse esta pergunta é possível que muitas outras pessoas tivessem respondido que não gostam do Inglês.

Uma reflexão sobre a dupla licenciatura não pode ser deixada de lado neste trabalho: ela se constitui numa vantagem, sem prejuízo, para aqueles alunos que gostariam de fazer uma licenciatura única só em Português, ou só em Inglês ou só em Espanhol. No caso da UNISO, não houvesse a dupla habilitação, qual teria sido, realmente, a opção dos alunos? A ausência da opção só pelo Português acaba por gerar a opção pelo Espanhol, simplesmente como recusa ao Inglês:

Escolhi o Espanhol pelo motivo de não gostar da língua inglesa. (A 27, PI)

(Escolhi) Espanhol, porque detesto Inglês. (A 13, PI)

Não tenho afinidade alguma com o Inglês. Fiquei com o Espanhol que achei ser mais fácil. (A 25, PI)

Detesto Inglês porque não entendo nada. (A 33, P I)

Queria fazer Letras, mas não gosto de Inglês (A 22, P I)

Nestes casos, a opção pelo Espanhol se constituiu numa opção negativa e indica, ao mesmo tempo, que estes alunos apresentam baixa auto-estima quanto à aprendizagem do Inglês: não se sentem capazes de aprendê-lo e assumem a culpa pelo fracasso.

De outro lado, estão os alunos (42%) que fizeram a opção pelo curso visando mais o Espanhol. Na maioria destes casos, o interesse pelo Espanhol é genérico:

Escolhi Espanhol por meu pai ser descendente direto de espanhóis e por me identificar com essa língua. (A 26, PI)

Pois gosto muito de outras línguas. (A 34, PI)

Porque gosto muito da língua espanhola. (A 35, PI)

Resolvi fazer o Espanhol por me atrair. (A 36, PI)

Porque acho uma língua muito interessante. (A 38, PI)

A língua espanhola sempre me atraiu. (A 42, PI)

A minha família tem pessoas espanholas. (A 43, PI)

A opção pelo Espanhol, nestes casos, é vaga, genérica. Estas respostas não se caracterizam como opção clara, verdadeira, consciente pelo Espanhol e pela Universidade, ou seja, os alunos poderiam estar fazendo um curso livre de Espanhol e não uma licenciatura, pois não têm clara, para si, a real finalidade de um curso universitário. Basicamente, estão no lugar errado.

Outro grupo de alunos apresenta um interesse pragmático em suas escolhas. Este interesse está vinculado à questão da empregabilidade, ou seja, da ampliação das possibilidades de emprego e conseqüente ascensão social.

O segmento que está na faixa etária correspondente à dos universitários, é composto de pessoas que estão se preparando para entrar no mercado de trabalho ou que nele já estão há algum tempo. Para este segmento, existe uma representação social de que a formação universitária é fundamental, pois qualifica para o mercado de trabalho emergente do Mercosul. Estas pessoas vêem, no Espanhol, a questão instrumental de aumento de sua empregabilidade. Portanto, entendem que se souberem o Espanhol, em alguma dimensão, terão melhores condições de participação no mercado de trabalho devido à importância que

este idioma vem adquirindo no Brasil, em função do Mercosul. Esta importância está colocada como decorrência de uma certa insistência da Mídia em afirmar que falar o Espanhol é necessário. Ela tem, certamente, grande influência sobre a opção pelo Espanhol. A Mídia televisiva, impressa, eletrônica e rádio-difundida tem dado intensa cobertura às questões ligadas ao Mercosul, ao comércio internacional e tem sido simpática às idéias das classes dominantes brasileiras. É do interesse do capitalismo brasileiro, dos setores envolvidos no processo produtivo, caracterizar a globalização, a internacionalização e a construção dos blocos econômicos como referenciais indicativos de progresso, bem-estar, sucesso, vantagem. Em decorrência disso, o sujeito que está se preparando para conseguir um emprego vai optar pelo Espanhol por imaginá-lo como alternativa possível para alcançar seus objetivos.

Um grande número de respostas indica que os alunos estão dando, no momento, significativa importância à preparação para o trabalho estritamente ligado às relações comerciais emergentes no Mercosul. Não se pode negar essa importância, mas o que se observa é que nem todas as atividades decorrentes da emergência desse novo mercado demandam formação universitária do Espanhol. Muitos tipos de trabalho nesse novo campo exigem, preferencialmente, uma formação de *usuário* da língua, que pode ser perfeitamente alcançada através de cursos livres das escolas de idiomas. No entanto, muitos dos alunos que estão na universidade não se dão conta da especificidade do curso universitário e se sentem decepcionados com o mesmo.

Há, portanto, uma confusão de senso comum das finalidades das atividades acadêmicas. Existe, no meio social, uma visão não diferenciada dos objetivos de um curso universitário e dos objetivos de uma escola de idiomas, ou seja, do que se vai realmente aprender nos dois lugares. Tal confusão ocorre dentro da própria universidade, que não tem clara sua finalidade. Além disso, o aluno, às vezes, não procura um curso livre porque não confia nele ou porque aí não vai ser um universitário. Por este motivo, o que se tem é um número relativamente grande de pessoas, no meio universitário, almejando uma formação específica de *usuário*. Isto cria, para o curso, um problema adicional.

São poucos os alunos que têm uma consciência crítica de que a universidade é o lugar de formação de *especialistas* da língua, isto é, de professores e pesquisadores.

Nada impede que a universidade forme, também, técnicos, através de cursos específicos ou que habilite para outras atividades profissionais. Há uma tendência de mercado em ampliar o curso de Letras para atividades que vão além da docência. Algumas faculdades oferecem a opção específica de tradutor/intérprete e secretariado bilíngüe. Trata-se de uma

nova perspectiva em resposta a uma nova demanda de mercado.

Profissionalmente, o diploma passa a ser um diferencial quando o *especialista* e o *usuário* executam um mesmo trabalho: neste caso, o diplomado têm a preferência.

É senso comum pensar-se a universidade como um lugar de “status” e, portanto, hipoteticamente, melhor. Por razões de natureza social, admite-se que ser universitário é muito importante. Isto tem a ver com a auto-estima, com o reconhecimento social, com o auto-reconhecimento e com o desejo de ascensão social. Pode-se inserir neste caso, os alunos que entraram para o curso em segunda opção (4,5%). Partindo-se do pressuposto de que aceitaram entrar em segunda opção, conclui-se que seus verdadeiros propósitos não puderam ser alcançados na primeira e que, mesmo assim, optaram por outro curso porque querem ser universitários. Assim, a segunda opção torna-se uma circunstância e não um interesse real pelo curso: os alunos estão neste curso assim como poderiam estar em qualquer outro.

É interessante observar que são poucos os alunos que entraram neste curso com opção específica, bem definida, pelo Espanhol. Apenas quatro alunos (8,8%) demonstraram interesse objetivo pelo idioma. A grande maioria pretende servir-se dessa licenciatura para outros fins: trabalhar com algo relacionado à língua espanhola (colocado de forma bastante genérica), dar continuidade aos estudos, trabalhar na área de línguas, fazer viagens, etc. Na visão desses alunos, como o curso oferece o Espanhol, como acréscimo, eles poderão estar expandindo o leque de suas atividades em várias áreas. Mas isto não quer dizer que o Espanhol tenha sido sua escolha primeira.

Pode-se deprender, então, que muitos alunos do curso de Português/Espanhol não se sentem motivados pela aprendizagem do Espanhol, visto que não tinham interesse prévio e acabaram por fazer uma opção pragmática que exclui o prazer verdadeiro do conhecimento científico, acadêmico da língua.

Na Pesquisa II, realizada com os alunos do terceiro semestre, encontram-se alguns traços distintos em relação ao grupo da Pesquisa I. Neste caso, há um interesse maior, por parte dos alunos, pelo Espanhol. Mais da metade do grupo (70%) explicita a vontade de lecionar Espanhol e de vir a trabalhar com este idioma em outras áreas. A questão da empregabilidade, incluindo-se a docência, é bastante significativa nesta turma. Neste grupo, a perspectiva de trabalhar com o Espanhol está mais dada. Se não aparece diretamente na primeira resposta, ela surge de maneira difusa nas outras respostas.

É interessante observar neste caso que, ainda que não tenha sido explicitada (nas respostas da primeira questão) a relevância do Espanhol, as respostas à segunda questão

deixam clara a preferência pelo Espanhol, como perspectiva de trabalho.

Entretanto, há também uma porcentagem de alunos que têm, pelo Espanhol, um interesse genérico, não preciso. O interesse pelo Português, bastante acentuado nas respostas do grupo da Pesquisa I, neste caso, é menor (30%).

A escolha pelo curso como recusa ao Inglês também é percebida neste grupo (23%).

Nos dois grupos, pode-se observar uma intenção implícita, por parte dos alunos, de viajar para o exterior para dar continuidade aos estudos, após o término do curso. Os dados indicam uma intuição dos alunos de que não sairão, ao final dos quatro anos regulares de formação, dominando e tendo conhecimento suficiente do idioma para exercer possíveis profissões que exijam maior desempenho lingüístico. Além de viajar para o exterior, as respostas dos alunos sugerem outras formas para a continuidade da sua formação no Espanhol: continuar estudando, fazer outros cursos, aperfeiçoar-se através de pós-graduação, etc.

Busquei questionar em que medida o curso vem satisfazendo, ou não, às expectativas dos alunos.

Apenas um quarto da turma da Pesquisa I afirma estar satisfeita com o curso, ou seja, ele está aparentemente, preenchendo as suas expectativas iniciais.

No entanto, alguns consideram que:

Até agora está tudo bem. (A 5, PI)

Na maioria das aulas o curso tem me proporcionado o que busco. (A 25, PI)

Até o momento (as expectativas) são boas. (A 33, PI)

Em algumas matérias já aprendi muito. (A 36, PI)

Apesar das dificuldades que tenho encontrado. (A 42, PI)

Quanto ao estudo da língua espanhola estou quase que satisfeita. (A 45, PI)

As restrições implícitas nessas respostas (até agora, na maioria das aulas, até o momento, em algumas matérias, apesar das dificuldades, quase que satisfeita) indicam insatisfação com o desempenho do curso.

Alguns alunos deixam clara a insatisfação com o curso:

Gostaria de ter mais aulas sobre o idioma. (A 11, PI)

Estamos engatinhando. (A 17, PI)

Um pouco fraco, gostaria de ter mais aulas. (A 18, PI)

O esforço do aluno em querer aprender. (A 24, P I)

Não tem correspondido muito as minhas expectativas, pois defini o curso de outro modo. (A 29, PI)

Temos muitas aulas que não iremos aproveitar lá fora. (A 40, PI)

Outros explicitam, ainda, uma esperança de que suas expectativas sejam satisfeitas futuramente:

Ele corresponderá futuramente. (quando poderá dar aulas) (A 9, PI)

Espero estar me estruturando para ser uma boa professora. (A13, PI)

Na medida de conseguir me tornar uma profissional de êxito. (A 14, PI)

Quem sabe com um pouco mais de tempo eu tenha respostas às expectativas. (A17, PI)

Vale destacar aspectos relativos à formulação das questões apresentadas aos alunos. Observa-se que muitos não explicitaram suas insatisfações ao responder a terceira questão por ter sido esta formulada de forma afirmativa ou positiva (Em que medida o curso tem correspondido às suas expectativas?). Mas, ao se depararem com a questão de número quatro, que é apresentada de forma negativa (Em que medida o curso não tem correspondido às suas expectativas?), encontraram, nela, a abertura ideal para expressarem suas insatisfações. Mesmo aqueles que, na terceira questão, responderam de forma atenuada à pergunta, na questão seguinte (quarta) puderam extravasar seus sentimentos mais reprimidos:

As atividades extra-sala são pouquíssimas. (A 5, PI)

Estou demorando demais para aprender; é como se eu estivesse sendo alfabetizada. (A 6, PI)

Trabalhar mais o lado prático com aulas de vídeo e som. (A9, PI)

Há matérias que gostaria de estar aprendendo melhor. (A 11, PI)

As matérias não são atraentes; gostaria de satisfazer minhas curiosidades sem ser podada pelos professores. (A 15, PI)

Mais aulas de Português e Espanhol. (A 16, PI)

O curso tem andado muito devagar, não há um certo incentivo, pouco material. (A 17, PI)

Gostaria de estar falando mais. (A 18, P I)

Na conversação. (A 19, PI)

Depende mais do interesse do aluno em aprender do que do professor ensinar. (A 24, PI)

Existem algumas disciplinas que mesmo estando no 2º semestre não sei bem para que servem, nem onde vou usá-las. (A 25, PI)

Na didática, professores muito superiores, deveriam ser mais humildes. (A 28, PI)

Seu método é extremamente tradicional. (A 31, PI)

O curso poderia ser mais aplicado, mais dinâmico. (A 39, PI)

Tenho receio de não ser uma boa profissional. (A 42, PI)

Em alguns casos, o aluno assume a culpa por um baixo desempenho:

Eu estou percebendo que o 1º e o 2º graus que eu fiz foi muito fraco. Porque agora eu poderia estar em um nível mais elevado. (A 39, PI)

O lado negativo do curso se refere a mim particularmente; o tempo está sendo um desafio para eu conciliar. (A 41, PI)

Ao assumir as dificuldades para si, o que é natural, o aluno está isentando o curso de responsabilidades. Isto tem a ver com uma série de valores sociais que subjazem a este tipo de afirmativa.

Algumas respostas indicam que os alunos estão insatisfeitos com a produção oral, o que aponta, paralelamente, para a questão dos objetivos da universidade, distintos dos objetivos das escolas livres. Estes alunos esperam ter uma boa produção oral em pouco tempo:

Gostaria de estar falando mais. (A 18, PI)

Na conversação. (A19, PI)

Mais aulas de conversação. (A 44, PI)

Nestes casos, existe um conflito evidente de interesses entre a expectativa que o aluno tem de aprender a falar em pouco tempo e a capacidade de formação do aluno por parte da universidade. Há, por parte do aluno, a expectativa e o desejo de atividades que propiciem boa produção oral. O curioso é que essa expectativa reflete uma concepção de ensino/aprendizagem coincidente com o modelo de curso da escola livre. Ela sugere que

aprender o Espanhol é *falar*, é *usar* o Espanhol, e está correta, até porque o sujeito que entra num curso de língua estrangeira na universidade não tem a expectativa de saber *sobre* a língua, mas de aprender a *falar* a língua. Se se tomar a expectativa de quem entra num curso bilíngüe, o que se tem é que o aluno não espera ter um conhecimento sofisticado relativamente ao entorno cultural da língua e mesmo da sua estrutura, de sua análise científica ou lingüística, tanto que, de maneira geral, os alunos desgostam das aulas de gramática de língua estrangeira. Portanto, o que se observa é uma dicotomia entre o ensino informal e o universitário do Espanhol que não é percebida pelos alunos e que, muitas vezes, gera desmotivação e descontentamento.

A expectativa que os alunos têm de poder falar o Espanhol em pouco tempo é indicativa de que, ao ingressarem num curso universitário dessa língua, não trazem consigo domínio mínimo de *usuário*, o que, com certeza, é fator negativo para a aprendizagem *sobre* a língua. Isto ocorre porque não há a exigência, por parte da universidade, desse pré-requisito. Isto vem a ser um complicador no processo de ensino/aprendizagem, na medida em que se imputa à universidade a função não só de ensinar *sobre* a língua, mas também de fazer com que o aprendiz seja um *usuário* dela. Isto explica, em parte, o descontentamento dos alunos com o pequeno número de aulas de prática oral oferecido pelo curso. Tal fato me leva a defender, por outro lado, a necessidade da existência, num curso de língua estrangeira, se não de um exame de proficiência para o ingresso, no mínimo o estabelecimento deste tipo de testagem pelo próprio curso. Isto permitiria a sondagem do nível dos alunos, evitando-se que aqueles que já trazem um certo domínio do idioma, em nível de *usuário*, tivessem que freqüentar o curso em sua totalidade (o que é, sem dúvida, extremamente entediante e desmotivador).

Uma aluna (n.º 1 da Pesquisa I) respondeu, na questão três (Em que medida o curso tem correspondido às suas expectativas?) que a:

"capacidade dos professores - "é dez.""

Dizer que os professores "são dez" não significa, necessariamente, que a aluna esteja satisfeita com o curso. Trata-se de uma resposta evasiva, uma vez que, relativamente ao curso, a mesma aluna abriu uma crítica significativa:

"poucas aulas de Espanhol na semana."

Essa aluna tem, de fato, consciência de que o problema não está na qualidade ou capacidade dos professores. Para ela, os professores são boas pessoas, são aplicados, são interessados. Portanto, nesse caso, não há queixa pessoal. A sua demanda é por aulas de Espanhol: ela quer aprender o Espanhol e está pagando por isso, além de achar que a universidade é o lugar para se aprender o Espanhol. Além disso, não se dá conta que está aprendendo o idioma quando estuda Lingüística ou Literatura Espanhola.

Uma outra aluna (n.º 5), que na resposta à questão três afirmava estar tudo bem com relação às suas expectativas quanto ao curso, parece mostrar (na questão 4) que não está tudo bem, já que mostra uma percepção muito grande quanto ao modo de organização da atividade docente e do curso. Isto é uma aparente contradição, mas, na realidade, explica a resposta:

"até agora está tudo bem."

Esta resposta não é uma resposta entusiasta: é neutra, indefinida.

Se alguns alunos afirmam não ter nada a declarar quanto ao curso isto não significa uma aprovação plena do mesmo. Pode significar, inclusive, dificuldade de discernir os problemas, decorrente do tipo de comportamento que têm em aula, do tipo de envolvimento que têm com a escola. Os alunos que têm envolvimento pequeno acabam por não ter muito o que dizer. Dizer que "não tem nada a dizer" é diferente de "estou adorando o curso".

Quando um aluno afirma que "os professores muito superiores, deveriam ser mais humildes", indica que se sente desprezado, menosprezado no seu saber, pelos professores. Este tipo de insatisfação, além de conduzir à desmotivação, indica reprovação explícita ao comportamento dos professores.

Uma outra análise (terceira questão da Pesquisa II) indica que o nível de satisfação dos alunos com o curso é muito baixo. Dos trinta alunos pesquisados, somente cinco afirmam que:

O curso está sendo muito bom. Na medida que vou me aprofundando mais vou descobrindo a importância da língua. (A 3, PII)

O curso tem correspondido em muito às minhas expectativas. (A 16, PII)

Tem correspondido através das pesquisas, trabalhos, leituras. (A 7, PII)

O curso, na área de conhecimentos, é muito rico. (A22, PII)

Estou achando ótimo tudo o que já fiz e tudo o que aprendi. (A 25, PII)

No entanto, o entusiasmo desses alunos não está presente nas respostas da maioria da classe, que deixa claro o seu descontentamento com o curso. Esta insatisfação reflete percepção difusa, fluida, de que os modos pelos quais se organiza a educação regular são insatisfatórios, desatualizados, desarticulados da realidade. Esta insatisfação não parece ser com a universidade, especificamente. O problema não está na UNISO: está no próprio ambiente cultural que se constrói, na concepção do que seja o estudo universitário, na própria expectativa do aluno e no funcionamento da universidade. Trata-se de um problema de concepção de ensino, de atividades universitárias, do papel do aluno, das atividades de pesquisa, da função da biblioteca, das atividades pedagógicas, etc. Neste caso, as críticas se referem à grade curricular, à falta da prática da oralidade, à falta de recursos disponíveis, à falta de dinamismo das aulas e à didática dos professores. Esta insatisfação é preocupante se se considerar que este grupo está há mais tempo dentro da Universidade e, portanto, já não tem mais a empolgação de quem está iniciando um curso. As suas críticas são conscientes e alertam para as deficiências estruturais do curso.

A organização dos materiais didáticos, dos programas, das atividades, não tem conseguido manter um nível elevado de motivação dos alunos e, conseqüentemente, os tem levado à decepção, ao desencanto com o curso:

Pois esperava mais. (A 2, PII)

Acredito que poderia ser melhor, esperava mais do curso em todas as matérias dadas. (A 10, PII)

Gostaria de saber mais do que sei. (A 12, PII)

Estou aprendendo algumas coisas (...) mas gostaria de me aprofundar mais. (A15, PII)

Eu pensei que a esta altura já estaria mais adiantada porque eu tenho medo de arriscar e falar errado. (A 17, PII)

Não está sendo tão correspondido quanto foi esperado. (A 21, PII)

O curso não está sendo o que eu tinha imaginado. (A 27, PII)

Pode-se depreender destas respostas que, além dos problemas do próprio curso, ratifica-se aqui também, como na Pesquisa I, a expectativa de que a oralidade seja alcançada

rapidamente no curso universitário.

A resposta de um aluno (nº 27), transcrita acima, reflete o quanto estão distantes as expectativas que os alunos trazem e o que a Universidade, em sua especificidade, está lhes oferecendo.

Diferentemente do grupo da Pesquisa I, esta classe, por possuir maior percepção das deficiências do curso, utilizou também a questão três para colocar seu descontentamento, expandindo assim, o espaço físico do questionário destinado às críticas e tornando o espaço reservado às questões positivas do curso, praticamente inexistente. Este fato, por si só, vem a indicar que o nível de descontentamento é muito grande. Cabe ressaltar que este grupo está no curso há mais tempo e tem, portanto, maior consciência acadêmica. Isto fez, talvez, com que aumentasse o seu discernimento dos problemas e também a frustração, porque mais tempo se passou e o retorno não foi o esperado.

Algumas respostas deste grupo, como ocorreu com o grupo I, trazem implícita uma restrição ou uma dúvida quanto à satisfação de expectativas:

Espero que no final do curso eu esteja preparada. (A 1, PII)

O curso tem desenvolvido, por enquanto, o meu saber. (A 5, PII)

Há, em alguns casos, maior refinamento, maior aguçamento da percepção, por parte dos alunos, das características negativas do curso:

Esperava mais dos professores de algumas matérias. (A 2, PII)

A falta de criatividade de alguns professores tem tornado o curso bastante monótono fazendo com que os alunos não se sintam estimulados em aprender. (A 13, PII)

O trabalho feito com o livro didático deveria ser diferente. (A 15, PII)

Deveríamos ser obrigados a falar a língua espanhola em sala, pelo menos nas aulas de Espanhol. (A 18, PII)

Parece que cada professor pensa que a sua (matéria) é única. (A 21, PII)

Na maneira de se expressar (didática), o professor é muito tradicional. (A 2, PII)

Falta dinamismo. (A 30, PII)

Estas respostas permitem identificar, nos alunos, insatisfação quanto aos professores. Fica transparente que grande parte da desmotivação com o curso é decorrência desse

desempenho. Isto me leva a refletir sobre a questão de minha formação enquanto professora: até que ponto estou realmente preparada para atuar junto ao 3º grau? Que deficiências tem a minha formação? O tradicionalismo, a mim inerente, é decorrente de minha formação? Até que ponto sofro a influência tradicionalista do material didático com que trabalho? Que posso fazer no sentido de minimizar todas essas falhas?

À insatisfação explícita com os professores, subjaz um desejo por outro tipo de curso e de organização escolar. As respostas mostram, o tempo todo, certa saturação de um modelo de ensino e também o paradoxo da sua reprodução. No entanto, parece que os alunos não reclamam disso, mas tendem a transferir ao professor a culpa ou responsabilidade do insucesso do curso. A idéia de fragmentação do ensino (“cada professor pensa que a sua matéria é única”) é decorrente da desarticulação entre as disciplinas. O aluno, neste caso, percebe perfeitamente a fragmentação.

Outras respostas (questão n.º 5) indicam que mais da metade da classe está na Uniso por necessitar de diploma. Alguns destes alunos têm consciência de que, além do diploma, terão, neste caso, a possibilidade de um estudo mais profundo do idioma. Aproximadamente 8 alunos assumem estar na Universidade pela importância do status que tem um curso universitário. Apenas seis alunos afirmam que estão fazendo o curso porque precisam aprofundar os conhecimentos do Português. Quatro alunos assumem que aqui estão porque queriam fazer um curso de Letras. O levantamento desses dados permite fazer uma análise interpretativa das respostas.

A necessidade de um diploma se faz clara na sociedade à medida que ele tem valor de mercado. No caso destes alunos, o diploma se torna necessário não só para a continuidade na área da educação (por exigência legal) como também para a aquisição de um emprego, de forma genérica. O valor do diploma, na questão da empregabilidade, é indiscutível. Atribui-se ao diplomado um valor superior, considerando-se que este deva apresentar certas qualificações, não comuns ao não-diplomado. Sabemos, no entanto, que nem sempre isto é realidade. Certos tipos de emprego (tradutor/ intérprete/ secretário) necessitam de formação de usuário da língua (que não é oferecida de forma adequada, na formação universitária) e que pode ser melhor oferecida por um curso livre. Compreendemos agora, também, que nem sempre a formação universitária é a ideal para a docência: ela pode ser deficitária, tradicionalista, acrítica, e impede que o professor veja as dificuldades dos alunos como decorrência de sua má formação.

A percepção de que um curso universitário de idiomas permite o conhecimento *sobre*

a língua, e não só do *uso* da mesma, está presente em poucas respostas (no grupo I). Apenas 9 alunos têm consciência de que somente um curso universitário de Espanhol pode lhes oferecer uma base mais aprofundada da estrutura da língua e conhecimento maior da cultura própria dos falantes desse idioma.

O valor social atribuído ao curso superior está explícito em algumas das falas:

Uma universidade oferece status. (A 15, PI)

Hoje em dia, para ser reconhecido como pessoa de nível cultural melhor há de se ter cursado a universidade. (A 42, PI)

Essas questões estão presentes na análise das respostas dos dois grupos em estudo. No entanto, no grupo I sobressai, em alguns casos, interesse específico pelo estudo do Português. Neste caso, os alunos procuram encontrar alternativas para "levar" o Espanhol de tal forma que este não se torne muito desinteressante, já que têm que "enfrentá-lo". Não há dúvida também que o "acréscimo" do Espanhol acaba por se tornar uma vantagem, na medida em que habilita o sujeito para profissões distintas: além de se tornar um professor de Português e de Espanhol, o aluno terá um vasto leque de opções, já que possuirá o diploma de Espanhol.

Encerrando a análise das respostas ao primeiro bloco de questões, é necessário fazer algumas considerações:

1. A aceitação pelo curso de Português/Espanhol, por parte dos alunos, decorre da mudança do estatuto do Espanhol em relação ao Português, no Brasil. O aumento da importância do Espanhol, publicamente reconhecida, legitima o curso.

2. Ainda que muitos alunos (principalmente do grupo I) tenham vindo para fazer o Português, o fato é que aceitaram fazer outra língua porque há o oferecimento da dupla licenciatura. No caso da Uniso, se trata de um investimento realizado sobre um mercado emergente que demanda a oferta do Espanhol.

3. Uma universidade regional, como a UNISO, tem uma clientela que demanda o curso de Espanhol, o que justifica a criação do curso.

Feitas estas considerações é oportuno perguntar:

1. Seria melhor oferecer licenciaturas únicas em Português ou Espanhol ou abrir espaço concomitantemente?

2. Seria viável, no caso do Espanhol, a exigência prévia do domínio de *usuário*?

3. Seria mais produtivo se houvesse incentivo mais intenso e mais articulado no sentido de fazer com que os alunos pudessem conviver com objetos da cultura e da língua hispânica durante a graduação?

4. Seria razoável supor que os alunos que fazem o Espanhol, na universidade, dadas as condições que lhes são oferecidas, devam fazer um curso extra de Espanhol numa escola de idiomas, formadora do falante?

5. Seria aconselhável mudar o mecanismo de avaliação da universidade para um modelo onde as insatisfações ou os sucessos dos alunos fossem, periodicamente, realmente detectados?

Análise do segundo bloco de respostas: representações que os alunos têm da língua espanhola e sua relação com a língua materna.

Ao ingressarem na universidade, cerca de 73% dos alunos pesquisados (pertencentes ao grupo I) concebiam o Espanhol como uma língua fácil de ser aprendida. 25 desses alunos explicitaram que o Espanhol é fácil porque é parecido com o Português.

É interessante observar que a maioria dos alunos que têm essa representação não a justificam. Suas respostas são categóricas e reproduzem um pensamento reinante na sociedade.

Apenas 6 alunos desse grupo de sujeitos explicitam em que níveis ocorrem as semelhanças:

A gente entende melhor o som. (A18, PI)

Por ter palavras parecidas ou iguais. (A 24, PI)

É fácil apenas a leitura pois a pronúncia é difícil e também a sua gramática. (A33, PI)

Muitas palavras têm a ver com o Português. (A 35, PI)

As palavras e as pronúncias eram parecidas. (A 36, PI)

A língua espanhola é muito parecida com a nossa e de fácil entendimento. (A40, PI)

Sabe-se que a compreensão entre os falantes dos dois idiomas é possível e ocorre pelo alto grau de coincidência lexical. No entanto, se a compreensão se torna relativamente fácil entre os falantes, o mesmo não se pode afirmar dos outros níveis: a escrita e a oralidade,

no Espanhol, são mais difíceis de serem realizadas pelo aprendiz pois apresentam características distintas em relação ao nosso idioma.

Ao afirmar que o Espanhol é fácil, os alunos, em sua maioria, não percebem o nível em que essa facilidade ocorre. Também não conseguem explicitar os níveis onde as dificuldades ou as diferenças são maiores.

Compreender esta questão implica questionar o porquê de os alunos afirmarem, inicialmente, que, "o Espanhol é fácil". Tal questionamento passa pelo caminho das hipóteses, das possibilidades.

A primeira hipótese seria a de que "o Espanhol é fácil" porque é "quase igual" ao Português, modificando-se apenas no "jeito de falar". A semelhança lexical é grande e, à primeira vista, contribui para que os aprendizes ratifiquem suas impressões iniciais.

A segunda possibilidade está diretamente relacionada à primeira. Quase todo o falante do Português entende relativamente bem o que ouve no Espanhol. Se o indivíduo, embora não conheça a língua, já tem condições de entendimento, é porque a semelhança lexical facilita esse processo.

Outra hipótese existente é a de que a leitura também é feita com relativa facilidade porque existe grande coincidência gráfica entre os dois idiomas e porque o aprendiz apaga ou neutraliza as questões de natureza fonética que poderiam complicar o processo.

A verificação dessas hipóteses auxilia na compreensão de um fenômeno bastante comum entre os brasileiros: muitos afirmam que sabem o Espanhol. No entanto, a produção da oralidade e da escrita fica muito aquém da compreensão e da leitura do idioma. Isto explica, nestes níveis, a ocorrência de uma mescla dos idiomas Português e Espanhol conhecida, entre os brasileiros, como "Portunhol".

A hipótese inicial é que os sujeitos tomam o léxico do Português e estabelecem e identificam uma coincidência com o léxico do Espanhol. Como a coincidência é ampla, a transferência que o falante faz é bastante significativa. Ao mesmo tempo em que o sujeito estabelece a coincidência, identifica diferenças fônicas constantes que se constituem em regras de correspondência fônica entre o Espanhol e o Português.

De fato, o Espanhol e o Português são duas línguas aparentadas e com alto grau de coincidência ou de semelhança. O parentesco histórico torna essas línguas intercambiáveis em alguma medida. É razoável supor a possibilidade de falantes do Português conseguirem manter níveis de conversação com falantes de Espanhol e vice-versa. Em situações em que se faz necessário manter relações sociais, estabelecer interesses comuns, fazer contatos comuns,

solicitações de pedidos, expressar a realização de desejos, que obriguem a fazer negociações via linguagem, é muito possível a comunicação, pelo alto grau de parentesco.

Esse grau de parentesco traz uma série de especificidades no que diz respeito ao ensino e ao modo de compreender a língua.

Ao afirmar que o Espanhol é fácil o aluno está se embasando em alguns processos de transferência lingüística que faz rotineiramente e que, em muitos casos, conduzem-no ao uso inadequado do Espanhol.

Sabe-se que o falante do Português faz transferências para o Espanhol, com muita freqüência, sem a devida propriedade ou adequação.

As regras de transferência, no entanto, não são sempre aplicáveis e as palavras, embora morfológicamente idênticas, não têm sempre o mesmo significado nos dois idiomas.

Do ponto de vista fônico, os aprendizes criam regras de correspondência para fazer o ajuste das palavras: uma determinada característica X, no Português, terá sua representação X', no Espanhol. A tendência do falante, neste caso, será transformar X em X': toda vez que encontra o traço X no Português, ele utilizará a palavra no Português, transformando X em X'.

Na realidade, o aprendiz toma o léxico do Português e transfere para o léxico do Espanhol fazendo, então, as adaptações morfo-fonéticas e morfo-fonêmicas necessárias. Ele se dá conta também de que existem diferenças fônicas entre o Português e o Espanhol.

Não se pode usar a lingüística histórica e de processo de formação de uma língua para explicar as regras de correspondência: temos que usar as descrições sincrônicas, pois o falante usa as regras fônicas do ponto de vista sincrônico (Saussure).

Para que trabalhe com a similaridade numa situação de não-imersão, o aluno precisa avançar para um nível de consciência ou de percepção lingüística das estruturas da língua muito mais sofisticada, muito mais sutil. Isto evitará que tenha produções lingüísticas que possam ir além das possibilidades, além da correção.

O aprendiz deve, portanto, perceber onde as transferências não podem ocorrer.

Pode-se notar que, pelo processo de aprendizagem que o aluno vem desenvolvendo, ele não trabalha as correspondências ou as transferências adequadamente. Ele não aguça sua percepção lingüística e, por isso, apesar de ter trabalhado já algum tempo com o Espanhol, pode descobrir certas regras de correspondência e não aplicá-las corretamente ou pode evoluir nas regras que são mais salientes (por sua regularidade e por seu caráter estrutural), mas não avançar para os casos em que as regras são menos evidentes ou circunstanciais.

Como decorrência disso, é preciso explicitar, desde cedo, no processo de ensino do

Espanhol para falantes do Português, os limites das regras de transferência e também as regras menos salientes, de natureza fonética, prosódica e acidental.

O aluno tem que entrar na aprendizagem do Espanhol percebendo imediatamente aspectos muitos particulares do idioma que o afastam do Português, a fim de que não mantenha uma falsa similaridade.

Há necessidade de investigar se os alunos percebem as regras de similaridade e quais delas são consideradas mais fáceis ou mais difíceis por eles.

O fato de se estar trabalhando com alunos do curso de Letras facilita o processo, já que eles estudam a estrutura da língua. Logo, pode-se avançar a discussão para um nível mais específico e sofisticado.

Sabe-se também que subjaz ao livro didático o princípio da transferência. Em alguns casos a transferência se faz dentro de um senso comum: é o caso das correspondências fonéticas e de escrita de fala.

As propostas de ensino nos livros didáticos admitem as semelhanças entre o Português e o Espanhol e, por este motivo, enfatizam as diferenças ou os contrastes, isto é, partem do igual e marcam a diferença, o que significa que estão aceitando tudo o que já se sabe como possível e marcando onde é que o que se sabe tem que ser revisto.

Portanto, as transferências são feitas através de regras de correspondência que o aluno descobre ou que são trabalhadas pelo próprio material didático.

Os processos de transferências mais comuns são agora descritos com o objetivo de facilitar a leitura e a compreensão das respostas das pesquisas I e II (especificamente das questões 16 a 29). Esses processos são de natureza fonético/fonológica ou morfológica e relativos às convenções ortográficas. Na apresentação desses processos é preciso observar que dois níveis, distintos e complementares, serão tratados: o da oralidade e o da escrita. Buscando melhor compreensão do raciocínio apresentado, utilizar-se-á a convenção ortográfica do Português e do Espanhol e só será chamada a atenção do leitor para os casos em que haja necessidade de explicitação de aspectos fonéticos.

O traço *-ÃO* do Português, ao final das palavras, encontra o correspondente *-IÓN* no Espanhol. Cabe lembrar que nesta língua não existem vogais nasais e sim a realização plena de consoante nasal pós-vocálica. Alguns exemplos dão conta dessa regularidade: nação (*nación*), intenção (*intención*), ilusão (*ilusión*), canção (*canción*), emoção (*emoción*), conversação (*conversación*), expressão (*expresión*), retenção (*retención*).

A terminação *-DADE* portuguesa encontra correspondência na terminação *-DAD* no

Espanhol (com sílaba travada): dificuldade (dificultad), piedade (piedad), necessidade (necesidad), urbanidade (urbanidad), utilidade (utilidad), hispanidade (hispanidad), eternidade (eternidad), habilidade (habilidad), agilidade (agilidad).

As palavras terminadas em *-ÁVEL, -ÍVEL e -ÚVEL* (Português) encontram correspondência nas terminações *-ABLE, -IBLE e -UBLE* (Espanhol): amável (amable), afável (afable), notável (notable), razoável (razonable), provável (probable), lamentável (lamentable), maleável (maleable), agradável (agradable), horrível (horrible), terrível (terrible), possível (posible), flexível (flexible), infalível (infalible), divisível (divisible), sensível (sensible), discutível (discutible), solúvel (soluble), volúvel (voluble).

O sufixo *-MENTO* (Português) tem como correspondente a terminação espanhola *-MIENTO*: descobrimento (descubrimiento), movimento (movimiento), esclarecimento (esclarecimiento), estacionamento (estacionamiento), requerimento (requerimiento), deslizamento (deslizamiento), empreendimento (emprendimiento), congelamento (congelamiento).

As palavras terminadas em *-AGEM* no Português, encontram uma correspondência na terminação *-AJE* no Espanhol, com uma importante mudança fonética (a fricativa palatal é realizada como fricativa velar): paisagem (paisaje), garagem (garaje), coragem (coraje), chantagem (chantaje), espionagem (espionaje), folhagem (follaje), homenagem (homenaje), lavagem (lavaje), porcentagem (porcentaje), miragem (miraje), linguagem (linguaje).

Nestes casos o falante generaliza as transferências sufixais por um processo de conhecimento intuitivo.

São muitos, também, os casos em que a vogal *O* em Português tem como correspondente o ditongo *UE* do Espanhol (*O > UE*): logo (luego), jogo (juego), esforço (esfuerzo), sogra (suegra), nora (nuera), ovo (huevo), osso (hueso), horta (huerta), novo (nuevo), sorte (suerte), bom (bueno), sonho (sueño), dono (dueño), forte (fuerte), roda (rueda), porta (puerta) etc. Também sofrem esse tipo de ditongação muitos verbos irregulares do Espanhol: contar, mostrar, voar, recordar, somar, acordar, descontar.

Ditongos em Português têm, como correspondentes, vogais simples em Espanhol (*OU > O*): pouco (poco), ouro (oro), touro (toro), outro (otro), dourado (dorado), tesouro (tesoro), outono (otoño). No Português, também ocorre a redução do ditongo para vogal simples, na oralidade.

As vogais *E* e *É* são, com certa frequência, transformadas em *IE* no Espanhol: sempre (siempre), festa (fiesta), sete (siete), também (también), mel (miel), terno (tierno),

parente (pariente), dez (diez), cem (cien), quem (quien), desterro (destierro). São encaixados neste tipo de transferência inúmeros verbos: pensar, comenzar, sentar, cerrar, calentar, acertar, confesar, despertar, atravessar.

Cabe a observação de que as vogais *E* e *O*, ao final das palavras são pronunciadas, no Português, como *I* e *U*, respectivamente. No Espanhol, ocorre a manutenção dos sons de *E* e *O*. É importante salientar que, no Português, o *L* ao final de palavras, é pronunciado com o som de *U*. No Espanhol, o *L* final de palavras se constitui numa sílaba travada com consoante lateral (na pronúncia).

Uma transformação constante é o apagamento da consoante *F* (Português) na passagem para o Espanhol: fome (hambre), fala (habla), filho (hijo), façanha (hazaña), figo (higo), fada (hada), fazenda (hacienda), fugir (huir), farinha (harina), falcão (halcón), folha (hoja), ferro (hierro).

O *LH* (Português) encontra, freqüentemente, uma correspondência com a letra *J* (Espanhol): velha (vieja), mulher (mujer), filho (hijo), folha (hoja), telhado (tejado), conselho (consejo), alheio (ajeno), alho (ajo), baralho (baraja), palha (paja), coalho (cuajo).

Há uma incidência na correspondência do *LH* (Português) com o *LL* (Espanhol): artilharia (artillería), bilhete (billete), brilhar (brillar), cordilheira (cordillera), humilhar (humillar), detalhe (detalle), pavilhão (pabellón), maravilha (maravilla), caudilho (caudillo), canalha (canalla), botelha (botella), barulho (barullo).

A correspondência do *CH* do Português com o *LL* no Espanhol também é comum: chamar (llamar), chover (llover), chave (llave), chama (llama), cheio (lleno), choro (lloro), chaga (llaga).

A correspondência de *X* (Português) com o *J* (Espanhol) também ocorre com relativa regularidade: exército (ejército), deixar (dejar), rebaixar (rebajar), relaxar (relajar), exercer (ejercer), embaixada (embajada), exemplo (ejemplo).

O *Ç* (Português), não existente no Espanhol, encontra correspondência na letra *Z* nesta língua: choça (choza), praça (plaza), açúcar (azúcar), vingança (venganza), mudança (mudanza), embaraço (embarazo), criança (crianza), força (fuerza), laço (lazo), esboço (esbozo). Por outro lado, o *Z* (Português) encontra, com muita freqüência, correspondência com o *C* (no Espanhol): prazer (placer), reduzir (reducir), juízo (juicio), dúzia (docena), zebra (cebra), zebu (cebú), zero (cero), produzir (producir) introduzir (introducir), zelo (celo).

O dígrafo *NH* (Português) encontra correspondência, no Espanhol, na letra *Ñ*: sonhar (soñar), resenhar (reseñar), tamanho (tamaño), senhora (señora), manhã (mañana), entranha

(entraña), acompanhar (acompañar), empunhar (empuñar), empenhar (empeñar), emaranhar (enmarañar).

Como consequência da grande regularidade, transferibilidade, sistematicidade e saliência dos traços que acabamos de elencar, temos que o aprendiz realiza “regras de transferência” que são aplicadas de maneira plena, de forma indiscriminada, acarretando desvios na língua a ser aprendida. Essas transferências plenas recebem o nome de hipercorreção. A hipercorreção pode se dar em diversas situações. Uma delas é o caso da transposição da regra quando, na realidade, ela não se aplica: pueco (poco), apartamento (apartamento), imaje (imagen), paixón (pasión), vontade (voluntad), medicamento (medicamento), multitudón (multitud), buela (bola), uero (oro), uérgano (órgano), sieis (seis), miesa (mesa), cervieza (cerveza), tiengo (tengo), fijo (hijo), foja (hoja), fierro (hierro), diñero (dinero), gañar (ganar), viño (vino), amañecer (amanecer), coración (corazón).

Outro tipo de hipercorreção é efetuada pelo aprendiz em palavras nas quais existem diferenças estruturais ou em palavras de derivações distintas: prostituición (prostitución), población (población), obrigación (obligación), delineamiento (delineación), tubarión (tiburón), furacón (huracán), prolongamiento (prolongación), atribución (atribución), distribución (distribución), persecución (persecución), destitución (destitución), poluición (polución), facultad (facultad), deslocamiento (desplazamiento), empacotamiento (empacotamiento), viño (vino), diñero (dinero), financero (financiero), abertura (apertura), tentar (intentar), apresentar (presentar), salada (ensalada), elementar (elemental), cidad (ciudad), branco (blanco), simples (simple), nobre (noble), venda (venta), mansidón (mansedumbre), multitudón (multidumbre), emienda (enmienda), aluno (alumno), risco (riesgo), rosto (rostro).

Embora as correspondências tratadas até aqui ocorram em nível morfofonético e fonético sendo, portanto, segmentais, podemos perceber que os aprendizes as utilizam de forma plena, realizando a hipercorreção.

Uma das dificuldades encontradas pelo aprendiz de língua espanhola é a existência de palavras distintas no Português e no Espanhol. Neste caso, ainda que a transferência fonética seja apropriada, o aprendiz não encontrará a palavra correspondente em Espanhol. Ele pensa estar falando o idioma, mas a palavra do Português não existe em Espanhol. Exemplos deste caso poderiam ser encontrados, em grande quantidade, nos dicionários: as palavras lechuga (alface), servilleta (guardanapo), mantel (toalha de mesa), sábana (lençol), pañal (cueiro), pañuelo (lenço de nariz), subasta (leilão), encuesta (entrevista), gilipollez

(cretinice), monoguillo (coroinha), barandilla (corrimão), codo (cotovelo), cuello (pescoço), brega (ramplón), tiza (giz), seta (cogumelo), fresa (morango), listo (pronto), luciérnaga (vagalume), são normalmente utilizadas de forma inadequada pelo falante, impossibilitando a comunicação.

Outro tipo de dificuldade encontrada pelos alunos ocorre no caso da existência de palavra homônima nas línguas, aparecendo, entretanto, com sentidos completamente diferentes. Neste caso se incluem os heterossemânticos. Quando o aprendiz se depara com os heterossemânticos, passa a ter grandes dificuldades na aprendizagem, pois neste caso, não se estabelece diferença sistemática: ela é aleatória. As palavras têm um valor ou um sentido no Português e outro no Espanhol. Aprender o sentido da palavra em Espanhol implica a negação do seu sentido em Português ou a colocação do correspondente em Português com outro valor. O primeiro problema de ajuste que o aprendiz terá é descobrir que certas palavras, no Português, têm a palavra homônima em Espanhol, porém, com sentido totalmente diverso do da língua materna. Em seguida descobrirá que esta palavra do Espanhol pode formar um “par” com uma outra no Português, e que, também esta, significa uma outra palavra em Espanhol. O aluno terá que fazer, no mínimo, um jogo cruzado e, algumas vezes, um jogo duplo cruzado, havendo até tripla relação entre as palavras. Isso cria um novo grau de dificuldade, que obriga o falante a não poder simplesmente transferir, mas a ter que ajustar constantemente o sentido das palavras.

Os heterossemânticos constituem uma rede de re-significação. Quanto mais próximas as semelhanças, mais difícil se torna para o aluno sua aprendizagem. A dificuldade neste caso é maior, pois aprender um heterossemântico é, na realidade, mais complexo do que aprender uma palavra nova no léxico de uma língua estrangeira qualquer. Ao aprender os heterossemânticos, o falante terá não só que fazer a correspondência entre a palavra da língua materna com uma correspondente no Espanhol, como também deverá reajustar várias outras palavras dentro do sistema. Isto, provavelmente implica um processo mental muito complexo.

Um exemplo pode elucidar a rede de significações que os heterossemânticos podem ter: a palavra oficina (Espanhol) significa escritório (Português), enquanto que esta última significa escrivania em Espanhol. Por outro lado, oficina em Português diz respeito a um local de consertos que, em Espanhol, seria taller. Talher em Português se relaciona aos utensílios utilizados na preparação da mesa de refeições. No Espanhol, o serviço de mesa (talheres, no Português) recebe o nome de cubierto. No Português coberto é o particípio passado do verbo cobrir.

As múltiplas relações de sentido presentes nos heterossemânticos implicam o estabelecimento de diversas atividades mentais concomitantes, que acabam por dificultar a aprendizagem e por fazer com que o aprendiz incorra em erros.

Se se considerar o Português erudito, o nível de coincidência é ainda maior. Encontram-se muitas palavras idênticas (heterossemânticas) nas duas línguas, mas que, no Português, são meramente dicionarizadas. Não são palavras do uso comum, não pertencem ao vernáculo. No Espanhol, no entanto, elas são vernaculares. Quando certas palavras são de uso comum numa língua e em outra pertencem ao nível erudito não causam problemas de aprendizagem porque não existe correspondência no vernáculo. Neste caso, o sujeito deverá apenas incorporar um novo léxico à língua a ser aprendida.

Neste trabalho, serão desconsideradas palavras de uso estrito de erudição, pois elas não se aplicam ao usuário comum, além de não incorporarem nenhuma dificuldade no aprendizado.

Os verdadeiros heterossemânticos que costumam causar constrangimento são os vernaculares nas duas línguas.

Outro tipo de correspondência feita pelo aprendiz se dá no nível prosódico ou da tonicidade. É, portanto, uma transposição suprasegmental. Neste caso, aparecem os heterotônicos, que são palavras de grafia e sentido idênticos, mas com distintas sílabas tônicas. A correspondência não se manifesta na variação fônica, mas na tonicidade. A diferença na tonicidade é menos evidente, menos saliente, menos automática para o falante e, portanto, menos aplicável. Isto conduz a uma maior margem de erros na produção oral. Embora os heterotônicos não apresentem saliência considerável, é possível detectar algumas diferenças sistemáticas. Palavras como aristocracia, burocracia, fobia, terapia, siderurgia, academia, anestesia, magia, periferia, parecem indicar uma regularidade na transformação do hiato *I-A* do final da palavra (em Português) em um ditongo (IA) no Espanhol, antecipando-se a sílaba tônica. Palavras como limite, oceano, oxígeno, síntona, régimen, rúbrica, teléfono, anécdota, demócrata, aristócrata, burócrata, proparoxítonas no Espanhol, são, no Português, paroxítonas. O inverso também é uma realidade: pantano, cerebro, prototipo. Outra ocorrência, no que diz respeito aos heterotônicos, é a mudança da tonicidade em palavras originalmente oxítonas, no Português, para paroxítonas no Espanhol: caníbal, cóndor, héroe, imbecil, alguien, canguro, metro, fútbol, lila. O inverso também ocorre em palavras como: edén, imán, alcohol, impar, nivel.

Embora se tenha levado em conta essas ocorrências, o que se observa é que a

reprodução dessas palavras pelos aprendizes quase sempre é feita de forma inadequada. Até mesmo nas palavras em que há o acento gráfico espanhol (tilde), a leitura feita pelos alunos mantém a tonicidade do Português. O sujeito desconsidera os acentos e transfere não só a representação fonética como também a imagem gráfica da palavra (escrita). Como a escrita é idêntica ao Português, o aprendiz faz a leitura como no Português.

Neste ponto da pesquisa, já há condições de refletir sobre alguns pontos importantes. Pode-se indagar se as regras de correspondências para os heterotônicos (prosódicas), além de serem menos salientes, não são tão aplicáveis, regulares ou constantes quanto as regras de correspondência morfo-fonéticas ou fonéticas. A resposta seria que umas podem ser mais aplicáveis, e outras menos. Algumas são facilmente aplicáveis porque são mais salientes, mais perceptíveis, mais transferíveis e mais sistemáticas. Nos casos estudados, há a indicação de que a sufixação está diretamente aplicada à saliência e à aplicabilidade. O mesmo ocorre com as desinências verbais. O que é mais saliente acaba por se tornar mais fácil e freqüente no processo de aprendizagem. No processo prosódico, há menor saliência e, conseqüentemente, menor aplicabilidade, o que torna a aprendizagem mais difícil e os erros mais freqüentes. O aprendiz, neste caso, é como em qualquer língua estrangeira: caso a caso, com a dificuldade que a enorme semelhança traz. Os livros didáticos são organizados de forma a enfatizar as diferenças. Um exemplo disto seria a apresentação dos heterotônicos, heterossemânticos e heterogênicos em *Fichas de Contrastes*, na coleção didática *Ahora sí*, editada pela Faculdade Ibero-Americana, em 1996.

Conclui-se, portanto, que o sujeito, ao aprender o Espanhol, encontra uma série de correspondências, algumas delas facilmente realizáveis em algum nível e outras menos facilmente. Ele poderá ter alguma dificuldade, mas acabará por fazer a transferência. Isto o leva a supor que “o Espanhol é fácil”. Ao se dar conta de que nem todas as transferências são possíveis ou corretas, ele passa a ter dificuldades e a afirmar que o Espanhol “não é tão fácil”.

Sabe-se, no entanto, que as considerações sobre o “fácil” e o “difícil”, no processo de ensino/aprendizagem do Espanhol não passam, simplesmente, pela questão das transferências realizáveis entre este idioma e o Português. A questão do “fácil” e do “difícil”, se embasada apenas na problemática das transferências, pode mascarar deficiências estruturais do próprio curso universitário de Espanhol.

As correspondências, na realidade, resultam de processos históricos de formação do Espanhol e do Português. No entanto, o aprendiz do Espanhol, no caso do falante do Português, não reconhece e nem pensa a língua enquanto processo histórico. Ele pensa a

língua sincronicamente, isto é, a língua que fala no momento preciso de sua comunicação.

A facilidade com que os aprendizes da língua espanhola fazem transferências é um fato que merece atenção, pois a consequência imediata é a produção de uma língua que não é nem o Português e nem o Espanhol.

Para os brasileiros que aprendem a língua espanhola, saber o Espanhol nada mais é que fazer, indiscriminadamente, transposições de uma língua para outra. Este fato, associado ao fato concreto da semelhança lexical, leva os aprendizes a considerar, inicialmente, que o "Espanhol é fácil", bastando apenas que se ajustem, minimamente, ao sistema.

Num determinado momento, no entanto, o aprendiz da língua espanhola se dá conta de que aprender essa língua "não é tão fácil" ou é "menos fácil" do que se pressupunha. A passagem do "é fácil" para o "não é tão fácil" traz consigo consequências tais como a desmotivação e o insucesso.

No momento em que o aluno se apercebe que não aprendeu ou que, pelo menos, não aprendeu o quanto supunha aprender, ele sentenciará que a aprendizagem "não ficou tão fácil". É o momento da dificuldade na conversação em Espanhol, no qual se entende o que o outro fala, mas não se tem a correspondente expressão necessária para que seja entendido com facilidade. O aluno descobre que continua a falar de forma aportuguesada e que isto dificulta a comunicação.

A dificuldade começa também a manifestar-se na escrita. Aprender a escrita é, evidentemente, um processo mais difícil, porque implica o domínio de outros campos: regras de ortografia, pontuação, acentuação, estruturas sintáticas, etc.

Na realidade, após algum tempo de estudo, o aluno se dá conta de que entende relativamente bem o Espanhol, mas não escreve tão facilmente como imaginava.

Ao afirmar que o Espanhol "não é tão fácil", o que está implícito é que o aluno tomou consciência dos problemas consequentes à similaridade entre as duas línguas, ainda que não saiba explicitá-las: mantém erros característicos e repetitivos e se dá conta da complexidade das diferenças, percebendo que não basta transferir para realizar produções lingüísticas adequadas e compreensíveis. O Espanhol já não é tão fácil, à medida em que são colocados critérios mais sofisticados de proficiência. Neste nível aparecem as dificuldades: reduzir a interferência do Português, alcançar percepção mais aguda dos sistemas fonético e fonológico, da prosódia do Espanhol e dos falsos cognatos.

Alguns dos dados coletados (questões 6 e 7) comprovam tais afirmações: dentre 45 alunos pesquisados (grupo 1), 33 afirmaram que consideravam fácil aprender o Espanhol

(questão 6). Após um semestre de curso, 31 deles haviam reformulado a sua visão (questão 7), considerando que aprender este idioma é bem mais difícil do que supunham. Outro dado interessante foi obtido através das respostas à questão 8: 23 alunos acham que as dificuldades de aprendizagem são as mesmas, tanto para o aprendiz do Espanhol (falante do Português), quanto para o aprendiz de Português (falante do Espanhol).

Uma situação bastante parecida ocorreu também com os alunos da Pesquisa II. Algumas respostas (questão 6) enfatizam a tendência que os alunos têm de afirmar que aprender o Espanhol é fácil. Ao ingressarem na faculdade, 16 alunos (53%) consideravam que seria fácil aprender a língua espanhola. Onze (37%) imaginavam que seria difícil. Os que julgavam fácil aprender o idioma o faziam a partir da percepção da semelhança existente entre o Espanhol e a língua materna.

No entanto, a pesquisa indica que, após três semestres de curso, grande parte dos alunos têm uma visão reformulada sobre a aprendizagem da língua espanhola. Dos 30 alunos pesquisados, somente 8 (27%) acham que aprender o Espanhol é fácil. Vinte e dois (73%) acham, agora, que aprender o Espanhol é difícil.

A metade deste mesmo grupo considera também que é mais fácil para o falante do Português aprender o Espanhol do que o contrário. Os outros acham que a dificuldade é a mesma para os dois casos e somente um aluno considera que é mais fácil um falante do Espanhol aprender o Português.

As perguntas que, em função do trabalho que continuei desenvolvendo na universidade, passei a fazer, provocaram um deslocamento no percurso da minha pesquisa. Atuando em uma universidade, não caberia apenas questionar sobre as dificuldades encontradas no âmbito das aprendizagens lingüísticas.

A discussão entre “o Espanhol é fácil” x “o Espanhol não é tão fácil” depende não da simples comparação das línguas em si, da percepção das semelhanças e diferenças, mas do tipo de interesse, dos objetivos do sujeito que pretende aprender o Espanhol. Discutir o “fácil” e o “difícil” não é um problema absoluto de sim ou não, como também não é uma questão de pré-concepção equivocada dos aprendizes. É, sim, uma questão de estabelecimento do grau de dificuldade em função dos objetivos e das expectativas dos alunos. Se estes achavam fácil e depois se frustraram é porque tinham expectativa de alcançar, em função da semelhança, um nível de proficiência que não puderam atingir nas condições em que estavam trabalhando. Na realidade, a discussão do “fácil” e do “difícil” escamoteava grande quantidade de outros problemas, talvez muito mais significativos e menos visíveis. Pelo que pude entender, não

apenas menos visíveis para mim, mas para o próprio debate sobre o papel da universidade.

Análise do Terceiro Bloco de respostas: a percepção que o aluno tem das relações entre Lingüística, Português e Espanhol.

O que observamos, de maneira geral, é que os alunos não vêem articulação entre as disciplinas; e essa percepção não é meramente teórica: é prática. Objetivamente, a conexão é inexistente. Os conteúdos das disciplinas de Lingüística, Português e Espanhol deveriam estar integrados porque produzem, em grande parte, conhecimentos afins que poderiam ser pensados articuladamente.

Uma análise da grade curricular indica que o curso de Letras Português/Espanhol mantém o mesmo programa de um curso específico de Português: as disciplinas de Literatura, Língua Portuguesa, Lingüística se concentram nas questões ligadas ao Português, são dadas em Português, não havendo imersão na cultura espanhola. O Espanhol, ou a segunda língua, aparece assim como apêndice, enxerto.

O que se ensina em Português não é “falar Português”, mas uma concepção de língua, um conceito de norma e uma teoria lingüística, enquanto o que se ensina no Espanhol é o próprio falar, escrever, ler e compreender a língua. Há, portanto, um desnivelamento entre saber o Português e saber o Espanhol: o aprendiz, neste caso, já sabe a língua materna, o que não ocorre com a língua estrangeira.

O curso de Lingüística não é um curso pensado de maneira que possa, efetivamente, contribuir para o sujeito estar melhorando a produção do Espanhol. Centra-se na Lingüística Geral e descarta, pelo menos nos semestres iniciais do curso, a Lingüística Aplicada que viria a auxiliar enormemente o aluno na aprendizagem do Espanhol. Nos três primeiros semestres, os tópicos tratados referem-se à definição de Lingüística, sua importância, à relação da Lingüística com a comunicação, aos elementos da comunicação, aos signos lingüísticos, às noções gerais sobre a linguagem verbal humana, às correntes lingüísticas modernas na Sociolingüística, Psicolingüística, Neurolingüística, ao conceito de fonética e tipos de fonética. Somente ao final do terceiro semestre é que começam a aparecer noções sobre produção, classificação e transcrição dos sons da fala, abrindo-se a possibilidade de produção

de análise fonética do Português e do Espanhol.

Conforme Britto, a afirmação de que a gramática ensina o uso correto da língua e de que a Lingüística pesquisa a língua, faz parte de uma confusão conceitual existente já na escola de 1º e 2º graus e na própria sociedade, que considera a Lingüística isoladamente da gramática. Este pensamento funciona também na universidade, de modo que, o curso de gramática do Português e do Espanhol reproduzem a tradição filológica, enquanto o curso de Lingüística introduz o histórico da disciplina. Tal situação impede, certamente, maior interdisciplinaridade, o que vem a ser um complicador no processo ensino/aprendizagem.

O programa de Língua Portuguesa no primeiro ano do curso enfatiza o conhecimento histórico do Português e o estudo da gramática normativa. Centra-se no estudo dos fatos lingüísticos e históricos ocorridos no período compreendido entre o Latim Vulgar e a invasão da Península Ibérica pelos árabes.

A gramática enfoca a análise morfossintática, a concordância nominal e a concordância verbal desde a perspectiva da gramática tradicional.

No 3º semestre do curso, o programa de Língua Portuguesa mostra ao aluno as transformações fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas sofridas pela Língua Portuguesa desde as suas origens até hoje. Este conhecimento, poderia ser útil para o aluno entender as diferenças e semelhanças entre o Português e o Espanhol e, por isso mesmo, deveria estar presente ao início do curso.

O programa de Língua Espanhola introduz, no primeiro ano do curso, tópicos relativos à situações do cotidiano (numerais, cores, dias, meses, tempo atmosférico, saudações, etc) e enfatiza a aprendizagem dos sinais de pontuação, da divisão silábica, do uso de conjunções, das regras de acentuação, dos artigos, substantivos e adjetivos, dos paradigmas das três conjugações, etc. No 3º semestre, a ênfase recai sobre o estudo do sistema verbal do Espanhol.

A estratégia imaginada pela professora, no momento da elaboração dos planejamentos, do estudo contextualizado da gramática, fica mantida apenas no nível da boa intenção. Na realidade, por falta de condições, a gramática da língua espanhola é ensinada aos alunos dentro do estilo tradicional da aula expositiva. O conhecimento gramatical através de textos e de situações de imersão na cultura espanhola não se torna viável por motivos diversos: as classes são numerosas, há pouca disponibilidade de materiais (revistas, periódicos, equipamentos, etc.) e o número de aulas semanais é restrito. O que existe, portanto, é um paradoxo: a estrutura geral do curso visa a formação de um *especialista*, mas o

programa de Espanhol reflete o modelo de um curso livre.

A descrição sucinta dos programas das três disciplinas nos indica que há total desvinculação entre elas no curso e uma prática de ensino tradicional, transmissora de conhecimentos genéricos e abstratos que não levam o aluno à aprendizagem efetiva da língua estrangeira.

A análise dos objetivos gerais e ementas mostra, de maneira evidente, o quanto é grave a desarticulação entre os professores, os programas, as atividades acadêmicas e os reais objetivos das disciplinas.

Os objetivos gerais apresentados nos planejamentos dos três semestres de Língua Portuguesa são assim resumidos: o aluno deve conhecer a Língua Portuguesa e as demais línguas românicas como continuação histórica do Latim Vulgar; deve conhecer também como se deu a romanização da Península Ibérica e suas conseqüências lingüísticas; deve conhecer as transformações sofridas pela Língua Portuguesa desde o Latim Vulgar até hoje; deve conhecer a estrutura da Língua Portuguesa através da análise morfossintática e expressar-se corretamente, conhecendo as normas da língua culta.

Os objetivos gerais da disciplina de Lingüística indicam que o aluno deve reconhecer a linguagem como meio de construir o próprio pensamento, comunicar e expressar as variadas atividades sociais do homem, transmitir conhecimentos e influenciar pessoas; deve aplicar conceitos Lingüísticos que lhe facilitarão o exercício de tarefas; deve adquirir visão teórico-prática introdutória da lingüística moderna e da linguagem verbal humana.

Os objetivos gerais da disciplina de Língua Espanhola são: favorecer a interação, o entendimento e a cooperação entre os povos; funcionar como fator de integração à comunidade latino-americana, considerando-se a proximidade dos países de língua espanhola e a efetivação do Mercosul; desenvolver as potencialidades do aluno como elemento de auto-realização e de preparação para o trabalho. Para isso, o aluno deverá aprender a estrutura básica da língua que lhe permitirá iniciar a estruturação lingüística e, conseqüentemente, elaborar textos e comunicar-se na língua estrangeira.

A descrição dos objetivos dos programas das três disciplinas não indica, em nenhum momento, a preocupação em propiciar ao aluno condições de aprendizagem significativa interdisciplinar. A desvinculação, o isolamento, a segmentalização é a marca característica dos três programas. Isto explica, em parte, as respostas dos alunos às questões desse bloco.

Os alunos pertencentes ao grupo da Pesquisa I responderam, em sua maioria (84%), que os estudos de Língua Portuguesa contribuem para o aprendizado do Espanhol.

Observamos, no entanto, que a contribuição percebida pelos alunos não encontra justificativa na concepção dos programas das duas disciplinas. A contribuição é decorrente, certamente, do fato de as duas línguas serem aparentadas e permitirem, portanto, aproximações, analogias, contribuições em seus estudos:

Os estudos de Língua Portuguesa são essenciais para o Espanhol porque as regras são parecidas entre si, com algumas diferenças. (A 35, PI)

Devido às correspondências regulares. (A 38, PI)

São línguas interligadas. (A 43, PI)

As palavras são parecidas. (A24, PI)

Percebemos, neste caso, que a contribuição sentida pelos alunos também ocorre no nível gramatical. Embora em muitos aspectos as gramáticas dos dois idiomas sejam distintas, os alunos não conseguem, ainda, perceber essas distinções e generalizam, afirmando que conhecer a gramática de uma dessas línguas implica o conhecimento automático da gramática da outra:

Contribui na parte da gramática. (A 20, PI)

Na gramática especificamente. (A 28, PI)

Na gramática. (A 1, 5, 7, PI)

Alguma coisa na gramática. (A41, PI)

É interessante observar, no entanto, que no caso de Lingüística, grande parte dos alunos (52%) não percebe qualquer contribuição para o aprendizado do Espanhol:

Lingüística não tem nada a ver com a língua propriamente dita. (A 8, PI)

Até agora em nada. (A 11, PI)

Em nada. (A 17, PI)

Não sei, não notei nada ainda. (A 19, PI)

Não tem relação nenhuma. (A 20, PI)

Até o momento não consegui associar. (A 21, PI)

Não aprendi nada que contribuísse no meu aprendizado do Espanhol. (A 26, PI)

Até agora não percebi essa contribuição. (A 33, PI)

Acredito que as matérias são isoladas. (A 36 PI)

Não tem nada a ver. (A 45, PI)

Cerca de 42% dos alunos deste grupo conseguem perceber, ainda que de forma difusa, alguma contribuição da Lingüística para o aprendizado do Espanhol:

Estudamos os sons e os fonemas. (A 3, PI)

Trabalho com sons. (A 7, PI)

Tento pronunciar melhor o Espanhol. (A 13, PI)

No som. (A 18, PI)

Os sons das palavras. (A 27, PI)

As respostas relativas à questão número 12 indicam que todos os alunos (100%) deste grupo consideram o estudo da gramática espanhola importante para a aprendizagem do idioma. O fato da totalidade do grupo apontar positivamente para a prática dos estudos gramaticais remete a duas reflexões importantes:

1) a de que a professora de Língua Espanhola é a própria pesquisadora e este fato poderia ter induzido os alunos a acenarem positivamente para a sua disciplina;

2) a de que os alunos transferem para o estudo da gramática espanhola o mesmo valor reservado à portuguesa, ou seja, a gramática é tida como a própria língua.

Os alunos acham que o estudo da gramática contribui para um aprendizado eficiente do Espanhol na medida em que permitiria o uso correto do idioma. Para eles, o conhecimento da gramática facilitaria o uso de todos os níveis da língua: através dela pode-se escrever melhor; falar com mais desenvoltura, compreender os enunciados e fazer a leitura com maior desempenho. A maior contribuição do estudo da gramática, segundo os alunos, estaria no nível da escrita correta, o que implica que a gramática é entendida como “norma”.

Quanto à articulação entre os conteúdos de Lingüística, Português e Espanhol, as respostas dos alunos nos fornecem o seguinte quadro:

Há articulação entre as três disciplinas	23 alunos	52%
Não há articulação entre as três disciplinas	8 alunos	18%
Há articulação só entre Português e Espanhol	11 alunos	24%

Há articulação entre Lingüística e Espanhol	1 aluno	2%
Resposta ambígua	1 aluno	2%
Não respondeu	1 aluno	2%

No primeiro segmento do quadro (há articulação entre as três disciplinas), embora o número de alunos que respondeu afirmativamente seja grande, pode-se perceber uma indefinição ou imprecisão nas respostas:

Sim, parece e acho que tudo está interligado. (A 13, PI)

Acredito que nada é por acaso. Apenas não consigo associar ainda. (A 15, PI)

Acredito que haja. Eu ainda não percebi. (A 31, PI)

Acho que sim. (A 35, PI)

11 alunos afirmam que há articulação só entre Português e Espanhol. Acreditamos que essa articulação não se relacione com os conteúdos aprendidos nos dois idiomas, mas sim, com a proximidade existente entre as línguas e com a similaridade dos estudos gramaticais realizados nas duas disciplinas.

O que mais se destaca (questão 13) é que apenas um aluno afirma existir alguma articulação entre Lingüística e Espanhol, especificamente. A grande maioria não sente essa articulação:

Somente entre Português e Espanhol. (A 11, PI)

Na Lingüística pouco. No Português e Espanhol, bastante. (A 12, PI)

Entre Português e Espanhol. (A 17, PI)

Em Português e Espanhol sim, mas em Lingüística não vejo nenhuma articulação. (A22, PI)

Entre Português e Espanhol sim, mas em Lingüística ainda não me dei conta. (A 23, PI)

Entre Português e Espanhol há, mas em Lingüística não. (A34, PI)

Não, pois como já disse, nem sei em que a Lingüística pode ajudar o Espanhol. (A 40, PI)

Não. Nada a ver. São diferentes. (A 45, PI)

Essas respostas explicitam muito bem o distanciamento brutal existente entre a disciplina de Lingüística e a de Língua Espanhola. É assustadora a falta de relação existente entre os seus conteúdos. Como podemos imaginar a aprendizagem de uma língua estrangeira e da língua materna desvinculada da Lingüística?

Na Pesquisa II (grupo do 3º semestre) as respostas às questões do terceiro bloco indicam que os alunos, em sua maioria (77%), vêem não só melhor articulação entre o Português e o Espanhol, como também atribuem maior valor aos estudos de Lingüística na aprendizagem do Espanhol (77%). Este fato se deve, certamente, à melhor adequação do conteúdo de Lingüística às necessidades de aprendizagem do Espanhol. A partir do momento em que se inserem tópicos relativos à Fonética e Fonologia e se distancia um pouco da abordagem conceitual e histórica da disciplina, os alunos começam a perceber uma melhor e mais útil vinculação entre o Espanhol e aquela disciplina. O que se postula, a partir deste fato, é a mudança de toda a concepção do curso na tentativa da articulação entre as disciplinas.

Neste grupo, também como no primeiro, os alunos consideram importante a contribuição dos estudos gramaticais do Espanhol para a aprendizagem do idioma. Os motivos talvez possam ser os mesmos do primeiro grupo.

Quanto à questão 13 (articulação entre os conteúdos aprendidos em Lingüística, Português e Espanhol), as respostas são indicativas de que os alunos vêem algum tipo de vinculação, o que vem facilitar a aprendizagem. Neste caso os alunos já admitem interdisciplinaridade, complementariedade, articulação favorável ao entendimento e aprendizagem efetiva do idioma Espanhol.

Embora haja avanço da percepção da utilização da Lingüística na aprendizagem do Espanhol, não há, ainda no terceiro semestre, contribuição efetiva na produção desse idioma, como se verificará na análise do quinto bloco desta pesquisa, relativo às questões lingüísticas.

Um questionamento reflexivo sobre as questões de interdisciplinaridade e de estabelecimento de currículo no curso, parece ser o caminho indicado para a superação dos problemas detectados neste segmento da pesquisa.

Um curso novo, como é o da UNISO, sustentado em bases tão tradicionais, não poderá sobreviver: é preciso redimensionar a questão curricular tendo-se em vista os interesses da demanda emergente em função da globalização e, especificamente, do Mercosul.

Análise do quarto bloco de respostas: o aluno e o entorno cultural

As respostas às questões deste bloco permitem-nos captar o grau de interesse ou de inserção do aluno na cultura hispânica anteriormente ao seu ingresso na universidade e atualmente. Indicam, inclusive, se o curso oferece condições para que haja aumento do interesse por parte do aluno. Mostram, também, se há relação ou interação da língua com os elementos culturais e o modo como ocorre essa interação.

Sabe-se que quanto maior for a inserção do sujeito na cultura de um povo, maiores serão as condições de aprendizagem da língua. Os elementos culturais são agentes fornecedores da aquisição e produção lingüísticas e permitem ao aprendiz adentrar ao contexto real da fala.

Hoje em dia assume-se amplamente no campo da Lingüística Aplicada que a aquisição de uma língua estrangeira implica a aproximação à cultura dessa língua.

O desenvolvimento das capacidades do aprendiz para atuar, através da palavra, numa língua estrangeira, dependem, em boa parte, de sua capacidade de comunicação em sua própria língua materna e em sua realidade social. A competência transcultural do aluno vai se modificando nos contatos com os aspectos culturais dos outros povos na medida em que é adquirida uma formação conceitual que permita perceber a realidade social e o uso da língua estrangeira. A interpretação ou a percepção de uma cultura estrangeira multiplica as possibilidades de interpretação de problemas, de papéis sociais e individuais, de relações e necessidades, transformando-se numa competência de atuação. Nesse sentido, a competência transcultural é um processo de negociação e de cooperação entre o interlocutor, com sua língua materna, e outro interlocutor, estrangeiro. Infere-se, então, que a língua, enquanto código, abarca domínios muito mais amplos da cultura e não somente a simples competência lingüística formal.

Uma situação transcultural de comunicação se define como uma constelação complexa, na qual intervêm formas de organização social, símbolos culturais e diferenças de origens culturais. Como consequência, o desenvolvimento de uma competência comunicativa transcultural não se limita ao espaço das instituições educativas, mas amplia-se aos intercâmbios, viagens de estudo e especialização acadêmicos e profissionais no país onde se fala a língua a ser estudada. Desta forma, uma metodologia centrada na reprodução cabal das salas de aula, torna-se demasiadamente artificial.

A diversidade dos aspectos culturais de cada grupo ou comunidade devem ser apreendidos pelo estudante de língua estrangeira para que seu desempenho seja melhorado.

Tal diversidade, se reflete em tudo aquilo que determinada sociedade pensa, faz, diz, sente, crê, isto é, é preciso ter-se em conta a sua forma de viver e conceber a vida. Ensinar a língua dissociada da cultura significa ensinar um conjunto de símbolos vazios de significado e é por isso que temos que buscar formas de nos aproximarmos da cultura dos falantes hispânicos.

O bloco de respostas, aqui analisado, nos mostra, de forma evidente, que os alunos não estavam e não estão procurando inserir-se no universo da cultura hispânica. Podemos definir a análise deste bloco como a análise do NÃO, do silêncio, da alienação: ainda que os alunos estejam fazendo um curso de língua espanhola, não buscam nenhum tipo de aproximação com as questões culturais do mundo hispânico. O distanciamento desses aspectos é alarmante. A ausência de envolvimento cultural é assustadora. Alguns dados da pesquisa comprovam essas afirmações.

No que é referente (questão 14) à inserção cultural anterior à universidade, os dados da Pesquisa I e II nos permitem criar o seguinte quadro:

		Grupo I	Grupo II
14a	Participavam de cursos de língua espanhola	4%	10%
14b	Viajavam a países de língua espanhola	13%	20%
14c	Conviviam com falantes do Espanhol	49%	37%
14d	Correspondiam-se com falantes do Espanhol	11%	20%
14e	Assistiam programas de TV em língua espanhola	16%	33%
14f	Liam jornais, revistas, poemas, folhetos turísticos, etc.	16%	37%
14g	Assistiam filmes em Espanhol	16%	17%
14h	Liam literatura espanhola ou hispânica	0%	10%
14i	Possuíam livros de autores espanhóis e hispânicos	2%	13%

A análise desse quadro indica que, anteriormente ao ingresso na universidade, o envolvimento dos alunos com os aspectos culturais hispânicos era extremamente baixo, quase inexistente. Revela também que não houve, como decorrência do curso, um despertar do interesse pelo conhecimento dessa cultura. Indica, inclusive, que os alunos ainda não conseguem estabelecer relações entre o interesse por esta cultura e a aprendizagem do idioma. O seguinte quadro elaborado a partir dos dados obtidos (questão 15) dos grupos I e II, nos confirmam essa afirmação:

		Grupo I	Grupo II
15a	Participam atualmente de outros curso de Espanhol	4%	3%
15b	Viajam a países de língua espanhola	4%	7%
15c	Convivem com falantes de Espanhol	11%	33%
15d	Correspondem-se com falantes de Espanhol	2%	13%
15e	Assistem programas de TV em Espanhol	20%	30%
15f	Lêem jornais, revistas, poemas, folhetos turísticos em Espanhol	22%	47%
15g	Assistem filmes em Espanhol	20%	33%
15h	Lêem a literatura espanhola ou hispânica	7%	67%
15i	Têm livros de autores espanhóis e hispânicos originais	2%	17%
15j	Têm livros de autores espanhóis e hispânicos traduzidos	7%	10%
15k	Têm um dicionário Espanhol/Espanhol	11%	20%
15l	Têm um dicionário Espanhol/Português	100%	97%
15m	Têm uma gramática da língua espanhola	11%	3%
15n	Assinam alguma revista em língua espanhola	0%	3%
15o	Mantêm algum tipo de intercâmbio com falantes de Espanhol	11%	20%
15p	Possuem algum tipo de material que forneça alguma visão da cultura hispânica		
	• Enciclopédias	9%	23%
	• Revistas	11%	16%
	• Livros	13%	6%
	• Fitas de vídeo	11%	6%
	• Fitas cassete	24%	30%
	• Outros	15%	6%
15q	Têm acesso a algum tipo de música espanhola		
	• Música andina	9%	7%
	• Tango	13%	10%
	• Flamenco	13%	20%
	• Outras	38%	53%

O desinteresse aqui focalizado é justificado, em parte, pela compreensão da questão das motivações, das expectativas. Muitos dos alunos, tanto do primeiro como do segundo grupo, não estão motivados a conhecer a cultura hispânica porque não estão fazendo o curso por um interesse real pelo idioma espanhol. Como já foi salientado, boa parte dos alunos está fazendo o curso por um interesse explícito pelo Português e descartando o Inglês. Alguns estão em situação de segunda opção, o que indica que o Espanhol não estava em seus planos acadêmicos. Outros buscam no curso a obtenção pura e simples de um diploma o que implica que não estejam realmente motivados a conhecer a língua e a cultura espanhola.

A condição sócio-econômica da maioria dos alunos não lhes permite investimentos em viagens internacionais ou até mesmo na compra de livros ou materiais que veiculam a cultura hispânica. Tais alunos têm o salário aplicado às necessidades imediatas de sobrevivência e ao pagamento das mensalidades do curso. Não lhes sobra, portanto, dinheiro para investimento cultural. Para eles, é perfeitamente natural o não envolvimento com leitura, com viagens, com despesas que seriam absolutamente inviáveis. A leitura que se lhes exige está limitada ao tempo disponível que têm para pesquisa em biblioteca. Esse tempo é muito reduzido em decorrência de suas vidas profissionais: a maioria trabalha em período integral e qualquer tipo de atividade extra classe é configurada como um fardo. Quando não têm como fugir à cobrança de determinados trabalhos extra classe, são obrigados a abandonar a sala de aula, em horário de disciplinas que consideram menos importantes, para dar conta da produção de tais atividades e conseguir conceitos suficientes para avançar no curso.

A situação sócio-econômica dos alunos também lhes restringe o âmbito das relações sociais, na medida em que convivem com pessoas cuja cultura não é muito abrangente. Portanto, conviver ou até mesmo corresponder com falantes nativos de língua espanhola parece ser uma situação bastante esporádica. O que existe neste caso são relações familiares de contato com a língua, ou seja, o convívio com parentes descendentes de espanhóis que normalmente miscigenam aspectos lingüísticos do país de origem de seus descendentes com características da língua do país onde vivem.

A situação financeira da maior parte dos alunos não lhes permite, inclusive, investir na assinatura de uma TV a cabo, que poderia, pelo menos, tornar-se uma possibilidade real de contato com falantes nativos do Espanhol.

O acesso a textos escritos em Espanhol no Brasil ainda é bastante restrito. São pouquíssimas as edições disponíveis no mercado. Há poucas publicações em língua espanhola e quando existem, são muito caras. Até mesmo o material didático é escasso. São poucos os

alunos que possuem um bom dicionário monolíngüe (Espanhol/Espanhol). A maior parte dos estudantes possui apenas um pequeno dicionário bilíngüe (Espanhol/Português, Português/Espanhol), que foi exigido por mim, como professora. A exigência se justifica pelo fato de saber da dificuldade de conseguir um dicionário monolíngüe (que teria que ser obrigatoriamente importado e, conseqüentemente, caro) e das condições difíceis dos meus alunos. No entanto, a vantagem da utilização de um minidicionário bilíngüe é muito menor se comparada a do uso de um bom dicionário monolíngüe, além do que, este último poderia ser perfeitamente manuseado por um estudante brasileiro, dada a proximidade entre a sua língua materna e o idioma espanhol. Pouquíssimos alunos têm acesso, portanto, a um bom dicionário e a uma boa gramática, visto que a biblioteca não oferece a possibilidade da sua retirada, mas apenas da pesquisa. O número de volumes de dicionários e gramáticas é muito pequeno em relação ao número de alunos que necessitam fazer pesquisas.

Um melhor contato com a língua poderia ser obtido através da freqüência ao Laboratório de Línguas. Nesse setor, os alunos encontrariam material suficiente para aperfeiçoar-se no idioma. No entanto, problemas administrativos e de funcionamento do setor, impedem os alunos de dele fazerem um uso adequado e útil: o laboratório normalmente se encontra fechado na maior parte do horário noturno, o que inviabiliza a presença dos alunos em horários de aulas vagas.

O único contato extra classe que os alunos têm é oferecido através de filmes, fitas-cassete e músicas que são agora mais veiculados pela Mídia no Brasil, como decorrência da maior importância aferida ao Espanhol no atual contexto político-econômico.

É importante salientar que o curso, da forma como está estruturado, não consegue incrementar o interesse do aluno pelas questões culturais ligadas aos nossos países vizinhos ou mesmo à Espanha. Os dados obtidos, através das respostas dos alunos da Pesquisa II, indicam em alguns itens aumento irrisório do envolvimento desses alunos com a cultura desses países. O único item que apresentou diferença significativa de postura do aluno do grupo II é o relativo à leitura de literatura espanhola e hispano-americana. Isto se explica pelo fato desses alunos estarem sendo "obrigados" a ler na disciplina de Literatura Espanhola e Hispano-Americana, que faz parte do terceiro semestre. Quando se pergunta ao aluno como ele imagina que possa ser a relação do Espanhol com as demais línguas da Península Ibérica (questão 9), o que se observa é que ele não é capaz de perceber que a Espanha é um país multilíngüe, isto é, tem outras línguas além do Espanhol. A diversidade lingüística representada pelo galego, pelo catalão e pelo vasco, além do Espanhol, não está interiorizada

pelo aluno. Além disso, ele não consegue imaginar a relação existente entre o Espanhol e o Português na Península Ibérica. Estes dados também são indicadores do desconhecimento dos alunos no que se refere a aspectos culturais e lingüísticos da Espanha.

É preciso questionar agora se a falta de envolvimento dos alunos com as questões ligadas à cultura hispânica não está diretamente vinculada à própria estrutura do curso, à própria diversidade de um curso universitário que não vem de encontro aos interesses de sua clientela.

Análise do quinto bloco de respostas: dificuldades e evoluções alcançadas pelos alunos

Várias respostas às questões de número 16 a 29 permitem verificar, compreender e analisar as realizações lingüísticas dos alunos, suas maiores dificuldades e as evoluções alcançadas. Elas fornecem condições de verificação de como são internalizadas e verificadas as regras de correspondências e como são transferidas de um a outro idioma. As respostas permitem também a verificação dos processos que são mais complexos e mais simples aos aprendizes. Dão-nos indicações da percepção, ou não, por parte dos alunos, dos casos onde as transferências são adequadas.

Os dados obtidos, além de numerosos, são muito ricos e elucidativos das questões lingüísticas ocorrentes durante o processo de aprendizagem.

As questões estão direcionadas a conhecimentos específicos sobre a língua espanhola e dizem respeito às semelhanças e diferenças entre este idioma e a língua materna.

Optou-se neste trabalho por enfatizar o erro e não o acerto, pois os erros são ilustrativos, isto é, apontam para possíveis acertos, para possíveis representações de língua. O interessante, neste caso, é se trabalhar com as hipóteses dos alunos e, por isso, os erros são muito relevantes.

É importante salientar ainda que, em determinados casos, pode-se depreender que o aluno tem conhecimento adequado das questões fonético-fonológicas, embora apresente registro escrito (ortografia) incorreto. As respostas, neste caso, foram consideradas corretas.

Os mesmos exercícios foram aplicados à turma do primeiro semestre e à turma do 3º semestre pois o que se pretendeu foi a verificação não só da forma como os alunos transferem intuitivamente, em função da similaridade, de um idioma ao outro (no caso da Pesquisa I onde os alunos tiveram apenas um semestre de curso), como também de como as transferências persistem ou não após três semestres de curso (Pesquisa II). Outra intenção

justificativa da aplicação dos mesmos exercícios foi a de se perceber a evolução das produções linguísticas do grupo que está estudando há mais tempo.

A descrição dos processos utilizados pelos alunos em suas produções linguísticas pretende elucidar, em parte, o que até aqui se colocou. Ela foi feita de forma bastante simples com a intenção de não se constituir num tratado prolixo sobre o uso da língua e para que possa ser utilizada até mesmo por leitores desconhecedores do código linguístico espanhol.

Em uma das questões (16) colocou-se para os alunos que existem correspondências padronizadas ou regulares entre o Português e o Espanhol, salientando-se, entretanto, que elas não acontecem sempre. Alguns exemplos de correspondências foram dados e pediu-se aos alunos que fornecessem exemplos onde as correspondências não existem. Neste caso o que se percebe é que os alunos assimilam relativamente bem os contrastes identificados anteriormente em sala de aula. A porcentagem de erros foi de 36% na Pesquisa I e de 17% na Pesquisa II. Estas porcentagens são indicativas de que os alunos, ao final de três semestres de curso, já trabalham com relativa facilidade palavras espanholas que não têm correspondentes no Português. Este fato parece indicar que os contrastes são mais fortemente assimilados pelos aprendizes, embora alguns persistam forjando uma correspondência não existente e impossível.

Uma outra questão (17) procura enfocar e salientar as diferenças de gênero existentes entre os dois idiomas: muitas palavras são pertencentes a um gênero em Português e a outro em Espanhol (heterogênicos). Solicitou-se aos alunos exemplos deste caso. Também neste caso os alunos trabalham com bastante eficiência. Parece que assimilam com maior facilidade as palavras de gêneros distintos nas duas línguas. Enfatizar as diferenças, de novo, parece fortalecer a aprendizagem. Na Pesquisa I, os erros representaram 29%, enquanto que na Pesquisa II, foram de 23%. Os dados desta questão, como também os da questão anterior, apresentam uma evolução pouco significativa no grupo da Pesquisa II, já que continuam a errar em tópicos que são, pela sua importância, muito enfatizados em aula.

A questão subsequente (18) se refere aos heterossemânticos (palavras homônimas, porém com significados distintos nos dois idiomas). Também estes casos são resolvidos com alguma facilidade pelos alunos. No grupo I a taxa de erros foi de 38% e no grupo II, de 23%. Embora a realização dos heterossemânticos pelos alunos se constitua num processo mental bastante complexo (pois marca inúmeras diferenças semânticas), a porcentagem de erros, no grupo I, não foi muito alta se se levar em conta o pouco tempo de curso e por se tratar de palavras já trabalhadas em contextos apropriados. O contraste parece ter favorecido a

aprendizagem. No entanto, nesta questão, o aproveitamento do grupo II não foi tão satisfatório (ou o que se esperaria que fosse), visto que a ênfase sobre a distinção foi feita regularmente durante o transcorrer de três semestres.

Na sequência (questão 19), tratam-se os heterotônicos (palavras que têm um correspondente no Espanhol com o mesmo sentido, apresentando, no entanto, sílabas tônicas distintas). Neste caso, o grau de dificuldade foi maior. Na Pesquisa I a taxa de erros foi de 60% e na Pesquisa II de 53%. O que se pode depreender é que a semelhança gráfica das palavras induz o aluno a desconsiderar a distinção da sílaba tônica nos dois idiomas. Como as palavras são idênticas (distinguindo-se em alguns casos, apenas na colocação dos acentos), a tendência do aluno é a repetição da palavra no Espanhol com a mesma tonicidade do Português, apesar dos acentos. Isto ocorre, com maior frequência nos testes orais (o que não foi o caso desta pesquisa). É importante ressaltar aqui que a incidência de erros, na Pesquisa II, em mais da metade da turma, é bastante alta, não só se comparada à Pesquisa I, como também se se levar em conta os três semestres de curso. Conclui-se, pois, que a semelhança gráfica (e não o contraste) é menos marcante no processo de aprendizagem, no que se refere à tonicidade.

Pergunta-se aos alunos (questões 20 e 21) quais desses tópicos (correspondências entre as línguas, heterogênicos, heterossemânticos e heterotônicos) são mais fáceis ou mais difíceis de serem percebidos, aprendidos ou memorizados. Embora não tenham conseguido expressar-se com clareza em suas respostas, é possível perceber (pela análise das respostas às questões 16, 17, 18 e 19) que as maiores dificuldades estão relacionadas à questão dos heterotônicos, pois trazem a marca gráfica da semelhança mas diferem na tonicidade.

Apresenta-se aos alunos (questão 22) uma série de palavras orientando para que eles as escrevam em Espanhol, seguindo a sua própria intuição. Muitas dessas palavras são desconhecidas para o aluno. As resoluções desta questão pelos grupos I e II da pesquisa, fornecem as seguintes indicações:

a) Os alunos fazem a correspondência da terminação *-ÃO* do Português com a terminação *-IÓN* do Espanhol com bastante regularidade. As taxas de acerto, neste caso, giram entre 74% e 92%.

b) A terminação *-DADE* do Português também encontra o seu correspondente *-DAD* no Espanhol, numa porcentagem de acerto girando em torno de 70%.

c) A terminação *-MENTO* do Português é transferida para a terminação *-MIENTO* do Espanhol com taxas de acerto que ficam em torno de 58% a 69%.

d) A transposição de *LH* do Português para *LL* no Espanhol atinge uma porcentagem de acertos de 60%.

e) Existe uma tendência muito freqüente entre os brasileiros de realizar a ditongação sobre as palavras portuguesas, forçando uma adaptação das mesmas ao Espanhol, ainda quando essa ditongação não é existente neste idioma.

f) Terminações que são normalmente transferíveis para o Espanhol pelo falante brasileiro (*-ÍVEL*, *-ÁVEL*, *-ÚVEL*) nesta pesquisa apresentam baixa porcentagem de transferência em algumas palavras. Este fato seja, talvez, devido ao fato da pesquisa ser escrita e não oral. Numa situação de oralidade essas transferências são muito mais freqüentes.

g) Ditongações muito comuns entre os brasileiros, em situação de oralidade, foram pouco utilizadas na pesquisa. Isto permite concluir que, na oralidade, a ditongação é mais freqüente que na escrita.

h) Alguns tipos de transferências não são tão perceptíveis ao aprendiz brasileiro e, por isso mesmo, pouco efetuadas. A porcentagem de transferência de *CH>J*, de *F>H*, de *CH>LL* (sendo os primeiro elementos da relação pertencentes ao Português e os últimos elementos da relação pertencentes ao Espanhol) é muito baixa.

i) O índice de erros em palavras que não têm correspondência nos dois idiomas (e que não foram ainda aprendidas pelos alunos) é muito alto.

j) Há uma tendência do falante do Português em forçar a correspondência no Espanhol, ainda que não seja minimamente possível em alguns casos.

k) Palavras que não têm nenhuma correspondência entre os idiomas, mas que já são familiares ou do uso cotidiano do aluno, são registradas com relativa facilidade.

Em seguida, elenca-se uma série de palavras escritas presumivelmente em Espanhol (questão 23) e que devem ser analisadas pelos alunos para que sejam consideradas corretas ou incorretas em sua grafia. Muitas dessas palavras foram intencionalmente grafadas incorretamente, dentro de padrões de transferência habitualmente utilizados por falantes brasileiros.

A análise dos dados obtidos pelos dois grupos permite a dedução de alguns pontos significativos:

a) A confirmação da dificuldade dos alunos em fazer a transferência, muito comum, do *F* inicial das palavras do Português para a letra *H* no Espanhol (na grafia).

b) A grande tendência existente entre os falantes do Português em utilizar a terminação *-MIENTO* (ditongada), mesmo onde ela não é possível.

c) A transferência freqüente (na escrita) do *NH* do Português para a letra Ñ do Espanhol (idênticos na pronúncia), inclusive em palavras onde a transferência não deve ocorrer (dinero, ganar)

d) A freqüente ditongação de *E >IE* em palavras onde ela não é possível. Isto confirma a tendência bastante forte entre os brasileiros de fazer ditongações sobre palavras portuguesas imaginando, com isto, estarem falando ou escrevendo o Espanhol corretamente.

Apresenta-se aos alunos dos dois grupos (questão 24), uma série de palavras heterossemânticas para que sejam traduzidas. Neste caso, as palavras eram desconhecidas pelos alunos do grupo I. Os resultados obtidos mostram a grande dificuldade que têm os falantes do Português em trabalhar com heterossemânticos ainda desconhecidos. As altas porcentagens de erro notificam a forte tendência, existente entre os alunos, de fazer a tradução das palavras homônimas do Espanhol com o mesmo significado do Português. Os dados seguintes confirmam este fato:

a) A palavra cena (jantar) foi traduzida preferencialmente para : cena, teatro, filme, apresentação, etc.

b) A palavra taller (oficina) foi traduzida por: talher, terno, paletó, casaco, colher, etc.

c) As traduções para a palavra recorrido (percurso, trajeto) foram: ocorrido, acontecido, recorrer, recorde, escolhido e até cabelo comprido.

d) A palavra cuello (pescoço) teve as seguintes traduções: coelho, cotovelo, joelho, braço, calcanhar, etc.

e) A palavra oso (urso) foi traduzida como: osso, moço, bosque, etc.

f) A palavra rato (momento) foi traduzida, pela maioria dos alunos, como rato. Outras traduções foram: ratazana, gato, rapaz e até ladrão (por analogia com rato, significando gatuno, ladrão, em Português).

g) As traduções mais freqüentes para apellido (sobrenome) foram: apelido, nome, apito, etc.

Esta análise relativa ao grupo I da Pesquisa alerta para o cuidado específico que se deve ter com as questões dos heterossemânticos. Como a tendência do falante do Português é fazer, normalmente, a correspondência com o Espanhol (pela proximidade das línguas), o normal é que os alunos façam a tradução dos heterossemânticos idêntica às palavras portuguesas, o que gera a não-comunicação.

Os dados obtidos, através das respostas a esta questão, com o grupo II, indicam que, ao final de três semestres de curso, os alunos já possuem algum domínio dos

heterossemânticos. Palavras deste tipo, que já foram com eles trabalhadas, apresentam uma porcentagem menor de erros. Os contrastes dos heterossemânticos nos dois idiomas internalizam, no aluno, as diferenças, fazendo com que seu desempenho seja melhor.

Apresenta-se o seguinte enunciado (questão 25): "Inventamos uma palavra em Português e criamos seus derivados. Supondo-se que a mesma palavra existisse em Espanhol, como ficariam as derivações dessa palavra?"

A palavra inventada em Português foi *caticar* e seus derivados foram: *caticável*, *caticado*, *caticação*, *caticamento*, *caticagem*, *caticalidade*, *caticante*, *catical*, *catiquei*, *caticou*, *caticaram* e *caticarão*.

A intenção neste exercício foi a avaliação do quanto os alunos transferem para o Espanhol as sufixações de uma palavra. Os resultados dos dois grupos confirmam que as transferências são feitas com grande regularidade pelos alunos. Conclui-se, neste caso, que:

a) As terminações *-ÃO*, *-DADE*, *-AL*, *-MENTO*, *-ADO* e *-ANTE* são transferidas, no Espanhol, como: *-IÓN*, *-DAD*, *-AL*, *-MIENTO*, *-ADO* e *-ANTE*, respectivamente. Isto comprova com que naturalidade e com que frequência o falante faz transposições localizadas ao final das palavras.

b) A terminação *-AGEM* do Português, normalmente realizada em *-AJE* no Espanhol, apresenta uma dificuldade adicional aos alunos por requerer a mudança do *G* para *J* e a desnasalização da vogal *E* (seguida de *M*) no Espanhol.

c) A grande margem de erros no caso das formas verbais (*caticaram*, *catiquei*, *caticou* e *caticarão*) é justificada pela manutenção, pelos alunos, das desinências verbais do Português, totalmente incompatíveis com as desinências verbais do Espanhol (*caticaron*, *catiqué*, *caticó* e *caticarán*). Estas últimas foram, nesta questão, normalmente substituídas pelas desinências *-AN* (no caso de *caticaram*) e *-ÓN* (no caso de *caticarão*), o que constata uma inversão das terminações. No caso de *catiquei* (*catiqué*) e *caticou* (*caticó*) houve a permanência dos ditongos *EI* e *OU*, não utilizados na desinência verbal espanhola.

Estes itens comprovam que o falante do Português faz, com frequência, transferências sufixais, devidas ou não, para o Espanhol, em virtude da aproximação ou da semelhança entre os idiomas.

Em uma das últimas questões (26) pede-se aos alunos que imaginem como poderiam ser escritas, em Espanhol, algumas palavras: *população*, *perseguição*, *obrigação*, *cidadão*, *vontade*, *aperto*, *fraco*, *tentar*, *podridão*, *empacotamento*, *delineamento*, *prolongamento*, *atribuição*, *poluição* e *mansidão*. Neste caso, a alta porcentagem de erros nos dois grupos

indica que os alunos transferem, integralmente, as palavras portuguesas, ainda que elas apresentem segmentos distintos do Espanhol, isto é, as transposições não ocorrem somente ao final das palavras (sufixações), mas também em seu interior.

As palavras *podredumbre, empacotamiento, población, persecución, delineación, aprieto, mansedumbre, obligación, ciudadano, intentar, prolongación, flaco, voluntad, atribución e polución* apresentam algumas diferenças significativas em relação ao Português. No entanto, a maioria dos alunos realizou as transposições integralmente: *podridón, empacotamiento, población, persecución, delineamiento, aperto ou apierto, mansidón, obligación, cidadón, tentar, prolongamiento, fraco, vontade, atribución e poluición*.

Observa-se também que o sufixo *-ÃO* foi regularmente transferido para *-ON* e *-IÓN* (*população, perseguição, obrigação, podridão*, etc) e o sufixo *-MENTO* transposto para *-MIENTO* (*empacotamento, delineamento, prolongamento*), ratificando-se a natural tendência entre os brasileiros.

As diferenças de grafia no interior das palavras foram totalmente desconsideradas (é o caso da palavra *flaco*). Na palavra *aprieto* ocorreu, com alguma frequência, ditongação e deslocamento das letras: *apierto*.

Traz-se uma série de palavras (questão 27) com terminação *-ÃO* (no Português) que deveriam ser escritas em Espanhol. A intenção, ao se aplicar esta questão, foi a de verificar até que ponto os alunos, a partir de uma série de palavras com sufixo idêntico, manteriam esse sufixo numa palavra onde não é devido. Verificou-se que:

a) O sufixo *-IÓN*, presente nas palavras *conversación, detonación, participación e devoción* foi mantido na palavra *corazón* por cerca de 30% dos alunos do grupo I (*coración e corazón*). Sessenta por cento dos alunos fez a devida transformação do *Ç* para *Z* (no Espanhol) na palavra *corazón*, o que é devido principalmente à familiaridade com a palavra, que é de uso relativamente rotineiro.

b) Na série de palavras *verano, cirujano, ciudadano, anciano e volcán*, verificou-se a manutenção do sufixo *-ANO* na palavra vulcão, por poucos alunos. Muitos transferiram a palavra com a terminação *-ON* (*vulcón*).

c) No grupo II, apenas um aluno acertou o vocábulo em Espanhol, embora tendo mantido a letra *U* da sílaba inicial (*vulcán*). A pouca familiaridade com a palavra *volcán* explica o baixo índice de acertos.

d) O desempenho do grupo II nesta questão foi um pouco melhor que o apresentado pelo grupo I pois a maioria das palavras já eram conhecidas.

Apresentou-se, ainda, uma série de palavras heterotônicas (questão 28), nas quais deveriam circular a sílaba tônica. Tais palavras foram escritas, intencionalmente, sem a acentuação gráfica devida. Pretendia-se, neste exercício, verificar o quanto os alunos mantêm a sílaba tônica do Português no Espanhol. O que se verificou, nos dois grupos, é a tendência da conservação da sílaba tônica da língua materna no Espanhol. As altas taxas de erro indicam que há, entre os falantes brasileiros, grande dificuldade em fazer a distinção das sílabas tônicas entre os vocábulos heterotônicos dos dois idiomas. A falta do acento (tilde) nas palavras *imán*, *héroe*, *caníbal*, *imbécil* e *régimen* induziu os alunos a repetirem as sílabas tônicas do Português, o que conduziu a uma porcentagem grande de erros. Este fato parece ser indicador de que a diferença na tonicidade é menos saliente, menos marcante, menos sinalizadora para o aluno, tornando-se, portanto, um empecilho maior para a aprendizagem.

Uma última questão (29), também se refere aos heterotônicos. Neste caso, as palavras foram devidamente acentuadas e a intenção, ao se aplicar o exercício, foi a mesma da questão anterior. Neste caso, a alta porcentagem de acertos, na maioria das palavras acentuadas, é indicativa de que, na escrita, os alunos fazem corretamente a distinção das sílabas tônicas entre os dois idiomas, quando as palavras são acentuadas. Nas palavras que não apresentam acento (que fornece maior margem de segurança), as porcentagens de acerto decrescem sensivelmente. Este fato confirma a tendência do falante brasileiro de manutenção da sílaba tônica das palavras portuguesas no Espanhol. É importante salientar que se trabalhou, neste exercício, com a escrita e que, na oralidade, a margem de erros na pronúncia dos heterotônicos é sensivelmente maior.

A análise das questões lingüísticas confirma dois pontos importantes:

a) a semelhança entre o Português e o Espanhol induz à transferência indiscriminada da primeira para a segunda língua. Como a correspondência entre os dois idiomas é grande (e isso é um fator facilitador), é preciso criar mecanismos para que o aluno saiba quais os casos onde a transferência não é possível (o que se constitui numa dificuldade). É preciso limitar, restringir o que não é possível transferir. Isto deve ser feito de tal modo que não se constitua numa desmotivação, num enfado para o aluno.

b) o avanço no desempenho lingüístico apresentado pelo segundo grupo de pesquisa é pequeno. O aumento na porcentagem de acertos em relação ao primeiro grupo, é pouco significativo, o que comprova que o curso não está oferecendo condições reais para o crescimento do aluno.

Como decorrência, a pergunta que se faz agora é: que mudanças substanciais o

curso deve apresentar para que o estudante esteja motivado a aprender, para que o seu desempenho lingüístico venha a apresentar uma melhora significativa?

VII – Os caminhos percorridos

*Nuestras horas son minutos
cuando esperamos saber,
y siglos cuando sabemos
lo que se puede aprender*
(Antonio Machado)

Este trabalho permitiu-me fazer uma reflexão sobre alguns tópicos importantes que interferem, direta ou indiretamente, no processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola no curso de Letras Português/Espanhol:

- a questão das motivações e das expectativas dos alunos ao ingressarem no curso;
- a discussão sobre a formação do *usuário* e do *especialista*;
- a distinção entre a educação formal e a informal;
- as características do curso universitário e dos cursos livres;
- a discussão sobre currículo e interdisciplinaridade;
- a questão da importância da inserção cultural;
- os problemas da dupla habilitação;
- o problema da facilidade/dificuldade na aprendizagem do Espanhol;
- a reflexão sobre a importância da proficiência em Espanhol;
- o aproveitamento das aprendizagens lingüísticas;

Ao me perguntar, inicialmente, se os alunos que vêm à universidade para aprender o Espanhol estão realmente aprendendo, não imaginava que a reflexão devesse, obrigatoriamente, passar por toda essa discussão. Entretanto, as questões foram aflorando e se mostrando elucidativas na indicação de caminhos.

Se eu tinha essa questão a ser colocada, é porque sabia que nem tudo ia bem e, por isso mesmo, buscava soluções.

A investigação realizada permitiu a emergência de problemas sobre os quais eu não havia pensado. Sobre eles, fiz minha reflexão. Essa reflexão, por sua vez, me permitiu elaborar novos questionamentos sobre o ensino universitário de língua estrangeira, mais especificamente, sobre o ensino do Espanhol.

O fato de os alunos terem frustradas suas expectativas e suas motivações se reflete imediatamente em seu aprendizado. Neste sentido, muito do que se esperava, não foi

realizado: a eficiência lingüística não foi alcançada, pelo menos nos níveis desejados.

Se resultados não foram atingidos, é porque diversos fatores intervenientes impediram um melhor desempenho:

- As expectativas e motivações iniciais dos alunos normalmente não são coincidentes com os objetivos da universidade. O aluno entra no curso esperando uma formação de *usuário* da língua que não é compatível com o objetivo universitário de formação do *especialista*.
 - A universidade reproduz, em parte, o modelo de curso das escolas de idiomas, embora não tenha a mesma eficiência na formação do *usuário*.
 - A não exigência, pela universidade, do pré-requisito do domínio de *usuário*, dificulta o conhecimento *sobre* a língua.
 - A universidade tem que desempenhar duas funções: a da formação do *usuário* e a do *especialista*. Entretanto, ela não tem se estruturado de forma a dar conta dessa dupla função.
 - A dupla habilitação não oferece a possibilidade do aluno aprofundar seus conhecimentos de Espanhol em virtude da diminuição da carga horária e, conseqüentemente, dos conteúdos.
 - A dupla habilitação interfere na opção do aluno pelo curso tornando a escolha pelo Espanhol nem sempre a desejada.
 - A desarticulação entre as disciplinas programadas e a manutenção de um currículo tradicional tornam deficiente a aprendizagem.
 - A manutenção acrítica de um paradigma tradicional promove a reprodução de um modelo que não privilegia os estudos de Lingüística e de Lingüística Aplicada, enfatizando os estudos da tradição filológica.
 - O ensino da língua, desarticulado do contexto cultural hispânico, dificulta a aprendizagem do idioma, já que o acesso à cultura implica o conhecimento lingüístico.
 - A ausência de mecanismos de avaliação e de promoção por proficiência impede a organização de grupos mais homogêneos de estudo.
 - A não exigência de proficiência lingüística sobrecarrega a função de formação de *usuário*, restringindo a possibilidade de estudos aprofundados e dirigidos de Espanhol.
 - A produção lingüística dos alunos não é a ideal, na medida em que resulta de uma aprendizagem que padece da influência de todos os fatores anteriormente mencionados.
-

Em função da análise desses fatores, algumas reflexões são decorrentes:

- Quando se pensa a discussão sobre o ensino de língua estrangeira, nota-se que ela está muito voltada à formação do sujeito competente no *uso* da língua, isto é, pensa-se numa competência instrumental mínima, cotidiana e, até mesmo, na proficiência. A grande maioria dos trabalhos feitos sobre o ensino da língua estrangeira tem essa perspectiva.

Não estou descartando essa questão, mesmo porque entendo que a proficiência deva ser uma das exigências para o ingresso na universidade. O ideal, neste sentido, seria que a universidade dispusesse de meios específicos de avaliação de proficiência dos alunos anteriormente ao seu ingresso ou, no mínimo, que contasse com testes específicos de língua que determinassem em que níveis dos cursos de Espanhol os alunos poderiam ser inseridos.

- Como o aluno não tem, ao ingressar na universidade, do ponto de vista objetivo e pragmático, proficiência em língua espanhola, a universidade tem que cumprir duas funções: ensinar a língua e a refletir sobre a língua. A universidade acaba não desempenhando bem nenhuma dessas funções: o ensino da língua é menos eficiente que nos cursos livres por uma série de razões: turmas maiores, não utilização de tecnologias adequadas, horários não flexíveis, etc; a reflexão sobre a língua é prejudicada pelo fato de os alunos não possuírem conhecimento prévio da língua.

Fazer o aluno *saber* a língua é dar-lhe as condições de *uso*, tornando-o, portanto, um *usuário* da língua. Fazer o aluno conhecer *sobre* a língua é teorizar *sobre* essa língua e promover o conhecimento *sobre* sua cultura. O que se supõe, portanto, é um sujeito proficiente para poder ampliar sua formação.

Como o aluno não *sabe* a língua torna-se mais difícil fazê-lo apropriar-se da cultura da língua e, como não conhece *sobre* a língua, o seu *uso* se torna mais difícil.

O fato de os alunos ingressarem na universidade sem terem tido nenhum contato com a língua espanhola e, assumindo-se que suas expectativas de *usuário* conflitam com a expectativa da universidade de formação de *especialistas*, faz com que se tenha que repensar os propósitos do curso. Faz-se necessário planejar um trabalho que atenda à duplicidade de objetivos. É preciso ensinar o Espanhol sem abrir mão da finalidade da formação do *especialista* reflexivo sobre a língua.

- Os cursos de formação de professores de língua não suscitam, por parte do aluno,

uma opção genuína. Ele entra nesses cursos pelo anseio de falar o idioma, de estar numa universidade ou por outros motivos. Raramente se encontra a opção feita de forma clara, transparente: “quero ser professor de Espanhol”. Estas opções paradoxais conduzem ao desestímulo, ao desencanto com o curso.

- A dupla habilitação interfere na questão da escolha pelo curso. Faz-se necessária uma reflexão séria sobre a legitimidade e a adequação de um curso de dupla habilitação. Parece claro que os cursos de licenciatura única habilitam melhor o aluno na medida em que oferecem maior carga horária e maior aprofundamento dos conteúdos. No caso da dupla licenciatura, o traço marcante é a superficialidade no tratamento dos conteúdos. Portanto, a dupla licenciatura é um equívoco grave, impossível de ser sustentado, pelo menos nos moldes em que se constitui. É preciso buscar a extinção da dupla licenciatura, criando-se habilitações monolíngües. Ao se falar em formação monolíngüe não se está excluindo que o sujeito possa se formar em duas ou três línguas, mas supondo-se que haverá um currículo suficientemente amplo que permita agilizar essas alternativas, em função das necessidades específicas de cada caso. A criação de cursos de complementação também seria parte de um projeto correto para a organização de cursos no interior de uma universidade. Isto permitiria, por exemplo, que o aluno se habilitasse para a docência ou para as funções de tradutor/intérprete, secretariado bilíngüe, etc. Um fator complicador neste processo é que o aluno muitas vezes não percebe a importância da licenciatura única e prefere optar pela dupla licenciatura achando que isto lhe facilitará o ingresso no mercado profissional.

A dupla habilitação é responsável por opções às vezes não tão bem definidas. Ao entrar num curso de dupla habilitação, o aluno não tem bem definidos os seus objetivos. Às vezes, tem a intenção de conhecer uma área e acaba tendo que assumir responsabilidades de outra. Isto o leva à frustrações e desencantos, pois idealiza um determinado tipo de estudo e de atividades e encontra outros.

- A importância dos estudos de Lingüística também deve ser repensada. Nos programas dos cursos de Letras, o que se tem é o paradigma tradicional que desvincula os estudos de Lingüística dos demais estudos de língua. A Lingüística, nestes cursos, trata apenas de pressupostos teóricos.

Não faz sentido conceber um programa de estudo de língua desarticulado da Lingüística: as disciplinas de língua aplicam, necessariamente, a teoria lingüística. Se, na Língua Portuguesa e na Língua Espanhola, se ensina dentro de uma tradição de estudo da

gramática tradicional ou dentro de uma tradição filológica ultrapassada e se, na Lingüística, se ensina outra coisa, qual é, então, o verdadeiro objetivo do curso?

Os estudos de Fonética e Fonologia Geral apresentados nos programas de Lingüística não se articulam com os de Espanhol nem com os de Português. Por outro lado, os estudos fonéticos e fonológicos do Espanhol não são tratados a partir dos estudos de Lingüística. O que se reproduz é um modelo de ensino de língua em que aprender a língua implica uma progressão de complexidade dos níveis fonético, morfológico, sintático e semântico. Não é mais possível formar um professor agregando coisas, ou seja, aplicando o modelo da racionalidade técnica que já não mais funciona, por acentuar a segmentação, a fragmentação e por desvincular a teoria. A reprodução desse modelo é feita, nos cursos de Letras, acriticamente. Os currículos são, portanto, constituídos a partir de um paradigma da linguagem que é anterior ao estabelecimento da Lingüística como ciência da língua.

- A desatualização curricular é um fenômeno que afeta as universidades de uma forma geral. Isto cria um problema para as universidades emergentes que estão apenas ampliando vagas num sistema arcaico. Não se tem constituído no Brasil projetos de universidade com um novo perfil. Isto se deva, talvez, à interesses comerciais ou à incapacidade de reflexão sobre os projetos.

- Outro problema é que os alunos de Português e Espanhol, mesmo aqueles que se mostram interessados pela língua espanhola, não têm comportamento intelectual que os leve a aprender o idioma, talvez porque não consigam compreender o processo de aprendizagem mais a fundo ou as relações entre determinadas coisas adequadamente.

A falta de interesse pelas questões culturais hispânicas revelada nesta pesquisa explica, em parte, o baixo aproveitamento dos alunos. O que reforça esta situação é a falta de situações de convívio com a língua e com a cultura extra-escolar. A exposição à situações lingüísticas relativamente interessantes, porque promotoras de maior conhecimento lingüístico, de maior contato com a língua e com a cultura da língua, ainda não se manifesta, a não ser em situações de sala de aula, o que significa dizer que o curso reproduz uma concepção de ensino pautada essencialmente na aula. Isto, evidentemente, é insuficiente para qualquer área de conhecimento. Trata-se de uma barreira muito forte para o sucesso do curso no que diz respeito ao aprendizado do aluno.

A minha preocupação, neste trabalho, foi a de contribuir com uma reflexão para que

este curso possa reconstruir-se sobre outra base, com outras propostas e preocupações. Estive examinando um curso que é extremamente novo, mas que, apesar disso, mostra-se excessivamente tradicional e reprodutor de um modelo já falido. A minha pergunta agora é : como dar um salto qualitativo na formação de um aluno que será um *especialista* de uma língua?

O curso de Letras Português/Espanhol, como está organizado, não garante ao aluno um domínio proficiente do Espanhol. O que se coloca aqui é que o curso universitário de formação de professores de língua estrangeira, como continua a ser desenvolvido, é, na realidade um engodo. Parece que a visão da universidade de formar o especialista não está dada pelo próprio curso. Parece que o curso deve ser repensado e é preciso perguntar de que maneira se constrói, neste curso, o *especialista*, ou seja, o *professional* que tem na língua o seu objeto de estudo e trabalho.

É preciso propor não só novos programas e práticas como também a flexibilização nos cursos superiores de língua estrangeira. Faz-se urgente buscar a interdisciplinaridade, a inserção dos alunos na cultura hispânica, a criação de um mecanismo de avaliação sistemático, independente das avaliações formais, que reflita os sucessos e as desmotivações dos alunos.

Reavaliar o que até aqui foi exposto implica estar repensando a real finalidade do ensino do Espanhol na universidade. Significa, necessariamente, assumir que o curso de Letras poderá estar nascendo novo ou velho: novo, se houver uma reflexão apontando para uma perspectiva distinta de ensino/aprendizagem; velho, se nasceu com o vício de ter simplesmente reproduzido o padrão tradicional existente no ensino de línguas nas universidades.

O padrão tradicional acadêmico no ensino de línguas estrangeiras no Brasil não tem conseguido atender às expectativas de seus alunos. Daí a importância de refletir sobre o que até aqui se colocou, considerando-se que a clientela que procura os cursos universitários de língua espanhola é composta, principalmente, de alunos que procuram satisfazer uma necessidade pragmática emergente no Brasil, que é o domínio do idioma espanhol. Este tipo de trabalho poderá servir como instrumento para que o curso de Espanhol, como um todo, e a própria universidade, possam pautar melhor suas ações, sua programação, suas atividades fazendo com que o aluno aprenda mais Espanhol.

Neste trabalho procurei tratar dessas e de outras questões buscando dados num universo específico que é o da Universidade de Sorocaba. Ainda que este trabalho tenha se

desenvolvido a partir da experiência da UNISO, ele não se limita a ela, mas se expande para os cursos universitários de formação de professores de língua estrangeira em geral. Portanto, o caso da UNISO vem apenas para iluminar o debate, o que a torna uma precursora neste âmbito.

Não sei se esta é a minha história que te conto. Sei que se, ao invés de caminhos, eu tivesse percorrido veredas, a estória teria sido outra, talvez mais lírica (se isto é possível), porque, ao invés de um Machado, eu teria como condutor, um Rosa.

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

- Anuário Brasileiro da Educação*. SP: Rubi, 1997.
- Perfil dos alunos e professores de graduação*. In: AVALIAÇÃO DA UNISO. Caderno I. Sorocaba: Edição Especial, 1997.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos – Ensino de Língua X Tradição Gramatical*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.
- Catálogo das Universidades Brasileiras (CRUB)*. Porto Alegre: Pallotti, 1995.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Nº 9. Campinas, IEL/UNICAMP, 1987.
- HOUAISS, Antônio. *O Português no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 3ª edição, 1992.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- MACHADO, Antonio. *Poesias*. Buenos Aires: Losada, 13ª edição, 1976.
- MEC: *Proposta para a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, 1999*.
- POSSENTI, Sírio. *Porque (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1996.
- RODRÍGUEZ, María Luisa, LARROSA, Jorge (dir.) *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.
- ZUBIRÍA, Ramón de. *La poesía de Antonio Machado*. Madrid: Gredos, 1969.

PESQUISA

___ Semestre

Sexo: M () F ()

Idade: _____ anos

Profissão: _____

Escola de 2º grau: _____

Ano de formação no 2º grau: 19__ __.

1. Por que você resolveu fazer o curso de Letras na modalidade Português/
Espanhol ?

2. Quais são as suas perspectivas a partir do momento em que já tiver em mãos
seu diploma?

3. Em que medida o curso tem correspondido às suas expectativas ?

4. Em que medida o curso não tem correspondido às suas expectativas?

5. Por que você ingressou na UNISO para aprender o Espanhol e não deu preferência a uma escola de idiomas?

6. Na época do seu ingresso na Universidade você achava que, para um brasileiro, seria fácil ou difícil aprender o Espanhol ? Por quê ?

7. Atualmente você mantém essa visão ou a reformulou ? Por quê ?

8. O que lhe parece mais fácil : um falante de Espanhol aprender o Português ou um falante de Português aprender o Espanhol ? Talvez você ache que não há diferença. Explique.

9. Como você imagina que possa ser a relação do Espanhol com as demais línguas da Península Ibérica ?

10. De que maneira os estudos de Língua Portuguesa contribuem para o seu aprendizado do Espanhol ?

11. De que maneira os estudos de Lingüística contribuem para o seu aprendizado do Espanhol ?

12. De que maneira os estudos de gramática espanhola contribuem para o seu aprendizado de Espanhol ?

13. Você sente que há alguma articulação entre o conteúdo que você aprende em Lingüística, Português, e Espanhol ?

14. Anteriormente ao seu ingresso na faculdade, que tipo de contato você tinha com a língua espanhola ?

a) Participou de cursos de língua espanhola ?

sim () não ()

Quais ? _____

Com que frequência ? _____

b) Fez alguma viagem a países de língua espanhola?

c) Conviveu com falantes do Espanhol ?

sim () não ()
Com que regularidade?

d) Manteve correspondência com falantes do Espanhol?
sim () não ()
Com que freqüência?

e) Assistia programas de TV em língua espanhola?
Quais?

Com que freqüência?

f) Lia jornais, revistas, poemas, folhetos turísticos, etc?
Quais?

g) Assistia filmes em Espanhol?
sim () não ()
Quais?

h) Lia literatura espanhola ou hispano-americana?
sim () não ()
Quais?

Quais autores?

i) Tinha em sua casa livros de autores espanhóis e hispano-americanos traduzidos ou originais?

sim () não ()

Quais livros?

Quais autores?

15) Além do curso de letras, que tipo de contato você tem atualmente com a língua espanhola?

a) Participa de cursos?

sim () não ()

Quais?

Com que frequência?

b) Tem feito alguma viagem a países de língua espanhola?

sim () não ()

Quais países?

c) Convive com falantes de Espanhol?

sim () não ()

Com que frequência?

d) Mantém correspondência com falantes de Espanhol?

sim () não ()

Com que frequência?

e) Assiste programas de TV em Espanhol?

sim () não ()

Quais ?

Com que frequência?

f) Lê jornais, revistas, poemas, folhetos turísticos em Espanhol?

sim () não ()

Quais?

Com que frequência?

g) Assiste filmes em Espanhol?

sim () não ()

Quais?

Com que frequência?

h) Lê literatura espanhola ou hispano-americana?

sim () não ()

Quais?

i) Tem em sua casa livros de autores espanhóis e hispano-americanos originais?

sim () não ()

Quais livros?

Quais autores?

Você já os leu?

j) Tem em sua casa livros de autores espanhóis e hispano-americanos traduzidos?

sim () não ()

Quais livros ?

Quais autores?

Você já os leu?

k) Tem em sua casa um dicionário Espanhol/Espanhol?

sim () não ()

Qual?

l) Tem em sua casa um dicionário Espanhol/Português?

sim () não ()

Qual?

m) Tem em sua casa uma gramática da língua espanhola?

sim () não ()

Qual?

n) Assina alguma revista em língua espanhola?

sim () não ()

Qual?

o) Você mantém algum tipo de intercâmbio (através de cartas, telefone, Internet) com algum falante do Espanhol ? Em caso afirmativo especifique o tipo de intercâmbio e a sua frequência.

Tipo:

Frequência:

p) Você possui algum tipo de material que lhe forneça alguma visão da cultura hispânica?

enciclopédias ()

revistas ()

livros ()

fitas de vídeo ()

fitas cassete ()

outros ()

Especifique: _____

q) Você tem acesso a algum tipo de música espanhola?

Música andina ()

Tango ()

Flamenco ()

outras ()

Especifique: _____

16. Quando observamos o Português e o Espanhol, verificamos que existem correspondências padronizadas ou regulares, isto é, certas características em uma língua encontram uma característica correspondente em outra língua. Exemplificando este caso, temos palavras como: canção (canción), habitação (habitación), ilusão (ilusión), empobrecimento (empobrecimiento), rendimento (rendimiento), ingenuidade (ingenuidad), lealdade (lealdad), etc. No entanto, essas correspondências não acontecem sempre. Dê exemplos de palavras, em Português e Espanhol, que comprovem essa irregularidade.

17. O sistema de gênero do Espanhol e do Português é praticamente o mesmo. As duas línguas têm dois gêneros (masculino e feminino) que se manifestam em todos os substantivos e adjetivos. Exemplos: chico, chica, alto, alta.

No entanto, há um certo número de casos em que a mesma palavra aparece em um gênero em Português e em outro gênero no Espanhol.

Você poderia elencar algumas palavras que possam comprovar este fato?

18. Quando estudamos o Português e o Espanhol, encontramos, nos dois idiomas, palavras homônimas. Porém, estes homônimos nem sempre têm o mesmo sentido. Para exemplificar escolhemos a palavra *oficina* que, em Português, significa *o local onde são feitos consertos* e que, em Espanhol, significa *escritório*.

Isto causa uma certa dificuldade porque, como muitas palavras que existem em Português encontram um correspondente em Espanhol com o mesmo sentido, a tendência do falante é tomar a palavra no Português e fazer a transferência para o Espanhol com o sentido do Português, mesmo nos casos onde os sentidos são distintos.

Dê alguns exemplos deste caso.

19. Existem, também, palavras em Português que têm um correspondente no Espanhol com o mesmo sentido, apresentando, no entanto, sílabas tônicas distintas. A palavra limite, que no Português é um paroxítona, é encontrada no Espanhol com a sua tonicidade diferenciada. Neste idioma ela se torna uma proparoxítona: límite. Você poderia dar mais exemplos de palavras com tonicidade distinta entre o Português e o Espanhol ?

20. Das diferenças até aqui trabalhadas, quais as que você considera mais fáceis de serem percebidas e aprendidas ?

21. Quais dessas diferenças você considera mais difíceis de serem percebidas, memorizadas e aprendidas ?

22. Como você acha que seriam as seguintes palavras em Espanhol ? Responda necessariamente ?

fortificação _____
agiotagem _____
membro _____
combustível _____
fumo _____
botão _____
manifesto _____
solúvel _____
enaltecimento _____
maleável _____
formão _____
seguimento _____
tesouro _____
humilhar _____
chefatura _____
leilão _____
morango _____

vaga-lume _____
agrião _____
buraco _____
embreagem _____
breque _____
sobremesa _____
sorvete _____
fusível _____
fuselagem _____
corvo _____
peão _____
inferno _____
desigualdade _____
mensagem _____
furto _____
corno _____
flexível _____

consagração _____
choro _____
dourado _____
chaga _____
pendão _____

rendimento _____
figa _____
transação _____
sogra _____
garagem _____

23. Verificar se a grafia das seguintes palavras, em Espanhol, estão corretas ou erradas. Marcar com **C** (corretas) e com **E** (erradas).

Responder necessariamente.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> halcón (falcão) | <input type="checkbox"/> segmento (segmento) |
| <input type="checkbox"/> imaje (imagem) | <input type="checkbox"/> gañar (ganhar) |
| <input type="checkbox"/> uero (ouro) | <input type="checkbox"/> requerimento (requerimento) |
| <input type="checkbox"/> medicamento (medicamento) | <input type="checkbox"/> outro (outro) |
| <input type="checkbox"/> foja (folha) | <input type="checkbox"/> toro (touro) |
| <input type="checkbox"/> paixón (paixão) | <input type="checkbox"/> diñero (dinheiro) |
| <input type="checkbox"/> cervieza (cerveja) | <input type="checkbox"/> furacón (furacão) |
| <input type="checkbox"/> uérgano (órgão) | <input type="checkbox"/> coro (couro) |
| <input type="checkbox"/> fierro (ferro) | |

24. Que tradução você daria para as palavras grifadas?
(responder necessariamente)

El **taller** es de aquel hombre. (_____)

Él tiene un **apellido** muy corto. (_____)

El **recorrido** es muy bello. (_____)

Muchos participaron de la **cena**. (_____)

Ella esperaba un **rato**. (_____)

Mi **cuello** está herido. (_____)

En aquel parque hay un **oso**. (_____)

Esta calle es muy **larga**. (_____)

La blusa de la chica es **roja**. (_____)

25. Inventamos uma palavra em Português e criamos seus derivados. Supondo-se que a mesma palavra existisse em Espanhol, como ficariam as derivações dessa palavra?

caticar _____
caticável _____
caticado _____
caticação _____
caticamento _____
caticagem _____
caticalidade _____

caticante _____
catical _____
catiquei _____
caticou _____
caticaram _____
caticarão _____

26. Como você acha que seriam, em Espanhol, as seguintes palavras?

população _____
perseguição _____
obrigação _____
cidadão _____
vontade _____
aperto _____
fraco _____
tentar _____

podridão _____
empacotamento _____
delineamento _____
prolongamento _____
atribuição _____
poluição _____
mansidão _____

27. Escreva em Espanhol, necessariamente.

detonação _____
devoção _____
conversação _____
participação _____
coração _____

verão _____
cidadão _____
cirurgião _____
ancião _____
vulcão _____

28. Circule a sílaba tônica das seguintes palavras espanholas. (circular necessariamente).

canibal	iman
imbecil	fobia
alguien	heroe

canguro
prototipo
pantano
regimen

nivel
burocracia
lila

29. Circule a sílaba tónica das seguintes palavras espanholas. (circular necessariamente)

epidemia
impar
cóndor
síntoma
anécdota

periferia
burócrata
océano
cerebro
nostalgia

demócrata
bigamia
aristocracia
alcohol