

**RESENHA CRÍTICA DO MATERIAL
DIDÁTICO GENTE:
CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE
ESPANHOL PARA BRASILEIROS
EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

Marleide Dias Esqueda
Universidade Sagrado Coração

Resumo: Con el aumento de las relaciones entre Brasil y los países vecinos a través del MERCOSUR, ha crecido la busca por el español, es decir por el conocimiento de la lengua y culturas de esos países. Con este cuadro, las universidades públicas y particulares ofrecen el estudio de la lengua española en algunos de sus cursos, a lo mejor en aquellas que podrán estar vinculados a las relaciones internacionales. Así que con esta situación, es posible observar que las escuelas, los profesores e investigadores están buscando un material didáctico con metodologías eficaces. Luego, el objetivo de este texto es tejer algunos comentarios críticos con relación al material didáctico GENTE para enseñanza del español como lengua extranjera en un contexto universitario particular, real y específico. Los contactos que tuvimos con la universidad investigada, con los alumnos, con la profesora y con el libro didáctico (la parte del material didáctico más utilizada en el aula) proporcionaron descripciones más detalladas de este escenario. Observamos que en este material existen todavía

algunos vestigios de la enseñanza por la gramática estructural, aunque clasifíquese como "el material que presenta la última y más avanzada fase del abordaje comunicativo".

1. INTRODUÇÃO

A abordagem comunicativa do ensino de línguas parece cada vez mais ganhar adesão em todos os setores da educação pública e particular no país. Tal abordagem, ao focar o uso da linguagem à comunicação, contrapõe-se a uma visão estruturalista do ensino de línguas.

O enfoque comunicativo, talvez mais arraigado no ensino de língua inglesa, atualmente também tem alta repercussão no ensino do espanhol como língua estrangeira. Esta abordagem promove um novo olhar sobre a relação entre as atividades de ensino de língua estrangeira e processos

de aprendizagem, permitindo contemplar a aula sob novas perspectivas e explorar o potencial comunicativo e participatório dos discentes. (Almeida Filho, 1993)¹

O fato de se utilizar uma abordagem comunicativa para o ensino de línguas, porém, requer mudanças pedagógicas de visão interior, principalmente no que tange às relações em sala de aula, à conscientização de professores e, principalmente, de alunos, à competência comunicativa na língua alvo, e à escolha de materiais didáticos.

Uma vez que a abordagem comunicativa requer a escolha de um material didático (M.D.) compatível com suas propostas, busco, neste trabalho, resenhar o M.D. GENTE, adotado para o ensino de língua espanhola para falantes de português no contexto de uma universidade específica real de ensino.

Primeiramente, faço algumas considerações sobre o contexto dos cursos de comunicação social e turismo de uma universidade particular no qual o M.D. foi adotado desde 1999, um ano depois de seu lançamento pela editora Difusión, da Espanha. Em segundo lugar, descrevo o M.D. a ser analisado, para que possamos ter uma idéia mais abrangente de quais componentes pedagógicos o formam. Em terceiro lugar, realizo uma análise de seus exercícios e propostas.

¹ Ver também:

ALMEIDA FILHO, José Carlo. P. de. Escolha e produção de um material didático para um ensino comunicativo de Línguas. In: *Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa*. Vol. 2, 1994.

_____. *Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes, 2001.

Normalmente, a maior parte dos alunos opta pela língua espanhola, justificando esta escolha pela semelhança desta com a língua portuguesa e por uma pretensa facilidade.

O fato de as línguas portuguesa e espanhola serem muito próximas provoca a sensação de se possuir conhecimento e certa fluência, fazendo proliferar o fenômeno mais popularmente conhecido como pontunhol, mas que se trata, na realidade teórica, de uma interlíngua em vias de finalização. A eleição pela língua espanhola, neste contexto, parece dar-se por esta dada semelhança.

Sob este prisma, Bugel (1998), em seu texto intitulado *O espanhol da cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?*, menciona:

A opção pelo espanhol seria devida, de um lado, ao fato de que para atuar no mundo dos negócios é necessário dominar alguma língua além da materna e, de outro lado, à constatação de que para os falantes nativos de português, aprender espanhol é uma empreitada acessível. (p. 136)

Além dos dois fatores citados por Bugel, percebemos que um outro fator que move esta busca pela língua espanhola como segunda língua é a relação que o aprendente estabelece com a cultura associada à língua.

O Brasil é um país limitrofe com a grande maioria dos países hispanofalantes da América do Sul, e sendo o interesse pelo conhecimento da língua espanhola um meio para facilitar o intercâmbio diplomático, político, econômico, social e cultural, cumpre destacar que a cultura desses países também é um fator importante para a

eleição do espanhol como língua estrangeira para falantes do português. São culturas semelhantes e partilharmos os mesmos problemas sociais, políticos, econômicos, o que contribui para nos identificarmos com as culturas e língua em questão.

Neste contexto, percebemos, ainda, uma falta de consciência do alunado, de um modo geral, que chega à universidade ainda propondo-se a aprender "as regras da língua", suas estruturas gramaticais, sem participar do processo de produção, embora inevitavelmente fazendo parte dele. Sobre isso, Paulo Freire (1970) nos lembra que para que ocorra aprendizagem, é preciso, em primeiro lugar, que o aluno passe por um processo de conscientização.

Com esta conjuntura, notamos uma situação pedagógica enfraquecida, que não inclui a utilização mais crítica da língua a ser aprendida, bem como não inclui uma utilização mais consciente do M.D. que faz parte deste cenário.

No ensino do espanhol da universidade em exame, ressaltamos, assim, um conflito: de um lado há uma maior procura pela língua espanhola por esta "parecer mais fácil para os alunos"; por outro lado, esta opção pelo espanhol não torna estes falantes fluentes, ao contrário, este fato contribui fortemente para a proliferação do indesejável pontunhol.

A partir disso, os questionamentos que surgem são: como podemos melhorar a fluência oral e escrita dos aprendentes de língua espanhola que são falantes do português, em um contexto universitário? O que está em jogo nesse processo? Torna-se, então,

relevante, para se avaliar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, discutir o M.D. adotado no contexto apresentado aqui?

A escolha do M.D., assim como a proposta pedagógica que o acompanha, pode favorecer o êxito ou fracasso do processo. Destaco aqui porque sabemos que o M.D. não deve exercer função primária no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Patrocínio & Bizon (1993): A busca de procedimentos metodológicos mais eficientes e/ou a troca de material didático, por exemplo, não garantem em si a qualidade de uma dada situação pedagógica². (p.35)

Desta forma, busco resenhar a proposta do M.D. GENTE para analisarmos em que medida ele se adequa em relação ao contexto apresentado³.

3. O MATERIAL DIDÁTICO GENTE⁴

Os componentes centrais do M.D. GENTE⁵ são o livro do aluno, o livro

de trabalho e resumo gramatical, um guia de soluções para o livro de trabalho e o livro do professor. Em torno desse núcleo central encontram-se ainda um disco compacto, um vídeo e um livro de romance. No entanto, limitarei minha análise ao livro do aluno, já que este é mais utilizado pelo professor em sala de aula, sendo os outros materiais complementares.

No manual do professor, podemos encontrar alguns índices da proposta de ensino-aprendizagem: a aprendizagem por tarefas. As tarefas, segundo o manual, servem como instrumentos a serviço da aprendizagem de uma língua e representam a última fase na evolução de uma abordagem comunicativa⁶. (p.6)

A série GENTE foi desenvolvida na Espanha, pela editora Difusión e apresenta, como estratégia específica, três eixos sobre os quais tenta validar a aprendizagem por meio dos princípios gerais do modelo de tarefas⁷: a atuação linguística (a), inserida em um contexto que vem dado pela realidade da aula, comparável (b) às atividades

² Ver também: SANTOS, João Bosco Cabral. *A aula de Língua Estrangeira modulada pelo livro didático*. Mestrado em Linguística Aplicada. Campinas, 1993.

³ Outro M.D. bastante utilizado no Brasil, VEN, também já foi resenhado com o objetivo de trazer outras contribuições para suas próximas edições. Ver também: SANTOS, Eva Catalina Pierotti et alii. *Ven I - Curso de Español para Extranjeros. Anais do IV EPILE - UNESP São Paulo, 1995*, Vol. 2, p. 104-105.

⁴ PERIS, Ernesto Marfín & BAULENAS, Neus Sans. *Gente*. Barcelona: Difusión, 1998.

⁵ A escolha por esse material didático a ser adotado para os cursos de comunicação social e turismo no contexto de uma universidade particular deu-se através de um estudo e análise deste material por parte do corpo docente e coordenação de cursos. Neste contexto, particularmente, há três professores de língua espanhola, um coordenador de área e um coordenador de curso.

⁶ Todas as citações em língua estrangeira foram traduzidas por mim neste trabalho.

⁷ Ver também: BRIAN, Tomlinson. *Materials Development in Language Teaching. The evaluation of communicative tasks*. Rod-Ellis. Cambridge University Press, 1998.

linguísticas, que tem lugar fora da sala de aula e que são estruturadas pedagogicamente (c) de acordo com a realidade dos diversos grupos de aprendizagem.

A proposta traz que por atuação linguística se entende que os alunos se sirvam da língua que estão aprendendo para levar a cabo a atividade na qual, não somente utilizem determinados recursos linguísticos (vocabulário, funções, estruturas sintáticas, prosódicas, etc), mas também que exercitem determinados processos: de controle da comunicação, de referência ao contexto do uso, etc.

Ao dizer que é comparável, os autores mencionam duas coisas: em primeiro lugar, que se trata de uma ação linguística ligada a uma determinada intenção, não necessariamente de ordem linguística, mas de ordem geralmente extralinguística. Nesse sentido, esta atuação tem as seguintes características: incorpora de maneira simultânea ou sucessiva a atuação das diversas habilidades linguísticas (interação oral, expressão e compreensão de textos orais e escritos); trabalha simultaneamente planos de língua distintos: fonético, morfosintático, pragmático; move-se em unidades linguísticas (texto e discurso) superiores aos da oração e enunciado; trabalha os conteúdos linguísticos envolvendo as unidades de categoria inferior para construir outras de categoria superior; se guia, em seu desenvolvimento, pela intenção que foi gerada no início da atividade.

Em segundo lugar, a tarefa comparável se caracteriza pelo fato de que elas não são necessariamente idênticas às atuações linguísticas

externas à aula. Segundo o explanado pelos autores, sua autenticidade comunicativa vem dada pela relação que se estabelece entre os usos linguísticos que promove e o contexto em que estes se realizam. Esta relação é idêntica à que se dá nas atividades externas à sala de aula; os tipos de atividades que darão origem às tarefas podem inspirar-se nas atividades de uso do mundo externo, mas também em atividades mais próprias de sala de aula. As primeiras teriam uma maior semelhança com os jogos tradicionais de personagens ou situações; ao passo que nas segundas, os alunos realizarão a atividade a partir de sua própria identidade real e sem a necessidade de criar um contexto situacional fictício; em qualquer caso, a atuação linguística na aula, em forma de tarefa, incluirá, em seu desenvolvimento, momentos de observação da forma linguística e não somente do conteúdo da comunicação.

Ao afirmarem que a tarefa está estruturada pedagogicamente, os autores relatam que não se trata unicamente de realizar uma atividade, mas de dar condições determinadas: a atuação se justifica na medida em que se conduz a um progresso na aprendizagem; os alunos poderão levá-la a cabo, efetivamente.

Obviamente, segundo os autores, a abordagem comunicativa mediante tarefas traz somente vantagens para o ensino de língua espanhola como língua estrangeira. No entanto, Barbirato (1999), em seu texto *A tarefa como ambiente para aprender LE* relata:

Há, entretanto, limitações para o uso exclusivo de uma abordagem baseada em tarefas. [...] Um exame das atividades

comunicativas comumente empregadas no ensino revela que elas tipicamente lidam apenas com os usos transacionais da linguagem. Os trabalhos em pares sempre focalizam o uso da conversação para transmitir informação, para negociar o significado ou para completar uma tarefa, mas ignoram o uso da conversação para criar interação social e relações sociais. (p. 69)

A partir do exposto acima, nota-se que o uso de tarefas na aula de línguas ainda causa discussão entre os profissionais da área, principalmente no que tange às suas vantagens e desvantagens. No manual do professor, estas condições e atuações determinadas às quais os autores se referem não parecem conduzir o aluno a um progresso tão ideal assim, e os alunos não terminam suas atividades levando a cabo a proposta do exercício com a facilidade relatada pelo manual.

Verifiquemos, assim, o potencial do material GENTE e seu grau de adequação em relação ao contexto no qual está inserido.

Primeiramente, é preciso lembrar que nesta universidade particular, que serviu de contexto para a nossa observação, os módulos de língua espanhola I, II e IV, particularmente, apresentam uma estrutura de ensino. Os objetivos de cada módulo e de cada unidade inserida no material são explicitados pelo professor, e também no próprio material, de forma que o aluno compreenda o que se espera dele. Aqui, a proposta pedagógica sempre volta-se para a tentativa de desmistificação da idéia de uma simples transferência de regras na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Segundo o prisma da abordagem comunicativa, o M.D. sustenta um discurso que tenta fluir de forma natural, e a linguagem dos textos torna-se um elemento facilitador e instigador do processo educativo. Ou seja, o material contém questões de reflexão que forçam o aluno a buscar novos conceitos.

No início de cada unidade, inclui-se uma tarefa que deverá ser realizada pelo aluno, uma tarefa que apresente questões de reflexão e/ou de síntese sobre o conteúdo estudado. GENTE é organizado de forma a promover um encadeamento seqüencial. Nas unidades 1, 2, 3 e 4 articula-se o tema gente que se conhece com a primeira fase do aprendizado sobre dados e hábitos pessoais. Em seguida, apresenta-se uma biografia com a entrevista de Antonia Moya, uma bailarina profissional de flamenco.

Cabe lembrar, porém, que estas questões ou tarefas finais não devem, de acordo com o manual do professor, levar o aluno a transcrever diretamente, como resposta, trechos escritos ao longo da unidade. No entanto, verificamos que os exercícios acabam promovendo isso. O exemplo seguinte nos mostra:

Leia a entrevista com Antonia Moya. Depois de ler sua biografia e as respostas que esta dá na entrevista, escolha entre esses adjetivos os que em sua opinião melhor a caracterizam. Depois, comente suas observações com um companheiro: Creio que é uma pessoa sociável. Pois ela disse que já fez muita amizade. Eu também creio que é sociável. (p. 11)

Neste exercício, a tarefa é comentar com um companheiro de classe sobre

reflexão. Saliento, no entanto, que os alunos não estão conscientes disso, como podemos ver em parte da transcrição da aula assistida, cuja tradução para o português encontra-se entre parênteses para que possamos analisar melhor este corpus:

P Repasamos las preguntas. [Repasemos as perguntas]
Sobre la soledad, de la primera respuesta. Es que ahora no pensamos en soledad, pero cuando somos mayores sí. Hay gente que se preocupa con la edad. Depende de la historia de vida de cada uno. [Sobre a solidão, da primeira resposta. É que agora não pensamos em solidão, mas quando estamos mais velhos sim. Há pessoas que se preocupam com a idade. Depende da história de vida de cada um.]

A2 Soledad es un problema de personas mayores. [Solidão é um problema das pessoas mais velhas]

P Está claro que estas preguntas nos van ayudar para al tarea final. En la tarea final vamos a elaborar un cuestionario de 20 preguntas más interesantes para conocer bien (a fondo) la personalidad de un compañero. Vamos a organizar esta tarea. [Está claro que estas perguntas vão nos ajudar a realizar a tarefa final. Na tarefa final vamos elaborar um questionário de 20 perguntas mais interessantes para conhecer bem (a fundo) a personalidade de um companheiro. Vamos organizar esta tarefa]

¿Cuáles son las preguntas? [Quais são as perguntas?]

A3 Datos personales. [Dados pessoais]

A1 Los costumbres. [Os costumes]

os adjetivos que melhor caracterizam a bailarina Antonia Moya. A questão é que as observações acerca da personalidade da bailarina já encontram-se sistematizadas, estruturadas. A sentença "Creio que é uma pessoa sociável" inibe outras observações, levando o aprendente à repetição da sentença. Neste caso, o material está apenas levando o aluno à simples memorização da informação, sem instigá-lo à reflexão e tampouco à produção de suas próprias sentenças.

O conteúdo propriamente dito das unidades é apresentado de forma organizada, e parece servir como uma referência para a aprendizagem. O problema está em supor o esgotamento sobre este ou aquele determinado assunto. Cada unidade, etapa, ou conjunto de temas compoendo uma unidade de estudo, é apresentado ao aluno com múltiplos cortes, isto é, não há tempo suficiente em cada uma das etapas para se metabolizar o assunto aprendido. Os alunos não percebem em que fase se encontram, como estas etapas se inserem no projeto global da sua aprendizagem, e tampouco como articularão as fases posteriores. A entrevista da bailarina Antonia Moya permanece sem propósito claro.

O tema central da unidade "gente que se conhece", cuja proposta inicial traz "Iniciaremos um curso e queremos nos conhecer. Em grupos, vamos elaborar um questionário para saber como são nossos companheiros de classe. Praticaremos a expressão de gostos e preferências e a descrição de caráter e de hábitos". (p. 8), orienta os alunos a se reunirem em grupos de estudo para discutir, problematizar e elaborar uma tarefa final com vistas à

P Las costumbres. [Os costumes]

A2 Aficiones. [Gostos]

P ¿Y el amor? El amor es importantísimo. O puede ser el odio. ¿Qué odias? ¿Algo más? [E o amor? O amor é importantíssimo. Ou pode ser o ódio. O que você odeia? Mais alguma coisa?]

A6 Los costumbres. [Os costumes]

P Es una palabra femenina. [É uma palavra feminina]
Estamos eligiendo las preguntas. [Estamos escolhendo as perguntas]

A1 ¿Cuál es tu color favorito? [Qual é sua cor favorita?]

P ¿Vamos a crear otras cosas? [Vamos criar outras coisas?]
Ahora individualmente podéis trabajar. [Agora, individualmente vocês podem trabalhar]

A5 ¿Qué animal te gustaría ser? [Que animal você gostaria de ser?]

P ¿Quién puede darme otra idea? [Quem pode me dar outra ideia?]
Sabéis una pregunta que me ocurre: ¿Te arrepientes de algo? [Sabem de uma pergunta que me ocorre? Você se arrepende de alguma coisa?]

A3 ¿Qué haces? [O que você faz?]

P Pensáis en la lógica de las preguntas. Podéis cambiar las preguntas. [Vocês pensam na lógica das perguntas. Vocês podem trocar as perguntas. Vocês podem trocar as perguntas do questionário para poder entrevistar um companheiro y vocês poderão relatar para a classe.]

Percebemos que os alunos não estão atentos aos dados que contribuem para a tarefa final. Não queremos dizer que o problema está no trabalho em grupo. O problema está na compartimentalização do tema gente que se conhece. A tarefa final aparece como o objetivo primordial da unidade no início dela, mas sua ocorrência não é recorrente, ou seja, os alunos a perdem de vista.

Ao colocar os alunos em grupos e ao pedir para que troquem informações, notamos uma tentativa de ajudar cada membro a desenvolver atitudes de convívio social, de tentar promover a socialização do conhecimento. O propósito é que o aluno divida diferentes pontos de vista, amplie sua experiência se tornando mais motivado. O grupo deveria influenciar sua auto-realização ao solicitar sua participação ativa, favorecendo o senso criativo, a solidariedade e o entendimento. Esta dimensão dialéctica e coletiva do processo educativo não pode ser negligenciada, porém o próprio M.D. fetichiza o tópico.

Neste sentido, vejamos o exemplo do seguinte exercício:

"2- Coisas em comum: faça perguntas a seus companheiros para encontrar estas coisas. Vai dormir aproximadamente à mesma hora que você, tem o mesmo hobby que você, gosta da mesma música que você, faz o mesmo que você nas férias, sua cor favorita é a mesma que a dele, ele lê o mesmo periódico que você... (p. 13)

O objetivo deste exercício é praticar expressões sobre gostos e preferências, tendo como tarefa final, ainda nesta

"1. Entrevistando a cantora Trini García. Escute a primeira parte da entrevista e diga sobre que temas o jornalista formula as perguntas. 2. Problemas técnicos: Nesta segunda parte da entrevista, as perguntas foram apagadas. Escreva você as perguntas e depois compare-as com as de um companheiro". (p.14)

Sobre este exercício, verifiquemos a abordagem que se dá a ele em sala de aula pelo professor, e a reação dos alunos, já que consideramos importante não só analisar o M.D. em si, mas também sua utilização em um contexto real e específico⁸:

P Bueno, en el próximo ejercicio vamos a escuchar una entrevista con Trini García. [Bom, no próximo exercício vamos ouvir uma entrevista com Trini García]

¿Qué tipo de pregunta puede hacer el periodista? [Que tipo de pergunta o jornalista pode fazer?]

AA Sobre el amor, profesión. [Sobre o amor, profissão.]

A1 Si tienes muchos espectáculos. [Se tem espetáculos.]

P Tenéis que marcar en el cuadro sobre que temas van a tratar. Habéis entendido. ¿Qué es que estamos haciendo? [Vocês têm que marcar no quadro sobre quais temas eles irão tratar. Vocês entenderam. O que estamos fazendo?]

8) Gostaríamos de esclarecer que, na versão completa deste trabalho, foram acrescentados como anexo o questionário aplicado ao docente da disciplina Língua Espanhola neste contexto universitário observado, as transcrições das 12 aulas assistidas (de acordo com MARCUSCHI, L.A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Editor Ática, 1986), bem como as cópias das duas primeiras unidades do L.D. trabalhadas pelo docente durante estas 12 aulas. Estes materiais, por razões de espaço, não foram anexados nesta versão.

mesma unidade, a elaboração de um questionário para saber como são os companheiros da classe. Outro objetivo é estabelecer ligações entre os diversos gostos e preferências das pessoas, chamando a atenção e levando o aluno a articular os diversos conceitos sobre caráter, personalidade e a formar também opiniões de acordo e desabordo. Neste tema, estão imbricadas problemáticas de ordem preferencial, social e emocional, cujas prerrogativas vão de encontro aos preceitos da abordagem comunicativa. Estes objetivos, no entanto, estão implícitos e o alunado não se dá conta da abrangência que os mesmos têm para sua aprendizagem. A entrevista de Antonia Moya já não tem mais importância aqui. Ora, se o M.D. propõe exercícios que possam contribuir com a tarefa final, a entrevista com a bailarina não poderia ser perdida de vista. A recorrência à mesma deveria ser constante. O material parece estar tratando de algo novo e que não tem relação com o exercício anterior, pelo menos não uma relação que se sustente ao longo do desenvolvimento da unidade, de maneira a contribuir efetivamente para a construção da aprendizagem sobre gostos e preferências. O M.D., ao contrário, estafela a comunicabilidade.

Em seguida, temos o seguinte exercício:

8) Gostaríamos de esclarecer que, na versão completa deste trabalho, foram acrescentados como anexo o questionário aplicado ao docente da disciplina Língua Espanhola neste contexto universitário observado, as transcrições das 12 aulas assistidas (de acordo com MARCUSCHI, L.A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Editor Ática, 1986), bem como as cópias das duas primeiras unidades do L.D. trabalhadas pelo docente durante estas 12 aulas. Estes materiais, por razões de espaço, não foram anexados nesta versão.

A6 Estamos vendo los temas. [Estamos vendo os temas.]

AA No estamos entendiendo. [Não estamos entendendo]

P Vamos a detener atención a la cinta. Tenéis en cuenta la respuesta. Así que ¿cuál es la pregunta?
[Vamos prestar atenção na fita. Levem em consideração a resposta. Então, qual é a pergunta?]

É necessário, aqui, que o livro didático (L.D.), e também o professor, deixem claro que o exercício de se ouvir a entrevista com Trini García ajudará na formulação da tarefa final. O L.D. não traz isso, deixando a proposta da tarefa somente na primeira página da unidade. Estas perguntas do entrevistador feitas a Trini García servirão de reflexão para a posterior elaboração de um questionário final. É preciso que o L.D. traga isto de forma mais evidente, do contrário perde-se o propósito do exercício que poderia ser objeto de discussão entre os alunos, de modo a estabelecer um processo dialógico e de modo que as experiências vividas pelos alunos pudessem ser somadas à reflexão coletiva e pudesse resultar em sucesso. O fato de o aluno perder o propósito do exercício de visita pode ser observado na transcrição da aula. Quando a professora pergunta: "O que estamos fazendo?", o aluno A6 responde: Estamos vendo os temas, outros alunos respondem: "Não estamos entendendo", o que revela que o objetivo não está claro.

No próximo exercício temos:

"3- Preparar uma entrevista. Em grupos, vamos elaborar um questionário de 20 perguntas para conhecer a fundo a

personalidade de um compañero. (p. 15)

Com a possibilidade de se construir uma fluência oral e escrita a partir dos dados já adquiridos pelo aluno, a unidade traz este exercício de preparação de um questionário para se conhecer a fundo uma pessoa, descrever seus hábitos. Na prática de sala de aula temos a seguinte situação:

P Pensáis en la lógica de las preguntas. Podéis cambiar las preguntas. Vamos a cambiar informaciones del cuestionario para poder entrevistar un compañero y podéis relatar a la clase. [Pensem na lógica das perguntas. Vamos trocar informações do questionário com um compañero e vocês podem relatar para a classe.]

A4 Estoy escribendo as perguntas em português depois eu passo para o espanhol.

P No. Escribelas en español. Me gustaría que algunos relatasen lo que investigaron.
¿Quién ha añadido más preguntas? [Não, escreva-as em espanhol. Eu gostaria que alguns alunos relatassem o que investigaram. Quem acrescentou mais perguntas?]

É possível percebermos, com a intervenção do aluno A4, que algo se perdeu em toda a produção e ao longo da confecção dos exercícios. Este aluno, se as atividades tivessem resultado em sucesso, não teria a necessidade de pensar nas perguntas em sua própria língua, já que elas foram produzidas, em língua espanhola, nos outros exercícios. O problema está no fato de que esta produção ocorreu com cortes e sem um elo entre um exercício e outro

Notamos que, com este componente gráfico, o processo de aprendizagem em GENTE está fundamentado nos moldes da gramática funcional: o livro substitui as regras por um conjunto de sistematizações. Na tarja amarela vemos:

Expressar sentimientos: No gusto de personas hipócritas. No gusto de personas falsas. A publicidad me divierte. Tengo miedo de ir ao dentista. Adoro anúncios. No gusto nada de ir ao dentista. Eu adoro publicidade. Eu odeio ir ao dentista. Eu não suportoo os anúncios. Eu não agüento a política. (p.12)

Os pontos gramaticais, em amarelo e ocupando o lugar central no livro, formam a espinha dorsal que guia a aprendizagem. Os alunos são levados a buscar estes modelos de usos da língua para criar variações.

Pires (1997) neste sentido relata:

A técnica de substituição, mais conhecida como substitution tables ou substitution drills, que estava baseada no conceito de que, pela repetição de um modelo, o aluno poderia criar variações e que, sendo infinito o número de frases, seria necessário estudar o mecanismo da língua para que, a partir de um número relativamente limitado de pequenas unidades, fosse possível compor um número infinito de sentenças. (p. 59)

Considero indispensável o papel do professor nesta perspectiva que, desde os objetivos da tarefa final até a explanação do significado e uso dos "ícones gramaticais", esclarece e orienta o aluno como constituir sua própria aprendizagem.

O objetivo do L.D. não é primar pela abolição da gramática, pois o problema

que pudesse sustentá-la, daí a necessidade do aluno de começar, neste momento, a produzi-las. Enfatizamos neste momento porque entendemos que para o aluno este é o início de uma outra atividade, dissociada das anteriores.

Um outro aspecto que considero crucial e relevante para esta análise do M.D. GENTE é o seu planejamento gráfico. Integrado ao material, localizado sempre no centro do livro, está elaborada uma fonte de consulta gramatical com o título "os será útil". Desta maneira, parece-me que os autores tentam levar em consideração as preocupações relacionadas com a gramática e percepção visual do aluno com relação às regras. Nesta diagramação, o material traz os "ícones" que representam as funções gramaticais pertinentes àquelas unidades, criando-se um vínculo estreito com a gramática que ainda ocupa o lugar central.

Segundo Pires (1997: 57), em seu texto A gramática no ensino de língua estrangeira: de Sweet à abordagem comunicativa:

Se olharmos para os livros didáticos dos últimos seis anos, certamente encontraremos muitos livros que estão embasados no conceito de que, para aprender uma língua estrangeira, o aluno precisa aprender regra e depois aplicá-la em frases soltas, não contextualizadas e sem nenhum propósito comunicativo ou funcional.

A gramática em GENTE vem apresentada no interior de uma tarja amarela no centro do livro. Ela encontra-se separada dos exercícios ou tarefas comunicativas, produzindo um efeito bastante chamativo.

parece ser outro. Parece-nos que o comunicativismo em GENTE não vai às últimas consequências com sua proposta. Ele tenta mascarar o que o gramaticalismo nos fazia fazer, isto é, aprender uma língua a partir de suas regras, colocando a gramática como norteadora central da aprendizagem. Considero, primeiramente, que para revertermos este tipo de abordagem é necessário que, ao construírem um M.D., os autores devem estar cientes desse fato. Em segundo lugar, é necessário consciência por parte daquele que ministra a aulas.

É preciso, então, que o docente entenda sobre a abordagem comunicativa, primeiramente. Em segundo lugar, que ele entenda sobre o método por tarefas. Daí, ser imprescindível a presença de profissionais conscientes destas linhas de ensino de línguas, pois o M.D. somente "levaria ao cabo efetivamente" suas atividades com a conscientização dos alunos.

4. O PROFESSOR

No contexto de uma universidade particular, o professor que ministra a disciplina de língua espanhola foi entrevistado. Em suas primeiras 12 aulas, teve oportunidade de acompanhar o início e finalização das unidades 1 e 2, do Livro 2 de GENTE.⁹

O docente é de nacionalidade brasileira, licenciado em Letras Português/Espanhol, e cursa pós-graduação relacionada ao ensino de

espanhola para brasileiros no Instituto Cervantes/SP. O docente apresenta um perfil adequado para o que proponho aqui, sendo que para o processo de ensino-aprendizagem é necessária a presença de um profissional ciente das implicações do método por tarefas no ensino de espanhol como língua estrangeira.

O docente teve oportunidade de contrastar suas idéias acerca do ensino de espanhol como língua estrangeira com suas expectativas em relação ao material que utiliza. Vejamos alguns de seus relatos.

Para os questionamentos "quais as melhores características de um M.D. para se ministrar aulas de língua espanhola? E por oposição, quais seriam as piores características?", o docente conclui que gosta de utilizar um L.D. que seja denso em informações, que contenha atividades comunicativas em pares ou grupos, mas que dê abertura para materiais extras. Isto é, que tenha conteúdo, mas que não seja poluído de informações.

Sobre quais seriam as piores características de um material didático, o docente relata que a desvantagem maior do M.D. é a falta de liberdade, que muitas vezes limita a atividade do professor, além do fato de um livro não ser adequado para um grupo específico.

Percebemos, aqui, que o docente preocupa-se que o M.D. traga atividades comunicativas. Ele dá ênfase a atividades comunicativas que possam ser realizadas em pares ou grupos e que

9) Considerei pertinente assistir aulas em uma sala de aula cujo conteúdo contemplasse o do Livro 2, para verificar o nível de fluência de estudantes intermediários. Esse fato confirmou a suspeita que tínhamos sobre a fase do "portunhol" neste nível.

prezem a "liberdade" do ensino. Porém, contraditoriamente, se o material prezará esta "liberdade" requerida pelo docente, o fato de o livro ser ou não adequado para um grupo específico não parece ser relevante. Poderíamos colocar ainda que é impossível pensarmos em um M.D. infalível para este ou aquele grupo. Estaríamos felicitizando o M.D., como mencionamos acima.

Ao ser questionado sobre quais as atividades que considera mais produtivas em GENTE, o docente respondeu que a coerência de assuntos dentro de uma unidade ajuda a manter o interesse do aluno, além dos temas serem em sua maioria interessantes e de promoverem a fala e a escrita.

Sobre as menos produtivas, o docente explica que como somos brasileiros e o livro foi pensado para alunos de fala inglesa, alemã, francesa e não portuguesa, acontece de alguns temas serem elementares, cujas propostas de tarefa nem sempre são atrativas, podendo acontecer falta de motivação. Neste caso, segundo ele, a interferência do professor se faz necessária.

Em relação ao exposto acima, ressaltamos que, obviamente, a interferência do professor é crucial, do contrário poderíamos supor que o M.D. estaria sendo o único instrumento de ensino no processo. Porém, tal interferência não ocorre neste ou naquele momento, sua presença é constante.

Nas questões "Como você ensina com GENTE? Em sala de aula, você utiliza o M.D. somente ou faz uso de outros recursos? Por quê?", o docente relata acreditar que o material foi pensado para cobrir todas as necessidades do ensino de língua

espanhola, não sendo preciso utilizar material extra. No entanto, a mesma acha extremamente importante e utiliza recursos extras, pois pensa que diversifica e enriquece.

Ao repensar sobre seu ensino, para as perguntas "como você vê seu ensino? E que aspectos você considera mais importantes para se ensinar língua espanhola?", o professor explica que procura ensinar mantendo a motivação e dando material (input) para que o aluno cresça. Ele coloca que, às vezes, fala mais do que deveria. Acredita que os aspectos mais importantes para ensinar línguas são: criar situações comunicativas, falar de assuntos interessantes em sala de aula, fornecer "input" e não cobrar menos do que se cobraria do inglês, por exemplo, só porque as línguas espanhola e portuguesa são semelhantes.

Ao verificarmos tal colocação, percebemos que a estratégia utilizada pelo professor é, além de diversificar a aula com materiais extras, mesmo crendo que o M.D. seja completo, tentar desmistificar a visão da maioria dos alunos que ingressa na disciplina de língua espanhola deste contexto de uma universidade particular, de que a semelhança entre as línguas já os torna, de antemão, conhecedores e falantes.

Aqui, a prática do professor constitui uma atitude consciente perante a tradição de se pensar que podemos aprender a falar e escrever em língua espanhola depois de um ou dois semestres de aulas.

Considerando-se esse perfil dos alunos, bem como do docente entrevistado, percebemos que o material GENTE, de um lado, possui aspectos positivos através da apresentação de

tarefas específicas em cada uma das unidades, ainda que estas possuam propostas questionáveis para o processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira no contexto da universidade aqui pesquisada. É impossível, no entanto, supormos a existência de um livro didático (L.D.) infalível. Por outro lado, esta contribuição apresentada pelo material pode ser mais eficaz ao levarmos em consideração o papel, a atitude e as estratégias adotadas pelo gerenciador, pelo mediador deste material, o professor de língua espanhola. O docente, ao notar certos estranhamentos no material que utiliza, deve manifestar-se, refletir, adequar o material, modificar suas abordagens, diversificar, enriquecer, e tantas outras ações que consideramos pertinentes dirigir. Neste sentido, o professor desempenha um papel constante de mediador.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de adoção de um M.D. é extremamente complexo, exigindo tratamento pedagógico cuidadoso para que se possa alcançar seus objetivos educacionais com base em uma abordagem comunicativa.

Uma vez que diversos aspectos precisam ser observados, desde a averiguação de temas e conteúdos até a adequação dos mesmos em um ambiente educacional, o planejamento do curso e o papel do professor neste processo ocupam lugar central. Sem um planejamento rigoroso e detalhado, sem entendermos no que consiste o método por tarefas, desde seu estabelecimento até sua concretização e avaliação, os

cursos de língua espanhola como língua estrangeira podem estar fadados a fracassarem.

Quando se aponta a pertinência de análise do M.D., chama-se a atenção para o fato de que é sempre necessário definir a proposta de um curso de línguas, pela compatibilização de objetivos, justificativas, contexto e perfil de quem ensina e aprende. É esta compatibilização que torna cada curso impar, e cada M.D. um reflexo desta particularidade. Compreender esta dinâmica é fundamental para enfrentar, com sucesso, as demandas crescentes destes cursos.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA FILHO, J. C. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- BARBIRATO, R. C. *A tarefa como ambiente para aprender LE*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1999.
- BUGEL, T. A. *O Espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* Campinas: Unicamp, 1998.
- PATROCÍNIO, E. M. F. & A. C. C. B. Revisitando um professor em sua sala de aula: movimento em direção a uma prática diferenciada. IN: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes, 2001.
- PERIS, E. M. & BAULENAS, N. S. *Gente*. Barcelona: Difusión, 1998.

PIRES, E. A. A gramática no ensino de língua estrangeira: de Sweet à abordagem comunicativa. In: CELANI, M. A. A. *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.