

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

O ENSINO DO ESPANHOL PARA BRASILEIROS: PROXIMIDADE LINGÜÍSTICA,
ATITUDE E MOTIVAÇÃO

Tania Beatriz Trindade Natel

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do Título de Mestre em Letras, na área
de concentração em Lingüística Aplicada

Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn

Orientador

Pelotas, maio de 2001.

“Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos... Éstos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas, buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos, con aquel apetito voraz que nunca más se ha visto en el mundo. Todo se tragaban, con religiones, pirámides, tribus, idolatrías iguales a las que ellos traían en sus grandes bolsas... Por donde pasaban quedaba la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras.”

Pablo Neruda

SUMÁRIO

SUMÁRIO	03
RESUMO	08
RESUMEN	09
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2 FORMAÇÃO DAS LÍNGUAS CASTELHANA E PORTUGUESA	22
3 AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	40
3.1 A complexidade do processo de aquisição de uma língua estrangeira	40
3.2 As vantagens que a LM pode proporcionar na aquisição da LE	46
3.3 A aquisição de línguas próximas	50
3.4 A relevância da atitude e motivação no processo de aquisição de uma língua estrangeira	53
4 METODOLOGIA	66
4.1 População, amostra e amostragem	66
4.2 A seleção dos instrumentos	68
4.3 Instrumentos para a coleta dos dados	68
4.4 Software estatístico SPSS	72
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	74
5.1 Os dados sobre a compreensão escrita, oral e a compreensão de expressões de gerenciamento.....	74
5.2 Os interesses e atitudes dos alunos perante a expressão cultural espanhola.....	87

5.3 A motivação dos alunos para aprender a língua espanhola	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
6.1 Limitações do trabalho	117
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
8 ANEXOS	124

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – Resultados relativos à compreensão escrita	76
GRÁFICO 02 – Resultados relativos à compreensão oral	77
GRÁFICO 03 – Resultados relativos ao gerenciamento.....	78

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Medidas descritivas relativas aos instrumentos que averiguam compreensão escrita, compreensão oral e compreensão das expressões de gerenciamento dos três grupos juntos	75
QUADRO 02 – Comparação dos escores que verificam compreensão escrita, compreensão oral e gerenciamento, por níveis de ensino	79
QUADRO 03 – Resultados da análise estatística pela prova Oneway ANOVA sobre a comparação, entre grupos, da opinião dos alunos a respeito de características de personalidade/comportamento dos falantes da língua espanhola.....	93
QUADRO 04 – Resultados da análise estatística pelo teste de Scheffe sobre a comparação, entre grupos, da opinião dos alunos a respeito de características de personalidade/comportamento dos falantes da língua espanhola	94
QUADRO 05 – Medidas descritivas dos resultados à pergunta: - Tu te sentes motivado(a) para aprender espanhol ?	98
QUADRO 06 – Resultados da análise estatística pela prova Qui-quadrado das causas que motivam alunos do ensino fundamental e médio para a aprendizagem da língua espanhola.....	103
QUADRO 07 – Resultados da análise estatística pela prova Qui-quadrado das causas que motivam alunos do ensino superior para a aprendizagem da língua espanhola	104

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Incidência de respostas certas, por questão, no instrumento que avalia a compreensão escrita	81
TABELA 02 – Incidência de respostas certas, por questão, no instrumento que avalia a compreensão oral	83
TABELA 03 – Incidência de respostas certas, por questão, no instrumento que avalia a compreensão das expressões de gerenciamento.....	84
TABELA 04 – Os interesses dos alunos do ensino fundamental, médio e superior perante a expressão cultural dos falantes de espanhol	88
TABELA 05 – Opinião dos alunos sobre os falantes da língua espanhola.....	91
TABELA 06 – Escores fornecidos pelos alunos à pergunta: –Tu te sentes motivado(a) para aprender espanhol ?	97
TABELA 07 – Motivações dos alunos do ensino fundamental e médio para a aprendizagem da língua espanhola	101
TABELA 08 – Motivações dos alunos do ensino superior para a aprendizagem da língua espanhola	102

RESUMO

O presente estudo tem a finalidade de investigar como a proximidade lingüística entre o português e o espanhol influencia a compreensão do espanhol por estudantes brasileiros iniciantes, de diferentes idades e níveis de escolarização e verificar o tipo de atitude e o grau de motivação desse grupo de alunos, nos seus primeiros contatos com a aprendizagem do espanhol. Para isso, além de uma revisão histórica da formação de ambos os idiomas, realizou-se um conjunto de provas que visou a trazer à tona os efeitos da proximidade lingüística. As provas consistiram em submeter os sujeitos do estudo a um conjunto de testes de compreensão escrita e oral e a questionários específicos elaborados com a intenção de comprovar suas atitudes e motivações. Dos 82 participantes no estudo, 20 provinham do ensino fundamental, 37 do médio e 25 do superior. Os dados obtidos foram processados pelo pacote computacional software estatístico Statistical Package for Social Science (SPSS). Depois da computação dos dados, foram construídas tabelas de frequência, seguidas de teste de significância para identificar predominâncias e diferenças entre os grupos por meio das provas Qui-quadrado, Oneway-ANOVA e Scheffe. Com base nos resultados, pode-se concluir que os alunos estudados têm alta compreensão do espanhol escrito e oral, assim como atitude positiva frente à cultura associada ao dito idioma. Também é destacável a motivação integrativa e instrumental que apresentam ao enfrentar-se com a aprendizagem da nova língua. O estudo oferece sugestões pedagógicas em termos de uma didática diferenciada no ensino do espanhol como língua estrangeira para estudantes brasileiros.

PALAVRAS-CHAVE: proximidade lingüística, atitude, motivação, insumo.

RESUMEN

El presente estudio tiene la finalidad de investigar cómo la proximidad lingüística entre el portugués y el español influye en la comprensión del español por estudiantes brasileños iniciantes, de diferentes edades y niveles de escolarización y verificar el tipo de actitud y el grado de motivación de ese grupo de alumnos, en sus primeros contactos con el aprendizaje del español. Para eso, además de un repaso histórico de la formación de ambos idiomas, se realizó un conjunto de pruebas para poner de manifiesto los efectos de la proximidad lingüística. Las pruebas consistieron en someter a los sujetos del estudio a un conjunto de tests de comprensión escrita y oral y a cuestionarios específicos elaborados con la intención de comprobar sus actitudes y motivaciones. De los 82 participantes en el estudio, 20 provenían de la enseñanza fundamental, 37 de la media y 25 de la superior. Los datos obtenidos fueron procesados mediante el programa informático de software estadístico Statistical Package for Social Science (SPSS). Tras la computación de los datos, fueron construidas tablas de frecuencia, seguidas de test de significancia para identificar predominancias y diferencias entre los grupos por medio de las pruebas Qui-*quadrado*, *Oneway-ANOVA* y *Scheffe*. Con base en los resultados, se puede concluir que los alumnos estudiados tienen alta comprensión del español escrito y oral, así como actitud positiva frente a la cultura asociada al dicho idioma. También es destacable la motivación integrativa e instrumental que presentan de cara al aprendizaje de la nueva lengua. El estudio ofrece sugerencias pedagógicas en términos de una didáctica distinta en la enseñanza del español como lengua extranjera para estudiantes brasileños.

PALABRAS-CLAVE: proximidad lingüística, actitud, motivación, insumos.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira é prática antiga no Brasil. Porém, com a assinatura, em 1991, do Tratado de Assunção, a integração dos países do Cone Sul: Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai torna-se manifesta nos planos político, econômico, social e cultural.

A língua espanhola vem-se introduzindo rapidamente no Brasil, não só devido ao processo de integração, mas também pelo vigoroso ingresso de capitais espanhóis no país. Por haver uma demanda crescente, os cursos de espanhol se multiplicam nas principais cidades brasileiras. No Rio Grande do Sul, mais especificamente, a língua espanhola está adquirindo maior importância devido à necessidade de integração entre os povos e à proximidade geográfica desse Estado com os países de fala espanhola, o que explica a necessidade da comunicação satisfatória, em termos lingüísticos, com os países vizinhos.

Com base nessa realidade, grande número de empresas, preocupadas em se inserirem no Mercosul, estimulam seus funcionários a aprender e a desenvolver competência tanto na língua espanhola como na portuguesa, capacitando-os às exigências do mercado. Frente a essa situação, multiplicam-se os cursos especializados que oferecem

os "insumos"¹ para os alunos desenvolverem as habilidades necessárias ao cumprimento das tarefas cotidianas.

Mediante tais fatos, torna-se imperioso salientar que a integração lingüística já começou a fazer parte da integração socioeconômico-político-cultural dos países do Cone Sul, o que é confirmado pelas palavras da pesquisadora FERREIRA: "Dentro do contexto de integração econômica, social, política e cultural dos países do Cone Sul, está implícita a integração lingüística na qual a aprendizagem do português e do espanhol torna-se objetivo prioritário" (1995:39).

A esse respeito, igualmente se manifesta PIZARRO:

"En ese sentido la enseñanza del español en el Brasil tiene la importancia de la aproximación, de la articulación de la unidad escindida que es América Latina y cuya única posibilidad de interlocución a nivel internacional en este panorama en el que se inserta en situación tan desmedida es a través de la integración de sus componentes" (1990: 10-16).

A autora mostra um elemento novo nesta integração e amplia o conceito, assinalando a identidade cultural que caracteriza os povos americanos e deve orientar-se no sentido da definição de latinidade existente entre eles.

Há educadores, como GADOTTI que afirmam: "A grande semelhança da América Latina está na sua unidade lingüística, ou seja, no português e no espanhol, línguas irmãs mutuamente inteligíveis e base da nossa unidade cultural" (1992: 39).

¹ De acordo com KRASHEN (1982), os insumos são as informações lingüísticas, às quais os alunos estão expostos, tanto no ambiente natural como na instrução formal de aprendizagem: sala de aula.

Também a respeito da literatura, mesmo considerando a produção literária da Espanha nos últimos séculos, pode-se afirmar, embora seja polêmico, que a língua espanhola foi mais produtiva na América do que na Península Ibérica. Vejam-se Ernesto Sábato, Eduardo Galeano, Gabriel García Marquez, Gabriela Mistral, Isabel Allende, Jorge Luiz Borges, Mario Benedetti, Octavio Paz, Pablo Neruda, Mario Vargas Llosa, entre outros representantes da literatura hispânica latino-americana.

No referente ao ensino de línguas, especificamente do espanhol como LE (língua estrangeira) no contexto brasileiro, notam-se algumas contradições quanto ao enfoque adotado. O ponto de referência continua sendo a Península Ibérica como parâmetro lingüístico e cultural. Os materiais didáticos elaborados na Espanha dominam o mercado e as instituições de ensino, oferecendo insumos que se afastam das necessidades concretas dos alunos brasileiros, os quais precisam estabelecer contato com seus vizinhos latino-americanos.

Ressalve-se que os materiais produzidos no Brasil representam, em grande parte, um esforço de adequação do ensino de espanhol às necessidades dos falantes de língua portuguesa. Porém, até o momento, não se sabe da publicação de nenhum manual de espanhol que leve em conta as características de aprendizagem do falante brasileiro do Sul: a proximidade lingüística entre os dois idiomas e o conhecimento prévio do estudante brasileiro dessa região relativo ao espanhol. O que tem ocorrido são adaptações de materiais, por vezes pouco eficientes, às suas necessidades concretas.

Esses subsídios, por mais elaborados que sejam, não têm conseguido atender as necessidades do indivíduo luso-falante do Sul e a culturalidade específica, pois

não são organizados para eles, mas para estrangeiros em geral. Tais materiais pedagógicos se caracterizam por não prestarem a atenção devida às semelhanças entre português e espanhol, nem tampouco aos conhecimentos passivos que os alunos possuem do idioma estrangeiro pela proximidade dos sistemas da língua materna com a língua estrangeira, portanto, desconsideram a semelhança e a proximidade cultural.

No entanto, a maioria dos professores de língua espanhola para estudantes de espanhol no Brasil reconhece que, no contexto da sala de aula, os aprendizes têm um bom entendimento do espanhol escrito e oral e, nas primeiras aulas, já tentam comunicar-se na língua-alvo. Na verdade, isso não parece exagero, pois ULSH (1971) afirma que a língua portuguesa e a espanhola têm mais de 85 % dos vocábulos em comum.

Assim, o fato de as duas línguas terem inúmeros vocábulos iguais ou parecidos permite que os falantes do português possam comunicar-se com relativa facilidade com os falantes do espanhol, embora um não tenha o conhecimento formal do código do outro. Prova disso é o alto nível de compreensão da língua espanhola e a dispensa de tradutores nas conferências internacionais realizadas no Brasil, o mesmo sucedendo em eventos realizados nos países de fala hispânica. Essa considerável semelhança e aparente facilidade de compreensão do espanhol por aprendizes brasileiros faz com que estudantes e professores assumam determinadas atitudes frente ao ensino e aprendizagem da língua espanhola: por um lado, há uma tendência de o aluno brasileiro acreditar que sabe espanhol e deixar de prestar a atenção merecida ao estudo do idioma e, de outro, os professores quererem ensiná-lo a falantes do português como fazem com qualquer outra língua.

Tais posições são ambas equivocadas, pois o espanhol é, indubitavelmente, um idioma distinto do português, apesar de serem sistemas lingüísticos muito semelhantes, devido à sua origem e constituição histórica marcada pela latinidade. A similaridade lingüística entre o português e o idioma dos países vizinhos é muito importante para o estudante brasileiro principiante, porque o motiva a se comunicar sem receio, empregando a "interlíngua"² conhecida como portunhol. É relevante salientar a importância de o mestre valorizar o entusiasmo inicial do aprendiz, utilizando uma metodologia especial condizente com tal realidade, sem deixar de ressaltar as diferenças, salientando a necessidade de um estudo aprofundado do idioma para o desenvolvimento de uma competência lingüística mais acurada na LE.

Estudos já foram desenvolvidos levantando a problemática da pedagogia do ensino de espanhol gerada pela proximidade existente entre os dois idiomas. CAMORLINGA (1991) fez uma pesquisa sobre o grau de compreensão do léxico espanhol por estudantes brasileiros e, com base nos resultados de sua investigação, afirma que a afinidade entre os dois sistemas lingüísticos explica o bom desempenho dos alunos na aprendizagem do espanhol nas fases iniciais. O fato preocupante é que, enquanto os neófitos na aprendizagem conseguiram um nível de 62 % de acertos na resolução dos exercícios propostos, os de fases mais avançadas elevaram esse desempenho para apenas 77 %.

Ora, os resultados da investigação do pesquisador mencionado, por si mesmos, levam a dar continuidade a tais estudos. Unidos a eles, diversas problemáticas levantadas neste trabalho reforçam a necessidade de prosseguir neste caminho. Observe-se a

² De acordo com CORDER (1967) e SELINKER (1972), a interlíngua é a competência lingüística transitória, são os estágios que o aprendiz atravessa no desenvolvimento da "plena" competência lingüística.

integração socioeconômica e a da latinidade; o embate da cultura espanhola européia com a latinoamericana; a pedagogia do ensino do espanhol (adequação dos materiais); a necessidade de um método de ensino que leve em consideração os conhecimentos prévios do aprendiz brasileiro. Além destas, a atitude de professores e alunos perante a língua espanhola, gerada pela semelhança lingüística entre ambos os sistemas e as vantagens dessa similitude, juntamente com as investigações feitas por pesquisadores brasileiros, formam um conjunto de elementos que focalizam, neste trabalho, a proximidade lingüística, a atitude e a motivação no processo de aquisição do espanhol como LE por estudantes brasileiros.

O estudo da proximidade tem, sem dúvidas, repercussões pedagógicas na sala de aula. Veja-se o que diz HOYOS-ANDRADE: “Siendo el español y el portugués lenguas tan parecidas, tan hermanas, es más que evidente que no se puede enseñar el español a brasileños siguiendo los mismos esquemas y el mismo ritmo que se usan para enseñarles el inglés o el francés” (1993: 14). Nas palavras do autor há, pois, imperiosa necessidade de se ter em consideração as questões metodológicas específicas no processo de ensino/aprendizagem do espanhol para falantes do português. Seguindo este raciocínio, ALMEIDA FILHO (1995) sustenta que se faz necessária uma metodologia imbuída de algumas especificidades para o ensino de línguas próximas.

Os procedimentos pedagógicos que visam ao desenvolvimento da língua espanhola em alunos que já trazem um conhecimento prévio do idioma deve, portanto, ser diferenciado daquele utilizado no ensino de sistemas muito afastados lingüisticamente do português. Considere-se o caso específico da língua inglesa, cuja formação histórica é diversa da portuguesa e os falantes estão geograficamente distantes do Brasil, mesmo considerando a facilidade de comunicação pela Internet e sistemas afins.

A proximidade lingüística do espanhol com o português deve conduzir a dois procedimentos diferenciados: primeiro, a elaboração do material didático necessita considerar o conhecimento prévio do aluno; segundo, se esta proximidade lingüística de fato leva a uma maior compreensão do espanhol pelo estudante brasileiro, então, pode-se sugerir que o professor utilize metodologias específicas para esta realidade como, por exemplo, encorajá-lo, desde os primeiros ensinamentos, a empregar o idioma estrangeiro em sala de aula.

Em relação ao primeiro procedimento, é importante evitar a repetição de conteúdos já de domínio do aprendiz e, por outro lado, de acordo com KRASHEN (1982), é preciso ter o cuidado de não oferecer insumos além da capacidade de compreensão dos alunos. Procedendo desta forma, mantém o educador o interesse do estudante no processo e talvez, com isso, evite-se o seu baixo rendimento nas fases mais avançadas, observado por Camorlinga.

No que tange ao segundo, se houver um bom nível de compreensão dos alunos iniciantes na aprendizagem do espanhol, o professor poderá utilizar a língua-alvo desde o primeiro contato com os aprendizes em sala de aula. Além disso, terá à sua disposição um variado conjunto de atividades que incluem a interação oral, oferecendo, portanto, desde as primeiras aulas de espanhol, ricos insumos para os alunos poderem construir a própria competência lingüística. No entanto, os insumos não são as únicas variáveis no complexo fenômeno aquisicional. Há muitos outros fatores envolvidos: atitude, motivação, aptidão, estilo cognitivo, estratégias de aprendizagem, meio sociocultural, materiais de ensino, metodologia, etc. que, como mostra a literatura, influenciam no

aprendizado, entre os quais se destacam a atitude e a motivação como especialmente relevantes.

Faz-se mister salientar que a escolha das três variáveis a serem estudadas neste trabalho parte dos seguintes pressupostos:

- a) a proximidade lingüística entre os dois idiomas (LM e LE) pode ser um fator importante na construção da competência lingüística do aprendiz;
- b) esta proximidade pode, sobremaneira, possibilitar a inteligibilidade do espanhol aos estudantes brasileiros;
- c) a inteligibilidade está diretamente relacionada aos tipos e às quantidades de insumos oferecidos ao aprendiz;
- d) a quantidade e qualidade dos insumos são elementos necessários na aprendizagem mas não suficientes, pois a literatura tem mostrado que a atitude e a motivação são outros dois elementos imprescindíveis para uma melhor aprendizagem.

Da busca incessante de respostas para os problemas que emergem das discussões realizadas urge, pois, elaborar alguns questionamentos formadores do eixo em torno do qual se desenvolverá este estudo:

- a) que grau de conhecimento prévio do espanhol possuem os falantes adolescentes, pré-adolescentes e adultos brasileiros da região de Pelotas, quando iniciam o estudo da língua espanhola ?
- b) qual é a atitude dos aprendizes frente à expressão cultural espanhola?

- c) até que ponto os alunos estão motivados para aprender a língua espanhola?
- d) quais as implicações pedagógicas advindas da proximidade lingüística, da atitude e da motivação para o ensino/aprendizagem do espanhol?

Para responder aos questionamentos acima, realiza-se um estudo cujo objetivo geral é investigar como a proximidade lingüística entre o português e o espanhol, idiomas oriundos da mesma história, pode influenciar a compreensão do espanhol por aprendizes brasileiros iniciantes, verificando grau, tipo de atitude e de motivação desse mesmo grupo brasileiro de estudantes de espanhol de idades variadas e diferentes níveis de escolarização.

Apresentam-se como objetivos específicos:

- a) verificar o grau de compreensão textual (escrito e oral) de alunos brasileiros estudantes do espanhol com nível de escolarização e idades variadas;
- b) averiguar a atitude dos aprendizes perante a cultura espanhola;
- c) investigar a motivação dos estudantes para aprender o espanhol;
- d) com base nos resultados, discutir as implicações pedagógicas da proximidade lingüística, atitude e motivação.

Pretende-se, também, mediante este estudo, questionar algumas crenças presentes entre os profissionais do ensino de línguas no Brasil, especialmente dos profissionais do ensino de língua espanhola. Convém salientar que as crenças específicas da profissão de professor de espanhol, possivelmente, provêm das variáveis aqui estudadas.

Ouve-se dizer que:

- a) o aprendiz brasileiro não necessita estudar espanhol;
- b) o aluno brasileiro não gosta de estudar línguas;
- c) o espanhol, sendo uma língua estrangeira, deve ser ensinado como qualquer outra.

Espera-se que o estudo forneça informações para desmistificar essas crenças. Também se espera que as observações resultantes dos questionamentos e dos objetivos explicitados no presente estudo possam contribuir para melhorar o estado da arte do ensino de espanhol no Brasil e oferecer um conjunto de alternativas e sugestões que conduzam a uma ação pedagógica mais motivadora para os alunos, possibilitando-lhes melhores insumos.

A presente pesquisa divide-se em cinco capítulos. No capítulo I apresenta-se uma revisão histórica da formação das línguas castelhana e portuguesa, explicitando a proximidade lingüística entre os dois idiomas e salientando-se algumas especificidades.

No capítulo II expõe-se o referencial teórico, isto é, discute-se um conjunto de conceitos relativos à aquisição da linguagem, relacionando-os com a noção de proximidade lingüística, atitude e motivação.

O capítulo III é dedicado à metodologia. Nele se mostram os critérios utilizados para a escolha dos informantes, a seleção dos instrumentos, os procedimentos

adotados para a coleta dos dados, o método de análise, os instrumentos de apoio e a maneira como estes são analisados em relação às perguntas formuladas.

No capítulo IV são apresentadas a análise e a discussão dos dados, estando subdividido em três partes: a primeira examina a compreensão escrita, oral e a compreensão das expressões de gerenciamento da sala de aula, relacionando os resultados à noção de proximidade lingüística; a segunda verifica e discute a atitude dos alunos concernente à expressão cultural espanhola e a terceira apresenta e discute a motivação dos alunos para aprender o espanhol.

No capítulo V das considerações finais, realiza-se uma breve discussão reflexiva relacionada às implicações pedagógicas do estudo com base nos resultados, oferecendo-se algumas sugestões pedagógicas e estabelecendo limitações do trabalho.

2 FORMAÇÃO DAS LÍNGUAS CASTELHANA E PORTUGUESA

Neste capítulo mostra-se a formação histórica do português e do castelhano bem como salientam-se algumas particularidades que aproximam esses dois idiomas sem, no entanto, focalizar aspectos lingüísticos específicos.

Os sistemas lingüísticos em questão tiveram suas vidas unidas ao longo de muitos anos de história. Para recuperar a origem comum da latinidade que aproxima esses idiomas ibéricos serão salientadas as principais invasões ocorridas na Península Ibérica: a invasão romana, visigoda e árabe, assim como a viagem dos idiomas europeus para a América.

A Gramática Histórica estuda os fatos de uma língua na sua evolução. É por meio dela que se podem traçar paralelos entre a constituição de dois sistemas lingüísticos, nascidos de uma mesma matriz. É relevante retomar a formação histórica do castelhano e do português no presente estudo, porque permite rever as semelhanças entre os idiomas, manifestadas em sua expressão lingüística e na inteligibilidade do castelhano por aprendizes brasileiros iniciantes.

O primeiro fato importante que tornou o castelhano e o português idiomas afins, unidos por laços fortes de latinidade, foi a presença de agricultores e soldados, invasores romanos da Espanha no ano 218 a. C. Segundo BLANQUET (1968), a partir da

imposição cultural dos dominadores, as várias culturas existentes na Península foram paulatinamente reduzidas a um denominador comum.

A Península Ibérica, região separada do resto da Europa pela cadeia dos Pirineus (cadeia montanhosa entre França e Espanha), desenvolveu um linguajar típico devido ao domínio da latinidade do Império Romano, pois a população local resultava do encontro de vários povos. De processos de miscigenação dos habitantes da região e da aculturação resultaram, ao longo de muitos anos, as atuais línguas castelhana³ e portuguesa.

Esse domínio fez com que a língua oficial do Império Romano – o latim, falado no Lácio, região da Itália onde foi fundada Roma – fosse imposta aos habitantes nativos da Península Ibérica. Todos os povos que ali habitavam (celtas, iberos, tartésios, ligures, fenícios, cartagineses, gregos) assimilaram não só a língua dos dominadores como também a sua organização civil e os costumes. Somente resistiu o idioma dos bascos, "el vascuense ou euskera", falado por um povo que habitava e ainda habita a região "vasco-cantabria", no Norte, ou seja, os Pirineus. Os demais existentes na época acabaram transformando-se em substrato e se estabeleceram os destinos lingüísticos da Hispania⁴, definida então, como território românico.

Segundo TEYSSIER (1997), após a chegada dos romanos, a Península foi inicialmente dividida em duas regiões. Essa bipartição administrativa e lingüística da

³ A língua espanhola também se chama castelhana porque foi falada pela primeira vez no antigo reino de Castilha, região de castelos. Espanhola porque foi o nome adotado pela Real Academia.

Optou-se, neste estudo sobre as origens dos dois idiomas, por utilizar o termo castelhano por ser o nome da comunidade lingüística que falou esta modalidade em tempos medievais: Castilha.

⁴ Atribuiu-se origem púnica ao nome "Hispania", que significa "tierra de conejos".

Península viu-se enfatizada com o estabelecimento das duas províncias romanas iniciais da Península, a Hispania Citerior (a região Nordeste) e a Hispania Ulterior (a região Sudoeste). O imperador Augusto, no ano 27 a.C. dividiu a Hispania Ulterior em duas províncias: a Lusitânia, ao Norte do Guadiana e a Bética, ao Sul. Posteriormente, entre 7 a.C. e 2 a.C., a parte da Lusitânia situada ao Norte do Douro, chamada Gallaecia, hoje Galícia, foi anexada à província terraconense (a antiga Hispania Citerior). Cada província foi dividida num determinado número de circunscrições judiciárias chamadas "conventus" - Lucus Augustus - (Lugo), de Bracara (Braga), etc. TEYSSIER (1997), COUTINHO (1976), SCARPA, GAJARDO e OLIVIER (1979) enfatizam que a área lingüística do que viria a ser o castelhano, o galego e o português foi assim assinalada, desde a época romana, no mapa administrativo do Ocidente peninsular.

Conforme SCARPA, GAJARDO e OLIVIER (1979), muitos romanistas destacam a bipartição da Península Ibérica para explicar a origem das línguas hispânicas. Segundo eles, o latim da Citerior era mais popular e inovador, constituiria a base do catalão e do castelhano, e o da Ulterior, mais culto e conservador, daria origem ao português.

Os conquistadores romanos começam a modificar a situação lingüística da Península Ibérica. Tendo em vista que a língua pode ser fonte de poder e dominação, eles estenderam seu idioma mediante a expansão política. Alguns nativos tiveram dificuldades em aceitar a língua dos dominadores e a Igreja aí se fez presente. Entre os vários fatores que concorreram para a romanização das populações nativas, o papel da Igreja foi um dos mais relevantes na Península Ibérica, uma vez que, desde os primeiros séculos da nossa Era, a Espanha conservava a fé cristã.

É pertinente salientar que, na época da dominação romana, existiam dois tipos de latim: "o culto", também chamado literário, que se impôs como a única língua de cultura pelos mais privilegiados, e "o vulgar", desenvolvido pelo contato com agricultores, comerciantes e soldados. Embora houvesse alguns administradores letrados entre os romanos, eles quase nenhuma influência exerceram no falar do povo da região. Portanto, o latim que se impôs foi o falado, o popular da plebe, do qual se formaram as línguas castelhana e portuguesa, constituindo-se, portanto, em poderoso instrumento de unificação do Império Romano.

Segundo COUTINHO (1976), a vitória do latim levado pelos legionários, colonos, comerciantes, funcionários públicos romanos impôs-se pela força das próprias circunstâncias: tinha o prestígio de língua oficial, servia de veículo a uma cultura superior, era o idioma da escola.

A importância da influência do latim na língua castelhana e portuguesa foi tão grande que a maior parte das palavras de ambas são oriundas desse idioma. Os gregos, também colonizadores da Península Ibérica, anteriormente aos romanos, igualmente contribuíram com vocábulos na formação das línguas castelhana e portuguesa, uma vez que os romanos adotaram e incorporaram ao latim muitas palavras do grego.

A seguir, citam-se, em castelhano, alguns exemplos do latim, presentes em FUENTES que tiveram origem grega e estão presentes nas línguas objeto deste estudo: "geografía", "historia", "aritmética", "anatomía", "biología", "filosofía", "fisiología", "zoología", etc. (1997: 86). Um considerável número de prefixos e sufixos na formação de grande quantidade do léxico também são exemplos que mostram a influência desse povo na

formação das palavras latinas e ainda, segundo o mesmo autor, também no vocabulário religioso, tanto do castelhano quanto do português, verificam-se vocábulos de origem grega, como: "evangelio", "profecia", "catecismo", "blasfemia", "comentario", entre outras (op. cit).

O cristianismo, para se disseminar, aproveitou a estrutura organizativa do Império, porém usou um vocabulário grego, tirado da filosofia grega e dos primeiros livros do cristianismo, também escritos em grego. A própria Bíblia Sagrada teve diversos livros escritos em grego, como os evangelhos de Lucas, Mateus e as Cartas de Paulo.

Conforme HAUY (1994), a Igreja com o poder que exercia contribuiu, de forma relevante, para as transformações lingüísticas do latim. Teodósio, Imperador hispânico, proibiu o culto pagão e declarou cristão o Império. A igreja, escudada por fiéis como este, sustentou o uso do latim, contribuindo para a formação das línguas românicas.

Mas a língua não é estática, ela pertence aos povos que a utilizam e somente eles são capazes de transformá-la. Por isso, com o transcorrer do tempo e a mistura de várias etnias, o latim foi-se transformando. LAPESA (1983) e FUENTES (1997) mencionam dois fatos ocorridos nos séculos I e II a. C. que evidenciam as transformações pelas quais o latim já vinha passando: 1) o historiador Tácito contou que, em um julgamento, os nativos da Hispania (hoje Espanha), não querendo testemunhar, esbravejavam em sua língua vernácula; 2) outro historiador, chamado Espartiano, narrou que, no século II a. C., Adriano, homem culto, imperador romano, filho de espanhóis, ao falar no Senado de Roma, causava gargalhadas por seu marcado sotaque castelhano. Isso ilustra as transformações importantes pelas quais o latim estava passando pois, se um

homem culto como este político romano conservava, na Roma do século II, peculiaridades fonéticas provincianas, muito maiores seriam estas entre os demais habitantes da Hispânia.

Das alterações desse rude latim falado resultaram, aproximadamente, a partir de 600 da Era cristã, "os romances ou romances medievais" e, posteriormente, as línguas "românicas ou neolatinas". HAUY (1994) afirma que a língua portuguesa, a castelhana e os demais idiomas românicos são o resultado de uma lenta e conturbada transformação do latim vulgar através dos séculos, o qual, por sua vez, proveio de outra língua, "o indo-europeu", falado por um povo chamado ariano ou ária. Em síntese, ainda conforme Hauy, as conquistas dos romanos tiveram início em fins do século IV a.C. e continuaram até pouco depois do século I da Era Cristã. Roma, que tinha vivido uma monarquia e uma república, implantara, em 27 a. C. o Império, tornando-se uma grande potência. Com as conquistas alcançadas, o Império se expandira e sobrevieram as dificuldades de locomoção e transporte.

Grandes eram as instabilidades internas e, como os domínios se estenderam, Roma ficava cada vez mais distante, enfraquecendo e debilitando o controle do imperador para seguir dominando a Península. Além disso, uma séria crise, iniciada a partir do século III d.C., levou o sistema econômico, social e político do Império Romano a uma completa divisão no século V. A queda da produção nos latifúndios, provocada pela falta de mão-de-obra escrava, resultante da proibição da escravatura pelo Imperador Teodósio, conseqüência natural advinda do Édito de Milão, legalizada pelo Imperador Constantino em 313, foi, sem dúvidas, uma das causas da crise. Como se isso não bastasse para a desintegração do Império, foram desastrosas as pestes de origem asiática que afetaram a Europa nos séculos II e III.

Com a debilitação do Império Romano, enfraqueceu, também, seu poderio militar, dando margem a possíveis invasões, o que ocorreu no ano 409 da nossa Era, como anteriormente já acontecera, embora esporádicas. O Império foi invadido pelo povo do Norte, "os vândalos" de origem germânica, localizados nas costas do Báltico, e "os alanos", vindos do Oriente, que pouca influência exerceram na Península. Segundo COUTINHO (1976), "vândalos", "suevos" e "visigodos" compreendiam vários países, cada um com o seu dialeto particular.

Mas, conforme SCARPA, GAJARDO e OLIVIER (1979), os verdadeiros dominadores germânicos da Península Ibérica foram "os visigodos ou godos", os quais aparecem mais tarde do ocidente (415 d.C.), comandados por Ataulfo. Depois de absorverem "os suevos", tomaram a maior parte da Península Ibérica, conseguiram constituir uma importante monarquia e estabeleceram sua capital em Toledo.

Embora vencedores, os visigodos, políticos hábeis e estratégicos o bastante para adotar o cristianismo e o latim, instrumentos aptos a lhes facilitar a unificação do vasto reino multirracial, se deixaram dominar pelos romanos, não pelas armas, mas pela religião. Eles tornaram-se cristãos, quando o seu rei Recaredo, em 586, aderiu ao catolicismo.

Porém, como costumeiramente sucede na mistura de duas culturas, a influência não se produziu em um só sentido. Se os visigodos adotaram o latim vulgar hispânico não foi sem deixar sua marca germânica, pois logicamente não abandonariam sua língua de uma maneira total. Também era inevitável que os hispano-romanos adquirissem, na convivência com os novos dominadores, não só usos novos, como também vozes novas.

Na realidade, já antes das invasões do século V, o latim geral do Império havia tomado dos germânicos uma série de palavras que ainda sobrevivem nas línguas castelhana e portuguesa.

Citam-se exemplos, em castelhano, das contribuições germânicas deixadas aos hispano-romanos que fazem parte do vocabulário tanto do português como do castelhano e podem ser encontrados em FUENTES: "guerra", "tropa", "tregua", "guiar", "escarnecer", "guarnecer", "robar", "esquila", "brotar", etc. (1997:87). Além disso, a influência germânica parece também ter sido bastante importante nos aspectos culturais, jurídicos e militares.

Segundo SCARPA, GAJARDO e OLIVIER (1979), do ponto de vista externo, os germânicos tiveram, para a Península Ibérica, importância fundamental: separaram-na do resto do mundo romano. Então, pela primeira vez, a Espanha constituiria uma unidade política, com a determinação de um espaço lingüístico novo, conseqüência da demarcação da fronteira entre Gália e Espanha e da constituição de um centro político e cultural: Toledo. As conseqüências no idioma foram sentidas rapidamente: as inovações lingüísticas de outra região dificilmente seriam difundidas pela Espanha, bem como as desta ficariam limitadas em seu espaço geográfico. Tal isolamento contribuiria para o processo acelerado de diversificação lingüística do latim e para a rápida formação de um romance hispânico. Além disso, com o estabelecimento da capital no centro geográfico, centro de onde se difundiam as inovações lingüísticas, já se delinearía a possibilidade de serem determinados três espaços lingüísticos (um central e dois laterais), anúncio da futura separação das três línguas hispânicas oriundas do latim (o castelhano, o galego-português e o catalão).

O desmembramento do Império Romano favoreceu a decadência cultural e a ruptura da unidade lingüística. Conseqüentemente interromperam-se as comunicações, foram desaparecendo os responsáveis pela manutenção da unidade e perfeição do uso da língua. Portanto, o latim evoluiu de modo particular de acordo com as características de cada região. Segundo BLANQUET (1968), foi durante o período visigodo que o latim experimentou notáveis transformações caracterizando-se, progressivamente, como "língua romance".

Convém salientar que o fim do Império Romano foi a queda de um regime político e econômico mas igualmente o de uma gramática. Não só foi esfacelado o sistema econômico e político do Império Romano, servido por uma língua, o latim – durante três, quatro, cinco séculos o vínculo, o veículo de comunicação e coesão, inclusive unificando os povos – como foi esfacelado o próprio latim que, apesar de tudo, continua vivo, nas línguas dele advindas.

Outro fato importante na constituição das línguas portuguesa e castelhana foi a invasão árabe no ano 711 d.C., por povos de origem semita, cuja religião, "o Islamismo", agredia os princípios cristãos. Provenientes do Norte da África, invadiram a Península Ibérica comandados por Tárique e Musa. Os mouros lutaram às margens do rio Gríssus contra os cristãos hispano-godos na batalha de Guadalete, vencendo o último rei godo, Rodrigo, ficando, por oito séculos, os senhores absolutos da Península. Em menos de sete anos os muçulmanos conquistaram-na quase por completo, exceto em dois núcleos de resistência cristã formado nas montanhas do Norte, um nos Pirineus e outro junto ao mar Cantábrico.

Na Espanha muçulmana do Sul, muitos hispano-godos sofreram influência da sua civilização, adotaram os costumes e a própria língua árabe. Mas este linguajar foi sendo mesclado com os vocábulos do romance, surgindo, então, os moçárabes, os quais, mais tarde, foram assimilados naturalmente durante a Guerra da Reconquista pelos romances da Espanha cristã.

Considerando os quase oitocentos anos de dominação árabe, esse povo, mesmo tendo concorrido para a formação das línguas castelhana e portuguesa, poderia ter influenciado mais fortemente o processo de estruturação dos dois idiomas, porém isso não foi possível por causa da religião. Os cristãos, submetidos à dominação árabe, não aceitavam a religião muçulmana e, embora fossem obrigados a falar o árabe na rua e nas relações oficiais, no interior das casas, na intimidade, usavam suas próprias línguas nativas, livrando-as do desaparecimento. Alguns exemplos do vocabulário árabe que enriqueceram as línguas em pauta são, conforme FUENTES: "arroz", "acelga", "alberca", "baldio", "aduana", "tarifa", "arroba", "azulejo", etc. (1997: 88).

Nos anos seguintes, por volta do século XI d. C., os hispano-godos, que haviam resistido à conquista árabe no Norte, organizaram a Reconquista. Esse período é caracterizado por um movimento bélico e político liderado pelos reis cristãos, desejosos de recuperar os territórios conquistados pelos árabes. Duas Espanhas se enfrentaram: a cristã, do Norte, que se sentiu herdeira da Hispania visigoda e com a missão histórica de expulsá-los e reconquistar seus territórios (Espanha da Reconquista) e a muçulmana do Sul, submetida aos árabes, onde alguns cristãos permaneceram submetidos aos conquistadores islâmicos.

Naquela época, por volta do ano 1000, o idioma falado era o romance, o castelhano de hoje, utilizado pelo povo situado ao Norte de Burgos. A importância, tanto política como militar desta parte Norte da Espanha, fez com que ele se impusesse, como língua, pouco a pouco, na Península, contando com o apoio e a influência de Alfonso X, o Sábio, homem culto, que transformou este idioma numa língua de cultura, dando o primeiro passo para convertê-lo na língua oficial do reino de Castilha e Leão no século XIII, mandando compor em romance e não em latim, as grandes obras literárias.

Os muçulmanos dominaram os cristãos até aproximadamente o ano 1000, mas os cristãos do Norte não admitiam este domínio e queriam livrar-se dele. Para isso, contaram com a ajuda religiosa dos papas que abençoavam as cruzadas, organizações com o objetivo de libertar a Península Ibérica do domínio muçulmano. Entre os que foram à Península Ibérica lutar contra os árabes destacou-se D. Enrique, conde de Borgonha.

Segundo HAUY (1994), GOULART e SILVA (1974), na grande batalha da Reconquista em que se empenharam os cristãos, D. Henrique de Borgonha prestou serviços ao rei D. Afonso VI de Castela e Leão, destacou-se por lutar contra o Islamismo e por muitos serviços prestados, tanto à causa da política quanto à da religião. Em forma de agradecimento, recebeu de presente de D. Afonso VI, rei de Leão e Castela, a mão da sua filha, D. Teresa e com ela um lote de terra, "o Condado Portucalense" (hoje Portugal). Há certo consenso por parte dos historiadores a respeito da importância de Dona Teresa na implantação do Estado Português. Não contente por ser apenas condessa, enquanto sua irmã Urraca era rainha, D^a. Teresa tentou convencer o marido a conquistar a independência política do Condado Portucalense, intervindo na guerra civil entre Castela, Leão e Galiza. Com a morte de seu esposo, entre 1112 e 1114, Teresa assume o comando do Condado

Portugalense, autodeterminando-se Regina Tarasia de Portugal. Mas em 1126, Afonso VI assume o trono de Aragão, forçando D^a. Teresa a lhe prestar vassalagem. Porém, o filho dela, D. Afonso Enriques rebela-se e vence a batalha de São Mamede, em 24 de julho de 1128. Esse fato foi o primeiro passo para a independência total de Portugal, conseguida depois da vitória da batalha de Oriques (1139). D. Afonso Henriques proclama-se rei de Portugal, país reconhecido como tal por D. Afonso VI, em 1143, e pelo papa Alexandre III, em 1179, o qual, após a Reconquista, tornou-se autônomo. Com a independência de Portugal, no século XII, foi independizado, também, seu idioma.

Conforme BASSETO (1997), as guerras de Reconquista levaram à criação do Estado português e, segundo a História, a constituição desse Estado foi decorrente da invasão árabe, sem a qual a política e a lingüística da Península Ibérica seriam diferentes.

A queda árabe deu-se em 1492, quando se fecha o período histórico de quase oito séculos de domínio mouro e aconteceram fatos de muita relevância como:

- a) grande desenvolvimento da literatura castelhana a qual, ao final desse período, permeia todos os gêneros literários;
- b) início da expansão mundial do castelhano, com as expedições marítimas e colonização da América;
- c) o surgimento da primeira gramática castelhana escrita por Antonio de Nebrija: a partir daí o castelhano estaria oficializado como língua.

Como se pôde observar nesse relato, tanto o português como o castelhano originaram-se da língua nascida ao Norte e levada ao Sul pela Reconquista cristã da

Península Ibérica. Os romances do Norte eram o galego-português, o asturiano-leonês, o castelhano, o navarro-aragonês e o catalão. Todos eles, à medida que expandiram seus territórios, se estenderam até o Sul, embora não com a mesma sorte: uns se aperfeiçoaram, amadureceram e receberam um cultivo literário importante; outros foram podados no seu movimento até o Sul, coibidos pela força de outros vizinhos e ficaram, por fim, em boa parte, absorvidos por eles.

Mas o "galego-português" e o castelhano que deram origem a uma importante produção literária, floresceram. O primeiro na atual Galícia e o segundo na "Castilla a la Vieja", hoje região de Burgo. Ambos com nascimentos quase simultâneos, logo se expandiram. O galego-português começou a deslocar-se para o Sul e, devido às circunstâncias históricas, chegou a se estabelecer em um reino separado, Reino de Portugal. Como no local havia uma variedade lingüística bastante diferente da surgida na Galícia, passou a chamar-se português a língua deste Reino.

A causa principal da separação entre os dois idiomas foi o desenvolvimento político e nacional de Portugal. Ambos se distanciaram com a independência deste, porém, logo acabaram próximos outra vez, com a dominação da Espanha sobre ele no período de 1580-1640. É claro que, naquela época, a língua portuguesa incorporou palavras castelhanas e vice-versa. A seguir, alguns exemplos citados por TEYSSIER: "castelão" (palavra do português arcaico) foi substituída por "castelhano" no português moderno e no espanhol atual é "castellano"; paralelamente a "cavaleiro", o português tem "cavalheiro", tomado ao castelhano arcaico "cavallero", no espanhol moderno "caballero" (1997: 89).

Outros exemplos de palavras castelhanas de origem portuguesa podem ser encontrados em FONSECA. Há várias, tais como: "caramelo", "chamada", "chapa", "chinelo", "macho", "ananás", "bambu", "banana", "mandioca, etc. (1985: 269 - 270).

LAPESA menciona em seu livro "Historia de la Lengua Española" algumas palavras do português introduzidas no castelhano durante o Século de Ouro (XVI-XVII): "payo", "mermelada", "brinquiño" (jóia), "sarao" e "menino", os dois últimos relativos à vida da corte (1983:411).

Além disso, no aspecto sentimental, aponta-se o fato de a palavra "soledad" ter influenciado o português, havendo adquirido o significado de "saudade". Assinala ainda a expressão portuguesa "achar menos" transformada pelos espanhóis em "echar menos", significando notar a falta de alguém ou de alguma coisa e, posteriormente, em "echar de menos". É interessante salientar que, atualmente, na Espanha, o termo mais utilizado para expressar saudade é "echar de menos" (op. cit).

O castelhano da América também se enriqueceu com os regionalismos peninsulares introduzidos no espanhol moderno, oriundos do galego e do português: "bosta", "cardumen", "laja", "corpiño", "chubasco" (op. cit).

Durante o vasto período de dominação espanhola sobre Portugal, o português e o castelhano conviveram numa situação bilíngüe durante dois séculos. Escritores como os portugueses Gil Vicente, Sá de Miranda e Camões escreviam nos dois idiomas, paralelamente. Segundo DE VAL (1972), conviveram lado a lado na vida dos portugueses cultos até se afastarem, com a separação de Espanha e Portugal em 1640.

Entretanto, a literatura castelhana e a portuguesa não se separaram, verdadeiramente, até meados do século XVI. Os escritores medievais espanhóis preferiam utilizar o galego-português nas suas composições líricas, confirmando indiretamente o caráter predominante dessa língua.

Fator eminentemente social, as línguas nascem, desenvolvem-se e morrem junto com as sociedades que as utilizam como meio natural de comunicação. Castelhana e português têm uma história em comum, ou seja, nasceram e se desenvolveram a partir do latim mas, visto uma língua nunca estar pronta, eles continuaram sofrendo alterações. Enriqueceram-se de outros idiomas: o italiano, o francês, etc. e, atualmente, vêm incorporando empréstimos tomados de outras línguas. Uma das maiores fornecedoras é a inglesa, principalmente em termos referentes à informática.

A aventura americana do castelhana e do português iniciou-se no século XV, época da conquista e da colonização da América. Este foi levado para o Brasil por Pedro Álvares Cabral em 1500. Colombo levou aquele ao Norte, local que ele denominou "Ispañola", hoje Santo Domingo. E, posteriormente, propagou-o para o Sul: México e Lima, assim como aos demais países de fala castelhana.

Ambos os idiomas tiveram seu percurso iniciado ao Norte. O português, levado para a atual cidade de Salvador (Bahia), logo começa movimento igual ao do castelhana, para o Sul e, através do litoral atlântico, vai-se expandindo. Fatos semelhantes ocorreram na aventura americana desses dois idiomas, mantendo-os muito afins em vários pontos.

Os navegadores espanhóis, provindos da região próxima à África (Ilhas Canárias), portanto distante da região de Castilha, trouxeram o castelhano com as diferenças típicas da língua ali falada: o antigo pronome de tratamento "vuestra merced", deu origem a "ustedes" no castelhano, usado no trato informal nas Ilhas Canárias e a "vocês" no português. Tanto no Brasil como na Hispano-América, seu uso é comum. Mais ainda, no Rio Grande do Sul, lugar onde se desenvolveu esta pesquisa, o uso desses pronomes se assemelha, sendo utilizados em situações informais. Já o pronome pessoal de segunda pessoa do plural "vos" do latim originou o "vosotros" castelhano e "vós" português, formas em desuso nessas regiões.

Segundo o pesquisador na área de contatos lingüísticos entre português e espanhol, ELIZAICÍN, na Espanha, há duas possibilidades: "ustedes" (usado em situação de extrema formalidade) e "vosotros" (informal). Na América hispano-falante houve uma simplificação, permanecendo somente o pronome informal "ustedes". O mesmo acontece com o português do Brasil, em que o pronome mais usado é o "vocês".

Há, sem dúvidas, diferenças pertinentes entre a maneira de falar o castelhano europeu e o americano, bem como o português europeu e o brasileiro, até mesmo porque ambos os idiomas foram sendo modificados pelas populações nativas, adquirindo, nas diversas regiões aonde foram levados, características particulares. Mas as transformações ocorridas não foram tantas a ponto de dificultar a compreensão ou impedir a comunicação.

A língua castelhana e a portuguesa tiveram também em comum a forte influência das línguas indígenas presentes nas regiões aonde chegaram. O português foi

enriquecido por elas, bem como o castelhano, sendo relevante a quantidade de termos de origem americana herdados das línguas autóctones que permanecem, ainda hoje, nos dois idiomas, muitos dos quais subsistem não só na América, como também na Europa. Em LAPESA podem ser encontrados exemplos como: "canao", "cacique", "batata", "tabaco", "mate", "pampa", "tomate", etc (1983: 557).

Porém, esses idiomas diferem quanto à presença do negro. A influência do povo africano foi mais forte no português brasileiro que no castelhano. Mesmo assim é relevante e deve-se levar em consideração a importância da contribuição lingüística dos negros escravos procedentes da África, tanto no português quanto no castelhano. Em LAPESA, podem ser encontrados vocábulos africanos como: "samba", "banana", "matungo", etc. que enriqueceram os dois idiomas (1983: 562).

Nas palavras da escritora chilena, Gabriela Mistral, "mucho de lo español ya no sirve en este mundo de gentes, hábitos, pájaros y plantas contrastadas con lo peninsular" (<http://www.el-castellano.com/historia.num>). Com essas palavras, a escritora ratifica conclusões dos gramáticos quando afirmam ser a língua um sistema mutável: como toda a criação humana, está sujeita à ação do tempo e do espaço geográfico, sofre constantes alterações e reflete forçosamente as diferenças individuais dos falantes. O castelhano e o português, trazidos pelos colonizadores, foram modificados por influências diversas, sobretudo pelo contato com os nativos. Apesar das múltiplas influências sofridas por estes dois idiomas, eles continuaram muito próximos na expressão lingüística e cultural, o que pode fazer com que o povo falante do português sinta a cultura castelhana como algo afim e, até certo ponto, próprio. Acredita-se que isso fomente a atitude favorável dos brasileiros com relação à cultura castelhana, devido à interculturalidade que se constituiu

historicamente entre Brasil e países de fala castelhana, principalmente os do Cone Sul. A herança cultural apresenta-se de maneira clara nos costumes, música, dança, comida (carne), esporte (futebol), e na própria formação histórico-político-geográfica, especialmente do Rio Grande do Sul.

Pode-se, pois, observar, por esse resgate da formação das duas línguas que, nesses substratos foi encontrada a base para se mesclarem e se tornarem co-irmãs, pela força da proximidade, não só lingüística, mas também geográfica; não só pela força da herança cultural, mas também pelo fenômeno social. Embora, politicamente, com linha de fronteira demarcando divisão no Mapa Mundi, entre os povos brasileiros e os de fala castelhana existem os laços afetivos que eliminam fronteiras políticas e derrubam barreiras de comunicação, fazendo avançar a integração em todos os aspectos, mas principalmente no lingüístico-cultural que une esses povos por laços tão semelhantes e fortes.

3 AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Para abordar o processo de aquisição de uma língua estrangeira focalizam-se, neste capítulo, diversos aspectos: a complexidade do processo; a influência da LM na aquisição da LE; a proximidade lingüística e o modo como pode ela contribuir para a qualidade e a quantidade dos insumos, especialmente nos primeiros estágios da aprendizagem. Procura-se também discutir e definir o papel da atitude e da motivação no processo de aquisição da linguagem.

3.1 A complexidade do processo de aquisição de uma língua estrangeira

A construção do conhecimento, sua estruturação mental e armazenamento são considerados processos complexos. Esta é, na verdade, uma das últimas fronteiras do conhecimento humano a ser desvelada. Muitas têm sido as hipóteses propostas com a finalidade de explicar o processo de aquisição da língua materna e de línguas estrangeiras (condutismo psicológico, cognitivismo, teoria do monitor, do filtro afetivo, input, inatismo, etc.). Não é objetivo deste estudo avaliar tais propostas e sim, assinalar que a aprendizagem não se processa de maneira simples e abordá-la como um fenômeno cujo protagonista é um ser igualmente complexo: o humano.

Pode-se, pois, assumir que nenhuma teoria de aprendizagem, por si mesma, poderá explicar o processo ensino/aprendizagem em sua totalidade e de forma universal, mas que existem alguns mecanismos ou estratégias utilizadas por todos os estudantes de uma língua estrangeira. Salienta-se, por exemplo, o processo de transferência de conhecimentos da língua materna para a língua estrangeira ou a utilização dos princípios dos universais lingüísticos (CHOMSKY, 1981); a habilidade de parametrização já desenvolvida na língua materna; também o aspecto estratégico individual como a repetição, a focalização consciente em determinados aspectos lingüísticos ou habilidades. As estratégias variam de acordo com os estilos individuais de aprendizagem.

É de interesse dos educadores da linguagem aprofundar o conhecimento sobre o processo de ensino/aprendizagem e sobre os fatores psicoafetivos, sociais, educativos, envolvidos no processo que incide na aprendizagem, pois quanto mais se sabe sobre eles, melhor se pode orientar a ação pedagógica, no sentido de contribuir para agilizar e facilitar o desenvolvimento de conhecimentos e a construção de competências no uso da nova língua. Parte deles, ainda que de maneira bastante limitada, está dentro das três variáveis abordadas nesta dissertação: proximidade lingüística, atitude e motivação.

Nesse sentido, conforme LARSEN e LONG (1994), as decisões do professor de línguas sobre o processo de ensino deveriam fundamentar-se principalmente no conhecimento: da disciplina que está ensinando (língua e cultura); do grupo concreto de aprendizes com que trabalha e do processo de aprendizagem da língua. É destes três aspectos que tratam as próximas páginas.

Há vários pesquisadores que trabalham as condições necessárias para a aprendizagem acontecer. Por exemplo, PRABHU (1987) introduz a noção de esforço no processo aquisicional. Segundo ele, a capacidade de aprender línguas realmente existe, mas é preciso que o estudante desenvolva um "esforço" para o cérebro estruturar o novo sistema lingüístico. Por isso, a tarefa solicitada pelo professor deve parecer provocadora, mas possível de ser realizada. O desafio leva o aluno ao engajamento intelectual, necessário para a aprendizagem.

KRASHEN (1982) enfatiza a importância dos insumos. Ele afirma que a aquisição se processa por meio da satisfação de duas condições básicas: a) exposição a insumos compreensíveis, isto é, um pouco além do conhecimento do aprendiz: ($i + 1$), sendo i o já sabido e 1 a nova informação ou a próxima estrutura a ser aprendida. A qualidade dos insumos é muito importante, segundo o autor, devendo estes serem compatíveis com o nível de competência dos aprendizes; b) permanência em um ambiente no qual seu filtro afetivo esteja baixo, de modo que o "input" recebido atinja a parte do cérebro responsável pela aquisição. Existem outras hipóteses do autor, mas mencionaram-se somente duas pela relevância das mesmas para este estudo.

VYGOTSKY (1962) traz uma nova condição para a aprendizagem se realizar: é preciso haver interação e propõe algumas condições para isso acontecer: as interações devem estar dentro da "zona proximal de desenvolvimento", em que os "andaimes" – ajuda do professor ou dos colegas pela interação – levam a compreender e estruturar as informações/conhecimentos a serem desenvolvidos. Nessa concepção é evidente a importância dada à interação do sujeito com o meio para fazer avançar a

aprendizagem, posto que o conhecimento somente pode ser assimilado com a ajuda de um meio facilitador.

BRUNER (1986) se manifesta a respeito da importância da interação na educação, assinalando que ela é um processo essencialmente cultural e social no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto. KRASHEN (1983) igualmente insiste na importância de a interação em sala de aula facilitar o aprendizado, uma vez que fornece mais insumo compreensível visando à comunicação. Além disso, ela contribui para o filtro afetivo do aprendiz estar baixo, favorecendo a aprendizagem. Ele considera as atitudes do professor e do aluno essenciais no processo de aprendizagem. A atitude do aprendiz e o seu estado emocional constituem um filtro ajustável, o qual deixa passar livremente o insumo necessário para a aquisição ou o dificulta, podendo, inclusive, chegar a bloqueá-lo.

Em síntese, e ainda seguindo as lições de KRASHEN, para o desenvolvimento lingüístico efetuar-se, seria imprescindível que: o professor, ou a sala de aula, fornecesse insumos suficientes e de boa qualidade, isto é, compreensíveis, gramaticalmente não seqüenciados; houvesse motivação para a aprendizagem e uma atitude positiva do estudante perante a língua estrangeira, seu filtro afetivo estivesse baixo para o insumo poder participar da estruturação do novo sistema lingüístico. Estas condições mostram a importância do papel dos insumos e da emoção no processo ensino/aprendizagem, além da interação, razão pela qual se trabalham, nesta dissertação, as três variáveis: proximidade lingüística manifestada na compreensão dos insumos, a atitude e a motivação.

É importante enfatizar o papel do filtro afetivo do aprendiz que diminui as barreiras psicológicas: a ansiedade, a inibição ou a falta de confiança e, ao mesmo tempo, desenvolve sua autoconfiança, revertendo em atitudes receptivas à aprendizagem, favorecendo maior busca e recepção de mais insumos. SMITH (1994) diria que estas são as condições para o cérebro cumprir as suas funções estruturantes.

Assim, se o aluno está triste, tenso, ansioso pelas atitudes ou comportamentos autoritários do professor, ou por qualquer outra situação desconfortável que lhe aconteça, seu filtro afetivo estará alto, não conseguirá prestar atenção aos insumos e dificilmente terá condições de integrar os conteúdos deles ao sistema lingüístico em construção. Ao contrário, se estiver confiante em si mesmo, num ambiente de conforto e solidariedade em que ele se encontre relaxado, as suas funções cerebrais serão automaticamente acionadas e haverá aquisição.

ELLIS (1995) salienta que o ambiente mais propício para o processo de aquisição de uma língua estrangeira é aquele no qual: o aprendiz realmente perceba a necessidade de se comunicar na língua-meta; disponha de uma boa quantidade de insumos direcionados especialmente para ele; esteja consciente do assunto a ser debatido; a sua realidade seja considerada e tenha a oportunidade de interagir de forma desinibida. Nas suas palavras está claro que as condições para a aquisição acontecer são indubitavelmente relevantes para uma aprendizagem exitosa.

De fato, mesmo existindo algumas divergências quanto ao aspecto da aquisição entre os estudiosos da linguagem, todos eles: PRABHU (1987), KRASHEN (1982), VYGOTSKY (1962), BRUNER (1986), ELLIS (1995) e SMITH (1994) são

unânicos em apontar a importância dos fatores afetivos, desempenhando a atitude e a motivação um importante papel no processo de aquisição.

Além do já mencionado, há o contexto, enfatizado por ALMEIDA FILHO (1997). Para ele, é imprescindível que se tenha uma descrição clara do contexto educativo em que a nova língua vai ser ensinada. Entre outros fatores, o autor menciona *a situação*: localização geográfica e institucional; *os destinatários*: perfil do aluno (idade, nível de instrução); interesses, atitudes, objetivos; estratégias de aprendizagem; língua de origem; *os professores*: formação, abordagem pessoal, atitudes, língua materna; *os recursos*: espaço físico, laboratório, material didático, etc.

A introdução do capítulo abordou a problemática da complexidade do processo de aprender uma LE e um conjunto de noções/princípios levantados pelos pesquisadores que mostram direcionamentos, embora não conclusivos, sobre o processo de aprendizagem, nos quais estão imbricadas as três variáveis selecionadas nesta investigação: a proximidade lingüística, a atitude e a motivação. Salientou, igualmente, o fato de estar a qualidade dos insumos diretamente ligada à compreensão da linguagem.

Portanto, para que o processo de aquisição de uma língua estrangeira seja possível, não basta fornecer ou estar exposto a insumos compreensíveis, é também necessário que as variáveis atitude e motivação estejam presentes. A aprendizagem dificilmente se efetivará se não houver a motivação e uma atitude positiva perante a língua. Também a atitude dos aprendizes em relação aos falantes e à cultura da sociedade da língua-meta podem ser fatores determinantes dessa motivação, item a ser retomado no final desse capítulo.

3.2 As vantagens que a LM pode proporcionar na aquisição da LE

É sabido que o aprendiz, ao adquirir uma língua estrangeira, recorre incansavelmente à língua materna na construção das competências do novo idioma. Mas, afinal, qual é o papel exercido por esta na aprendizagem daquela? A primeira vem a facilitar a aprendizagem da segunda ou há situações em que ela pode dificultar?

Quando os dois sistemas são bastante próximos, o caso do português e do espanhol, a literatura em análise contrastiva indica que há vantagens e desvantagens. As primeiras são os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, aos quais eles podem recorrer com frequência (transferência positiva). Isto pode proporcionar-lhes maior compreensão, tanto da linguagem escrita como da oral na língua-alvo, mesmo sem tê-la estudado, facilitando a tarefa do professor em oferecer insumos para os alunos. As segundas são as interferências da língua materna do aprendiz tanto na produção escrita como oral e a fossilização, termo proposto por SELINKER (1972) no mesmo contexto da IL (interlíngua).

Fossilização refere-se ao estado de 95% dos aprendizes que estacionam em alguma fase da aquisição, não conseguindo chegar ao perfeito domínio da língua-meta. É um fenômeno que pode ser de ordem voluntária ou involuntária: voluntária, quando o estudante considera que já sabe o necessário da LE para comunicar-se e pára no seu esforço progressivo. Involuntária, quando os processos mentais envolvidos na aprendizagem deixam de funcionar devido a distúrbios mentais não controláveis pelo aprendiz. São problemas que não se restringem às línguas próximas, podendo acontecer na aprendizagem de qualquer LE.

Sabe-se que o processo de aquisição da LE prevê que, para o falante atingir um grau de proficiência na comunicação em língua estrangeira, ele passa antes por um processo de substituição gradual dos processos gramaticais e lexicais de LM para a LE, mantendo, durante algum tempo, a estrutura da língua materna, até que a língua estrangeira seja adquirida por completo, tanto na forma, quanto nos diferentes níveis lingüísticos (fonológico, morfológico, sintático).

A transferência positiva em termos de rapidez na aquisição, quando as línguas são próximas, tem poder explicativo nesta investigação, pois a proximidade é vista como fator de compreensão. As semelhanças existentes entre a língua espanhola e a língua portuguesa fazem os aprendizes brasileiros trazerem para o ambiente de estudo uma gama importante de conhecimentos prévios, insumos importantes nas fases iniciais da aprendizagem, inclusive motivando-os, já nas primeiras aulas, a "falar em espanhol". A importância desse "falar" consiste na possibilidade de poder fornecer uma quantidade elevada de atividades variadas desde as primeiras aulas, conseqüentemente, favorecendo o avanço do ritmo inicial da aprendizagem.

AUSUBEL (1968) ensina que a aprendizagem significativa necessita da integração. Segundo ele, a capacidade significativa está na relação entre o conhecimento novo e a estrutura cognitiva existente, ou seja, o conhecimento prévio. Com base nos seus ensinamentos, um novo conceito terá sentido se relacionar-se às experiências passadas do aprendiz bem como a outras idéias captadas no momento. Poder-se-ia certamente admitir que esta integração dos conhecimentos lingüísticos da LM com os novos conhecimentos lingüísticos da LE será facilitada, de forma relevante, pela proximidade dos dois sistemas, por causa da grande inteligibilidade existente entre eles.

Dentro desta mesma ótica considerar-se-iam as idéias de FERREIRA (1995) que discute o surgimento de uma língua provisória, o portunhol, na aprendizagem do espanhol por estudantes brasileiros. A utilização dessa interlíngua, segundo SELINKER (1972) pode criar um ambiente comunicativo propício para o desenvolvimento das competências na LE: a "interlíngua" seria a expressão de uma atitude positiva de o aprendiz estar disposto a correr riscos, também conduzente a uma aprendizagem mais eficaz.

Não é novidade para ninguém que, quando a língua estrangeira a ser estudada é totalmente estranha, os estágios iniciais de aprendizagem são lentos e penosos. Mas, quando muito parecidas, o caso do espanhol e do português, a aquisição pode ser facilitada pelas vantagens que a língua materna proporciona à língua estrangeira: compreensão, semelhança lexical, sintática, etc.

Alguns pesquisadores como SELINKER (1972), afirmam que a experiência será benéfica para o aprendiz quando ele puder utilizar, na língua estrangeira, o mesmo mecanismo de aquisição da língua materna ou, conforme CORDER (1967), usar, para o novo idioma, as mesmas estratégias empregadas na aquisição LM. Isto é realmente importante para o avanço do processo aquisicional quando se trata de línguas afins. O aprendiz, baseado nos conhecimentos que possui da LM, poderá beneficiar-se na aquisição da LE, utilizando os mesmos mecanismos, as mesmas estratégias, as mesmas estruturas, o léxico que, em grande maioria, já lhe é conhecido, etc.

As estratégias comunicativas podem ser multiplicadas e/ou facilitadas com uma maior inteligibilidade entre os dois sistemas. Isso faz o aprendiz iniciante, quando obrigado a comunicar-se rapidamente na língua-meta, suprir suas deficiências com

empréstimos da língua materna. Essa estratégia, denominada por CORDER (1967) de interferência ou intersecção, é manifestação de um processo psicológico geral capaz de fazer o aprendiz servir-se dos conhecimentos já existentes para facilitar a nova aprendizagem, como sublinham MCLAUGHIN (1978) e TAYLOR (1975).

SCLIAR-CABRAL (1988) discute diferenças e semelhanças entre a aquisição da LM e da (s) língua (s) estrangeira (s). Ela mostra o modo de a literatura ilustrar a semelhança entre os dois processos, mas também discute a maneira de a LM afetar o desenvolvimento da LE, e de fatores, como a semelhança e a diferença entre as estruturas da primeira e da segunda língua, principalmente se o processo teve início na idade adulta do indivíduo, influenciarem o domínio de uma segunda.

A afirmação de que há línguas semelhantes e diferentes entre si, não se discute. Nesse sentido, VAN ELS (1984), tenta estabelecer uma proporcionalidade entre a dificuldade em aprender uma LE e a semelhança ou dissemelhança entre os dois sistemas: LM do aprendiz e LE. A árvore que agrupa as línguas indo-européias mostra, de forma simplificada, a proximidade e a distância entre elas (STÖRING, 1990: 45-64). Uma outra tentativa de quantificar a distância é a do FSI (Foreign Service Institute). Com base no inglês assinala-se, em semanas, o tempo necessário para se atingir um alto grau no domínio da língua estudada. Enquanto para a aquisição do árabe, chinês e japonês se determina um período de 44 semanas, para o sueco e o dinamarquês só se dedicam 24 (o mesmo tempo para o português). Já o espanhol, italiano e francês recebem apenas 20 semanas (igual ao alemão) (ODLIN 1987:36-37 ; CORDER 1981:95).

A quantificação estabelecida pelos autores vem corroborar o proposto nesta investigação: o português e o espanhol são, verdadeiramente, línguas próximas. Espera-se assim, diante dessas importantes constatações, que os aprendizes brasileiros de espanhol tenham vantagens nos estágios iniciais da aprendizagem, com a possibilidade de compreender o professor, os insumos disponíveis dentro e fora da sala de aula, os textos do cotidiano e também comunicar-se utilizando a língua-alvo.

3.3 A aquisição de línguas próximas

Conforme a rápida revisão histórica da constituição das línguas portuguesa e espanhola, observou-se um conjunto de semelhanças nos diferentes níveis lingüísticos, suficiente para mostrar uma notável proximidade entre os dois idiomas, tão semelhantes que os falantes de ambos chegam a dizer ser um o "erro do outro". A esse respeito HAUY (1994) afirma que, por se tratarem de línguas muito próximas, a compreensão do vocabulário não apresenta obstáculos, mesmo quanto às palavras com evolução divergente ao longo da história das respectivas línguas, pois as mudanças não foram suficientemente profundas a ponto de torná-las irreconhecíveis.

ALATORRE (1979) e STÖRIG (1990) transmitem a mesma idéia de afinidade histórica pelo exame da árvore lingüística em que o espanhol e o português são representados como pequenos rebentos, um ao lado do outro, do robusto tronco latino. A semelhança também é enfatizada por ULSH (1971), mostrando ser mais de 85 % a porcentagem do vocabulário português com cognatos em espanhol.

A proximidade entre espanhol e português também é ratificada por TAKEUCHI (1980) quando afirma possuírem elas um pequeno número de palavras distintas e uma variedade de vocábulos comuns. A autora as considera irmãs e, pela metáfora do parentesco, até gêmeas, ainda que não gêmeas tão idênticas assim.

ALMEIDA FILHO (1995) assegura que, das línguas oriundas do latim, o espanhol e o português são as mais semelhantes entre si e vai mais longe quando declara a proximidade como fator facilitante da aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo o autor, mesmo as pessoas pouco ansiosas são capazes de arriscar-se, podendo avançar e adquirir proficiência mais rapidamente na língua-alvo do que o fariam com línguas tipologicamente mais distantes como, por exemplo, o português e o inglês.

Para NASCENTES: "Las afinidades recíprocas de estas dos lenguas románicas son más estrechas que las que existen entre cualesquiera de las otras hermanas" (1939: 97). No léxico, são poucas as palavras totalmente diferentes, embora a semelhança desses dois códigos lingüísticos não se restrinja somente ao léxico; estende-se freqüentemente à sintaxe e às expressões idiomáticas. Verifica-se, portanto, que uma série de aforismos passa de uma língua para a outra com pouquíssima diferença como mostram os seguintes exemplos em espanhol: "Amor con amor se paga", "El que no llora no mama", "El hábito no hace el monje".

A esse respeito CAMORLINGA (1991), na sua dissertação de mestrado chamada "Níveis de Interferência Lexical na Aprendizagem do Espanhol por Estudantes Brasileiros", escolhe um texto ao acaso em espanhol e o analisa lexicalmente: no texto com 37 palavras, 21 são exatamente iguais em espanhol, 12 são identificadas sem o mínimo de

esforço, apenas 3 exigem um pouco mais de raciocínio e somente uma requer conhecimento específico do estudante de espanhol.

Para brasileiros estudantes de espanhol, as vantagens decorrentes da proximidade entre língua materna e língua estrangeira são inúmeras, sobretudo se comparadas com o maior grau de dificuldade de se compreender uma língua como o inglês. Os brasileiros que se iniciam na aprendizagem do espanhol não são meros principiantes, embora esta língua apresente suas próprias peculiaridades. Poder-se-ia, assim, afirmar que, devido às semelhanças entre as línguas espanhola e portuguesa, dispensa-se, dos aprendizes, a condição de alunos iniciantes pois, sem ter o mínimo de conhecimento formal da língua espanhola, já naturalmente trazem para a sala de aula uma importante base de conhecimentos prévios. Portanto, o conhecimento passivo dos aprendizes brasileiros vem em seu favor para melhorar a qualidade e quantidade dos insumos e acelerar o ritmo de aquisição da língua estrangeira.

É relevante recordar a exposição de SWEET (1964) que mostra a facilidade de compreensão quando se trata de línguas afins e cita, como exemplo, os pares espanhol-português, dinamarquês-sueco e inglês-escocês. Também é importante retomar a tentativa de quantificar a distância entre as línguas do FSI (Foreign Service Institute – 1985). ODLIN (1987) e CORDER (1981) concluíram que o tempo necessário para atingir determinado domínio da língua portuguesa é de 24 semanas, quase igual ao da língua espanhola que precisa de apenas 20.

Igualmente VANDRESEN (1988), em sua análise dos sistemas fonológicos, afirma que a facilidade ou dificuldade em aprender uma língua estrangeira está

relacionada com o grau de diferença existente entre as estruturas da LM e LE. Em outras palavras, a semelhança entre a língua materna e a língua estrangeira facilita a aprendizagem da estrangeira por parte dos aprendizes, sendo o caso do português e do espanhol, pois ela favorece a compreensão e até se torna causadora de motivação. A garantia de êxito rápido aumenta a motivação no aprendiz, enquanto o contrário pode produzir desânimo e frustração. Nesse sentido, o oferecimento de insumos de qualidade por parte do professor e a busca deles pelos alunos podem beneficiar a aquisição. Porém, a experiência e a literatura mostram que a facilidade de se aprender/adquirir uma língua cognata não é somente proporcional ao grau de semelhança entre LM e LE. Há outras inúmeras variáveis, além da proximidade lingüística, a serem consideradas, entre as quais a atitude e a motivação salientadas especialmente pela literatura.

3.4 A relevância da atitude e motivação no processo de aquisição de uma LE

Nesta seção do capítulo abordam-se algumas questões consideradas importantes para a definição dos conceitos de atitude e motivação, além de mostrar a relevância de ambas no processo aquisicional. Não é, todavia, fácil caracterizar, definir e diferenciar motivação e atitude por serem fenômenos complexos e muito próximos, chegando a literatura, às vezes, a confundi-los. Além disto, não há um número expressivo de estudos e pesquisas sobre esse tema. GÓMEZ (1999) se refere a GARDNER e LAMBERT que sugerem ser talvez a própria complexidade do assunto a causa da escassa literatura.

Uma distinção entre estas duas variáveis é apresentada pela Psicologia, no *Dicionário de Psicologia* de DORSCH (1976):

“A motivação é o conceito que explica a conexão e os modos de relação entre os sucessivos estados do acontecer psíquico. Cada realização ou estado produzido na vida psíquica é motivação para o acontecimento seguinte e é motivado, por sua vez, pelo precedente. A motivação é o transfundo psíquico, impulsor, que sustenta a força da ação e assinala sua direção” (620 – 622). “A atitude é uma disposição psíquica e nervosa, organizada pela experiência, que exerce uma influencia orientadora ou dinâmica sobre as reações do indivíduo com todos os objetos e situações com os quais está relacionada” (7 - 8).

Assim, a atitude é o resultado das experiências passadas, enquanto a motivação é a força propulsora para as experiências futuras baseada sobre ações anteriores. Quando se acrescenta às representações cognitivas de um objeto uma conotação afetiva tão intensa, capaz de dispor um indivíduo à ação, diz-se que este tem uma "atitude em relação a". Em outras palavras, pode-se afirmar que uma atitude é um sistema de cognições, sentimentos ou paixões e conações (empenhos, esforços) centralizados num determinado objeto. Cada um dos três componentes da atitude – cognitivo, afetivo e conativo – opera, em certa medida, de um modo único, mas intimamente relacionado aos demais. Segundo FREEDMAN, CARLSMITH e SEARS (1970), todos os elementos da atitude estão correlacionados e cada um deles tem algum efeito sobre a atitude total e sobre os outros elementos.

As atitudes normalmente se exteriorizam em gestos ou atos, mas há também as atitudes mentais, maneiras de pensar e sentir, capazes de determinar a ação.

Neste aspecto, exatamente, se pode afirmar que as atitudes possibilitam desencadear determinadas ações e tornar-se causa de motivação.

Quando se relaciona atitude com aprendizagem e, mais especificamente, com a aprendizagem de línguas, nesse caso o espanhol, a literatura tem apresentado diferentes tipos de atitude. Por exemplo, DUBIN e OLSHTAIN (1986) sugerem examiná-las quanto:

- a) à língua objeto de estudo, seus falantes e a cultura que representa;
- b) ao processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Mas, como se desenvolvem e de onde se originam as atitudes? Possivelmente de um conjunto de fatores socioculturais. As formações atitudinais talvez tenham uma origem semelhante às formações ideológicas. Elas brotam de um conjunto de interações sociais às vezes chamadas de "aparelhos", responsáveis pelas atitudes e ideologias de um grupo social ou de um indivíduo. Entre estes fatores destaca-se o ambiente familiar, o ambiente social, a igreja, a escola, a mídia, etc. A formação atitudinal também pode estar associada a fatores históricos e/ou políticos. Isto é expresso com bastante precisão por QUILIS no seguinte texto:

Durante los oscuros años de la dictadura de Macías, tanto nuestra lengua como la instrucción escolar, en general, sufrieron un duro golpe. Su política lingüística tenía dos objetivos: por un lado, hacer que se fuese olvidando la lengua europea, porque recordaba al antiguo país colonizador; por otro, arropándose en la idea de "autenticidad africana" y en el fenómeno de las lenguas vernáculas, intentar imponer el "fang", su lengua materna, como lengua oficial del país. En la escuela, los niños recibían una enloquecedora

educación paramilitar y se pasaban el día profiriendo condenas – largas listas de insultos contra el imperialismo occidental en general, y contra España, los españoles y su gobierno en particular – (1992: 216).

O exemplo ilustra como as atitudes podem ser desenvolvidas pelos aparelhos estatais e como as escolas podem ser o alvo fácil para estas formações atitudinais. No entanto, as atitudes são, não raro, derivadas mais da percepção do real dentro de uma subjetividade construída do que baseadas em realidades. SCHUMAN (1995) insiste que atitudes de distanciamento, por exemplo, podem ser muito mais de cunho psicológico do que embasadas na realidade.

A atitude do aprendiz, no processo ensino/aprendizagem, parece estar relacionada com o alvo que persegue. Assim, se um estudante tem uma atitude favorável para a língua-meta, poderá desejar manter um contato maior com os falantes da língua que está aprendendo, gerando a necessidade de comunicar-se. Por outro lado, quando alguém sente o desejo de comunicar-se com falantes de uma determinada língua, costuma existir, implícita, uma aceitação da cultura ou estilo de vida deles. Ao contrário, se a atitude for negativa quanto à cultura, ao povo e à língua a ser aprendida, podem ser desenvolvidas barreiras internas dificultando a aprendizagem.

A importância da atitude positiva perante a aprendizagem também é enfatizada por BONOW (1976). Segundo ele, todo o ato humano, consciente ou não, vem acompanhado de um sentimento de prazer, simpatia ou antipatia, egoísmo ou altruísmo. Tais sentimentos têm reflexos nas atitudes.

LECLERCQ afirma: "A atitude é o sentimento, o motor essencial da ação. Não há ação forte, nem pensamento concentrado, sem sentimentos que os favoreçam" (1967: 327). É, no entanto, importante ter presente que o sentimento é tão necessário para a ação quanto perigoso. Ele pode desencadear atitudes positivas e também negativas o que, em termos de educação, se refletirá na aprendizagem. Os sentimentos, como qualquer produto de aprendizagem, são passíveis de modificação e variam em intensidade entre pares de sentimentos opostos: prazer-desprazer, satisfação-aborrecimento, amor-ódio.

Neste sentido, é interessante verificar os estereótipos dos diferentes povos da América Latina, principalmente, como se "vêm" os vizinhos componentes dos países do Mercosul. Segundo a Folha de São Paulo, de 27 de novembro de 1998, foi realizada uma pesquisa sobre padrões de consumo pelo "Institute Research International" em nove países da América Latina. O estudo revela um conjunto de estereótipos que acompanham os cidadãos: os brasileiros são considerados bem-humorados, alegres e prestativos, embora mais fanáticos e corruptos; os argentinos ganham em qualidades como charme, elegância e sucesso, ainda que vençam em defeitos como arrogância, prepotência, agressividade e falta de educação; já os uruguaios são julgados "submissos".

Se a atitude é vista como uma "força" positiva para a aprendizagem, a literatura também apresenta a motivação como requisito necessário para o aprendiz desenvolver conhecimento na língua materna e/ou estrangeira. Na aquisição da materna, a necessidade de comunicação parece ser a mola propulsora para a criança fazer o esforço necessário a fim de desenvolver a sua habilidade lingüística. Na estrangeira, outras motivações podem estar presentes. Mas antes pergunta-se: o que é a motivação? Seguem-se algumas definições, apresentadas por diferentes autores.

VASCONCELLOS (1995) afirma ser ela a carga energética colocada no ato de conhecer; refere-se às necessidades, interesses, curiosidades, disposição para aprender, afetividade, desejos, etc. Sabe-se que a vontade de aprender é o elemento fundamental para a obtenção de resultados positivos na aprendizagem.

CORRELL e SCHAWARZE definem motivação, utilizando as palavras "estado de impulso no qual se manifestam motivos que tendem para a redução de uma tensão de necessidade" (1973: 165). Ela diz respeito, então, a uma energia interna impulsionadora da ação; para ela ocorrer, o indivíduo deve ter interesse e estar consciente de suas necessidades.

Segundo WILLIAMS (1997), a motivação é essencialmente cognitiva, mas combina com a estrutura cognitiva social. Nessa visão, pode ser definida como um estado de estímulo cognitivo e emocional que leva a uma decisão constante da ação; faz surgir um período de suporte intelectual e/ou esforço físico, a fim de ater-se a uma série de objetivos anteriormente estabelecidos.

É de GARDNER o modelo educacional mais influente da escola psicossocial, cujo fator mais importante é a motivação. Ele a define como uma combinação de esforços com o desejo de alcançar o objetivo de aprender a língua e com atitudes favoráveis em relação ao aprendizado.

SKEHAN (1989) elabora hipóteses na tentativa de caracterizar o complexo fenômeno da motivação, destacando a hipótese da existência de estímulos externos como sua consequência e de estímulos internos, resultantes da natureza e

disposição do aprendiz, como causas de motivação. Destacam-se, dentre as hipóteses do autor, duas por serem especialmente relevantes na realização deste estudo e, ao mesmo tempo, complementarem a discussão que se vem realizando:

- a) a hipótese da resultante* – a motivação pode ser influenciada pelo sucesso atingido pelos aprendizes. Alunos bem sucedidos se estimulam a avançar, buscando mais insumos, enquanto os fracassados sentem-se desencorajar e, por falta de êxito na aprendizagem, acabam desistindo. A motivação seria, portanto, uma consequência e não a causa do sucesso;
- b) a hipótese das causas internas* – a motivação já é trazida pelo próprio aprendiz à situação de aprendizagem, ou seja, ela é resultante da natureza e das disposições do próprio sujeito.

Se a atitude é vista como um requisito necessário para a aprendizagem, a literatura também tem considerado a motivação como um elemento imprescindível para o aprendiz desenvolver conhecimento tanto na LE como na LM. Na LM a necessidade de comunicação parece ser a força motivadora central para esta aprendizagem, na LE outras forças motivadoras entram em ação, como veremos a seguir.

A motivação é considerada como um dos elementos fundamentais dentro do processo de ensino/aprendizagem. Segundo HADJI (2001), para aprender é preciso, antes de mais nada, aceitar a situação de aprendizagem e ter uma boa recepção do objeto com o qual será confrontado. Isso só será possível na medida em que houver vontade de aprender, em outras palavras, existir motivação, pois não há aprendizado sem ideal humano.

Inúmeros autores têm-se preocupado com os aspectos motivacionais na aprendizagem. Também DÖRNYEI (1994) o faz, buscando, em recente tentativa, dar sentido aos diversos componentes na motivação de L2. No seu modelo, o nível de língua engloba várias orientações e motivos relacionados a aspectos da segunda língua, como a cultura, a comunidade e a utilidade da língua. Isso influenciará os objetivos que os aprendizes estabelecem e as escolhas que eles fazem. O nível do aprendiz envolve características individuais que o estudante traz para a tarefa de aprendizado. Aspectos-chave desse nível são necessários para a realização e a auto-confiança. Finalmente, o nível de situação inclui componentes relacionados ao curso, ao professor e à dinâmica do grupo.

A formulação de DÖRNYEI é útil, pois salienta ser a motivação um construto multifacetado que será atingido por fatores situacionais. Igualmente enfatiza a importância do que o estudante traz para a tarefa do aprendizado, incluindo aspectos cognitivos.

Também é relevante salientar a abordagem da motivação de GÓMEZ (1999) por diferenciar-se da ótica de GARDNER e LAMBERT. Esse autor assinala a sua importância, enfocando a aprendizagem em sala de aula. Sem dúvida, é uma visão mais prática de motivação, manifestada no desempenho dos estudantes no ambiente de aprendizagem, no maior ou menor esforço que eles fazem para realizar as atividades propostas pelo professor. Nesse sentido, a motivação é definida por KELLER como “as decisões que um indivíduo toma sobre quais experiências ou objetos deseja conseguir ou eludir e o quanto ele se esforçará na tarefa” (1983: 389).

Além de definir motivação, também é importante verificar do que ela se origina. A literatura mostra, entre as suas diversas fontes provocadoras, os pais, os colegas de aula, os amigos, os recursos, a escola, os professores, os materiais, a informação sobre os países onde a língua é falada, os meios de comunicação, a necessidade do idioma para comunicar-se, para conseguir ascender profissionalmente, etc. Faz-se mister salientar um dos aspectos particularmente relevantes geradores de motivação na aprendizagem de uma língua estrangeira: a necessidade de comunicar-se.

O motivo principal para aprender uma língua parte do fato de ela ser um veículo de comunicação e integração. Portanto, é a expressão de uma cultura. Se alguém tem necessidade de comunicar-se em uma determinada língua estrangeira, para ele será muito mais fácil ter a determinação de aprendê-la. Por exemplo, os militares americanos freqüentaram, entre 1942 e 1944, cursos rápidos de uma ou outra língua estrangeira, aprendendo com maior eficiência do normal na rotineira sala de aula, porque sabiam que suas vidas podiam depender do conhecimento do novo idioma. Chegaram até a assimilar suas formas dialetais.

Se uma pessoa emigra para um país onde é falada uma língua diferente da materna, é provável que sua necessidade em aprendê-la seja muito grande, motivando-a fortemente a adquirir o idioma da comunidade lingüística em que está inserida. Também a pessoa pode motivar-se a aprender uma LE por querer integrar-se à cultura de determinado povo, ou seja, pelo fato de ter uma atitude positiva quanto à comunidade de falantes onde a língua é utilizada.

MOWRER (1950) atribuía o êxito de uma criança em fase de aquisição da língua materna à necessidade de identificar-se com a família e depois com os vizinhos, colegas da escola, etc. Seguindo a mesma idéia, GARDNER (1985) e GARDNER e LAMBERT (1972) propuseram dois tipos de motivação: *a integrada* ou *integrativa* e a *instrumental*. Denominaram "motivação integrada" aquela em que o aprendiz deseja unir-se ao grupo étnico e lingüístico da língua-alvo, para poder fazer parte da sua cultura; chamaram *motivação instrumental* ao desejo de aprender uma língua por razões profissionais, econômicas, sociais, ou práticas.

Ambas as motivações partem da interioridade do indivíduo, apenas os objetivos são distintos. A primeira está mais ligada às causas internas, à necessidade ou vontade de relacionar-se e participar da cultura de povos de outras línguas, e a segunda tem mais a ver com o sucesso profissional. Diversos estudos foram desenvolvidos para averiguar qual das duas teria maior influência na aprendizagem de uma segunda língua. GARDNER e LAMBERT (1972) detectaram, em trabalhos realizados entre canadenses, aprendizes de francês, que a motivação integrativa seria mais relevante do que a instrumental em situações formais de aprendizagem.

GARDNER (1985), mais tarde, confirmou a importância da motivação integrada, mas também admitiu que a instrumental poderá levar à aprendizagem com sucesso. Para ele, enquanto a integrada é uma variável indicadora de aprendizagem bem sucedida em segunda língua, a instrumental só se apresenta como fator de aprendizagem em alguns estudos.

ELLIS (1995) conclui que a motivação pode ser um indicador de sucesso na aprendizagem. Assim, a motivação instrumental e a integrada, ou a combinação de ambas, podem ser relevantes na aprendizagem de uma língua estrangeira. A entrada do Brasil no Mercosul, por exemplo, proporcionou o contexto necessário para a motivação instrumental. Na edição do Jornal do Brasil do dia 21 de agosto de 1994 encontra-se informação que confirma o estudo de GARDNER e LAMBERT:

"Os jovens que optam – ou são obrigados – a estudar o idioma dos nossos países vizinhos estão, de certa forma, voltando-se para o futuro. [...] Quem tiver o domínio da língua espanhola, sem dúvidas vai ter vantagem na hora de fechar um negócio [...]. Foi o caso de Marcos Hupe, que há um mês está aprendendo a deixar de falar portunhol (aquela mistura safada entre as duas línguas que só engana trouxa). 'Ainda estou engatinhando, mas já sinto uma grande diferença. O que acontece é que até há pouco tempo atrás, os contatos eram mais esporádicos, mas agora, com o Mercosul, o bom domínio da língua é fundamental' opina Marcos, técnico de comércio exterior [...] O superintendente da indústria CBV, Roberto Rocha... está há três meses tendo aulas... 'Agora percebo o quanto eu falava errado'."

Antes da integração do Brasil ao Bloco Econômico, o estudo do espanhol era pouco valorizado, quase irrelevante; porém, a partir da implantação do Mercado Comum do Sul, ficou tão evidente o interesse dos brasileiros pela língua espanhola que começaram a ficar repletas as salas de aula. Um bom exemplo de como a motivação instrumental pode ser propulsora das ações humanas.

A importância da motivação na aprendizagem tem sido enfatizada por inúmeros pesquisadores. Explicitam-se algumas manifestações, começando por

ALLWRIGHT e BAILEY, autores que abordam a motivação relacionada ao reforço e à receptividade: "Reforço positivo aumenta a auto-estima e leva a um bom desempenho em futuras tarefas e um melhor desempenho, possivelmente, será gratificado com mais reforço positivo e assim por diante" (1991: 182).

KRASHEN, na mesma perspectiva de ALLWRIGHT e BAILEY (1991), dentro da hipótese do filtro afetivo, igualmente afirma que a motivação é uma das principais categorias das variáveis afetivas relacionadas ao sucesso da aquisição de uma segunda língua. O autor acrescenta: "Alunos com alta motivação geralmente adquirem a segunda língua melhor" (1982: 31).

Na mesma linha manifesta-se WEST (1941), para quem a motivação é o elemento mais importante no ensino de línguas e LIGHTBOWN e SPADA que assinalam a motivação como uma das crenças muito estendidas com relação à aprendizagem de uma língua estrangeira. Estes afirmam: "O fator mais importante na aprendizagem é a motivação" (1993:15). Igualmente CORDER (1967) assevera que qualquer pessoa pode aprender um idioma se for motivada e estiver em contato com ele.

A motivação também é abordada pela Psicologia Educacional. AUSUBEL (1968), por exemplo, trata o aspecto da motivação como uma das condições para aprendizagem "significativa", em oposição à memorização: a maneira de se acumular conhecimento não-estruturado ou, como afirma o pesquisador, "não-significativo". De acordo com o autor, para haver conhecimento "significativo", é preciso que o estudante queira aprender e a tarefa seja potencialmente "significativa", isto é, o material fazer sentido para ele e estar coerente com a sua realidade.

Não há dúvidas de ser a motivação, senão o fator mais importante, um dos mais determinantes para conseguir o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira. Quanto maior for, melhor será a atitude do aprendiz em relação ao processo ensino/aprendizagem e, portanto, mais elevado será o rendimento e o nível de competência comunicativa alcançado. Consta-se, então, estar ela diretamente relacionada com a vontade do aprendiz em integrar-se à sociedade da língua-meta ou para fins utilitários. Em outras palavras, a motivação pode ser resultado de causas internas ou externas ao aprendiz. Ela é uma força interna psíquica relacionada com as ações que se vão realizando. Está imbricada na atitude, construção social, que se forma no indivíduo pela própria experiência.

Parece ter ficado evidente que o processo de aquisição de uma língua estrangeira é complexo, porque envolve um conjunto de variáveis, algumas delas referentes a fatores psicoafetivos, sociais e também lingüísticos. KELSO afirma: "No atual estado das pesquisas, ninguém ainda sabe exatamente o que acontece num sistema complexo como o cérebro humano quando ocorre a aprendizagem" (1995:161). Uma coisa, no entanto, fica clara: a proximidade lingüística do português com o espanhol pode ser um fator facilitador de fornecimento de insumos, mas não bastam os dois sistemas lingüísticos estarem próximos para a aprendizagem se efetuar. Há também necessidade de os alunos virem para o ambiente de aprendizagem com atitudes positivas e movidos por forte vontade para aprender.

4 METODOLOGIA

4.1 População, amostra e amostragem

Os sujeitos que constituem esta pesquisa são 82 alunos brasileiros, da região de Pelotas, iniciantes na disciplina de espanhol LE, oriundos de 5 turmas: uma de 20 alunos do ensino fundamental; duas do ensino médio, totalizando 37 alunos e duas do ensino superior, totalizando 25. O grupo do ensino fundamental apresentava idade entre 11 e 14 anos; os do ensino médio, de 15 a 20 e os do ensino superior, de 16 a 53 anos.

Amostragem: a técnica de amostragem utilizada foi a não-probabilística, por conveniência.

A categoria de iniciante foi estabelecida levando em consideração, juntos, os aspectos seguintes: alunos que nunca estudaram espanhol formalmente e não mantêm contatos frequentes com falantes do espanhol.

Para a confirmação da categoria de iniciante, os alunos preencheram um ficha (ANEXO 1). Houve algumas dificuldades em conseguir sujeitos principiantes para estruturar um "corpus" mais expressivo de informantes, por isso o problema foi solucionado com a constituição de um corpus menor, 82 aprendizes, justificado pela localização de

Pelotas, próxima ao Uruguai e à Argentina. Sendo intenso o fluxo de pessoas de fala espanhola, a maioria dos sujeitos já havia tido contatos com essa língua e com seus falantes, o que dificultou a organização da amostra.

Os pesquisados são alunos de classe média baixa, de instituições públicas e particulares. A classe aqui é estabelecida pelo tipo de profissão, escolas e universidades frequentadas pelos informantes, salário – até 8 mínimos – tipo de habitação (localização geográfica) dos pais e dos sujeitos investigados. Ainda que alguns grupos sejam de instituições particulares, não se está tratando de informantes de classes privilegiadas. Os alunos do ensino fundamental e uma turma do ensino médio provêm de uma escola particular chamada Sinodal Alfredo Simon, localizada na Cohab Lindóia, num núcleo habitacional afastado do centro. São filhos de professores, funcionários públicos, pequenos comerciantes, trabalhadores autônomos, etc. A outra turma de ensino médio foi composta de alunos que estudam em uma escola municipal, localizada no centro da cidade de Pelotas, Colégio Municipal Pelotense, também de classe média baixa, cujos pais têm profissões semelhantes às do grupo anterior.

Os sujeitos da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), instituição particular, alunos do Curso de Letras, Licenciatura Plena Português/Espanhol, são igualmente de classe média baixa, a maioria trabalha e estuda. As aulas funcionam no regime concentrado, ou seja, somente duas vezes por semana. Alguns são professores do ensino fundamental, outros trabalham somente em casa e poucos são os que não trabalham, dependem da mesada dos pais. Já os da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) se diferenciam destes nos aspectos seguintes: estudam em um curso com frequência diária, com habilitação somente em espanhol.

4.2 A seleção dos instrumentos

Os textos para a compreensão escrita e oral não foram escolhidos visando à proximidade lingüística com o português, tampouco à faixa etária dos alunos e ao nível de escolarização, uma vez, que na aprendizagem da língua espanhola, todos eram iniciantes. Pensou-se em textos atuais, curtos, interessantes, adequados para qualquer faixa etária e nível de escolarização. Para a seleção dos textos procedeu-se da seguinte maneira: inicialmente foram escolhidos vinte de jornais de fala espanhola ("El País" do Uruguai e "El Clarín" da Argentina) considerados motivadores para os sujeitos. Eram textos breves e tratavam de assuntos da atualidade. Depois foram avaliados por 18 alunos do penúltimo e do último semestre do Curso de Letras, opção língua espanhola, com o propósito de selecionar os considerados mais interessantes para os aprendizes iniciantes. Após leitura e debate, foram escolhidos os 8 textos que seriam incluídos nos testes de compreensão: 4 para a compreensão escrita e 4 para a oral.

4.3 Instrumentos para a coleta de dados

Conforme os objetivos explicitados, utilizaram-se quatro instrumentos para a obtenção dos dados necessários para realizar esta investigação, aplicados em diferentes momentos no início das aulas do primeiro semestre letivo de 1999.

O primeiro foi uma ficha que tinha como objetivo detectar se os alunos eram iniciantes na aprendizagem do espanhol, a idade e a escolarização dos aprendizes, a localização geográfica da instituição onde estudam.

O segundo instrumento, de compreensão escrita, continha quatro textos constituídos por vinte e nove questões de assinalar (V) para itens de acordo com o texto e (F) para os que não correspondiam aos seus conteúdos. O de compreensão oral também era composto de quatro textos com vinte e quatro questões, igualmente de assinalar (V) ou (F). Faziam parte da compreensão oral outras vinte questões de gerenciamento da sala de aula (do tipo escolha simples), ou seja, algumas das expressões mais comuns utilizadas na sala de aula por docentes e discentes. Salienta-se que foram utilizados os mesmos textos para os três níveis de ensino, por serem todos iniciantes na aquisição do espanhol e formuladas em português as questões dos testes, com a finalidade de diminuir as pistas lingüísticas que poderiam ter sido dadas na língua-alvo.

Compreensão escrita foi definida como a habilidade de responder inteligivelmente a um conjunto de questões sobre o conteúdo dos textos. Elas eram do tipo verdadeiro (V) ou falso (F). Justifica-se essa concepção de compreensão porque se quer saber se a proximidade lingüística que se constituiu historicamente entre português e espanhol se manifesta na compreensão de textos atuais.

No teste de compreensão escrita foi proporcionado um tempo pré-determinado de 5 minutos para a leitura de cada texto e para responder às questões formuladas.

A compreensão oral significou a habilidade de escutar um texto, lido duas vezes, pela professora pesquisadora e assinalar uma série de questões também de V ou F. A opção de leitura em vez de audição em fita se deveu à realidade de sala de aula, pois os estudantes terão, na maioria das vezes, contato com professores brasileiros.

Nas expressões de gerenciamento (algumas frases bastante usadas em sala de aula por professores e alunos), compreender significou a habilidade de escutar a questão lida (na versão a que os alunos respondiam não estava escrita a expressão lida), duas vezes, pela professora investigadora e marcar, em testes de escolha simples, a alternativa correta num conjunto de quatro possibilidades. Elas foram utilizadas com a finalidade de ver se o professor, desde o início, pode usar esses comandos na sala de aula e ser compreendido.

Para todos os alunos participantes do estudo foi feito um contato preliminar com o objetivo de conscientizá-los sobre o trabalho a ser desenvolvido. A professora pesquisadora explicou minuciosamente aos sujeitos a importância do estudo, o objetivo da pesquisa, salientando a necessidade de eles (os informantes) participarem com respostas autênticas, uma vez que os objetivos do estudo somente poderiam ser atingidos pela colaboração dos participantes. Em todos os grupos houve boa receptividade e participação.

No levantamento da atitude dos sujeitos foram aplicados instrumentos específicos. A primeira questão indagava o interesse dos aprendizes pela cultura espanhola. Num conjunto de 9 alternativas, eles podiam marcar todas as desejadas. A segunda trabalhou com adjetivos em oposição, por exemplo, “culto/inculto”, “chique/brega”; eles assinalariam um grau, numa escala de 1 a 6, de acordo com a sua percepção de

comportamento do povo de língua espanhola: do 1 ao 3, atitude positiva (quanto mais próximo do grau 1, mais positiva) e do 4 ao 6, negativa (quanto mais próximo do grau 6, mais negativa). Utilizou-se o modelo de "diferencial semântico" de RAMÍREZ (1995), porém os adjetivos foram trabalhados pela pesquisadora. Neste exercício, ela perguntou-lhes se tinham dúvidas quanto ao significado dos adjetivos listados; houve perguntas e esclarecimentos e depois o teste foi feito sem interrupções.

Quanto ao instrumento sobre a motivação, metodologia semelhante foi utilizada. Seguiu-se o modelo de RAMÍREZ (1995), em que o sujeito, deveria escolher uma das alternativas seguintes: "Não influi", "Influi pouco", "Influi bastante" e "Influi muito" para responder a pergunta "Tu te sentes motivado para estudar espanhol?", tinha de assinalar um grau, numa escala de 1 a 6, de acordo com a sua motivação.

É pertinente chamar a atenção para o fato de esse instrumento utilizado para medir a motivação ter sofrido algumas alterações, de acordo com o nível instrucional dos sujeitos a que se destinavam. Por exemplo, na pergunta "2.1" sobre motivação dos alunos do ensino fundamental e médio, foram eliminadas as questões (5), (8), (13) e (15). Igualmente foi alterado o vocabulário da (17) e modificadas as questões (1), (6) e (14). Um exemplo de troca para adequar a questão ao nível de ensino do estudante, pode ser verificado na questão 1 do ANEXO 10. No ensino superior a frase é "Porque quero ser professor(a)", no ensino fundamental e médio foi mudada para "Interessa-me para passar no vestibular" (Conferir as demais alterações no ANEXO 10).

4.4 Software Estatístico SPSS

Os dados coletados foram organizados e analisados por meio do software estatístico SPSS - “ Statistical Package for Social Science”, módulo básico, por ser um aplicativo que executa rápida e facilmente vários procedimentos estatísticos, em um ambiente extremamente amigável. O "software" é compatível com o "Windows", estando estruturado sob a forma de menus que aparecem em janelas; para navegar, basta colocar o "mouse" sobre a opção desejada e clicar.

Os procedimentos executados para a realização da análise dos dados podem ser divididos em 4 etapas:

- 1) inserção de dados, feita com a criação de um banco de dados;
- 2) seleção dos procedimentos para executar as técnicas estatísticas desejadas;
- 3) escolha das variáveis do banco de dados que sofreram as análises estatísticas selecionadas;
- 4) exame dos resultados apresentados.

Após a criação do banco de dados, as informações foram organizadas, inicialmente, em tabelas, que consistem na disposição sistemática, simples e clara, dos dados ordenados em séries estatísticas. Elas foram utilizadas porque conseguem resumir as informações em pequeno espaço, facilitando sua compreensão e análise, assim como a comparação com outras informações. Para as variáveis quantitativas, usaram-se, ainda,

algumas medidas descritivas como: média, moda e desvio-padrão, por serem, nestes casos, mais eficientes na síntese das informações.

É sabido que, quando se extrai uma amostra de uma população, os resultados nela encontrados não são exatamente iguais aos da população representada, existindo a possibilidade de uma variabilidade amostral, atribuída ao acaso. Ao analisar dados dessa natureza, interessa saber se as variações ocorridas são significativas ou podem ser atribuídas ao acaso. Para esse tipo de análise, utilizam-se os testes de hipótese ou significância, cuja principal finalidade é identificar predominâncias e diferenças significativas.

No desenvolvimento da análise de dados, foram utilizados os testes de hipóteses Qui-quadrado, One-way ANOVA e Scheffé para comparar respostas fornecidas pelos três grupos que compuseram a amostra: alunos do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior, assim como para confrontar resultados de diferentes variáveis.

Empregou-se o Qui-quadrado na comparação de variáveis medidas qualitativamente, em que o ato de medir consistiu em enquadrar o sujeito analisado em uma categoria; já a One-way ANOVA serviu para comparar variáveis medidas quantitativamente, em que cada grupo foi substituído pela média, enquanto o teste de Scheffé foi usado como complemento da Análise da Variância, com o objetivo de identificar onde se localizava a diferença detectada pela prova ANOVA. Para todas as provas estatísticas, a diferença foi considerada significativa quando a igualdade apresentasse probabilidade de ocorrência menor do que 0,05.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo procura-se responder às perguntas formuladas na introdução do trabalho. Em primeiro lugar, verifica-se como os sujeitos pesquisados se comportam frente aos testes de compreensão escrita, oral e das expressões de gerenciamento aos quais foram submetidos. Em seguida, apresentam-se e se analisam os dados referentes à atitude e à motivação; por último, indaga-se como a proximidade lingüística, à atitude e à motivação dos sujeitos investigados podem influenciar o planejamento e a ação pedagógica do professor.

5.1 Os dados sobre a compreensão escrita, oral e a compreensão de expressões de gerenciamento

Para averiguar a porcentagem de acertos dos estudantes na compreensão escrita, oral e gerenciamento, foram calculadas, em primeiro lugar, as medidas descritivas: média, moda, desvio-padrão, valor máximo e valor mínimo dos três grupos juntos. Os resultados gerais são apresentados no Quadro 1.

QUADRO 1. Resultados gerais das medidas descritivas relativas aos instrumentos que averiguam o número de acertos na compreensão escrita, oral e das expressões de gerenciamento dos três grupos juntos.

MEDIDAS	COMPREENSÃO ESCRITA n = 82	COMPREENSÃO ORAL n = 82	EXPRESSÕES DE GERENCIAMENTO n= 82
Média	70,14	78,35	80,06
Moda	72,14	79,17	80,00
Desvio-padrão	11,26	9,50	7,17
Mínimo	44,83	50,00	60,00
Máximo	96,55	100,00	100,00
Compreensão escrita	---	---	---
Compreensão oral	p = 0,000*	---	---
Gerenciamento	p = 0,000*	p = 0,508	---

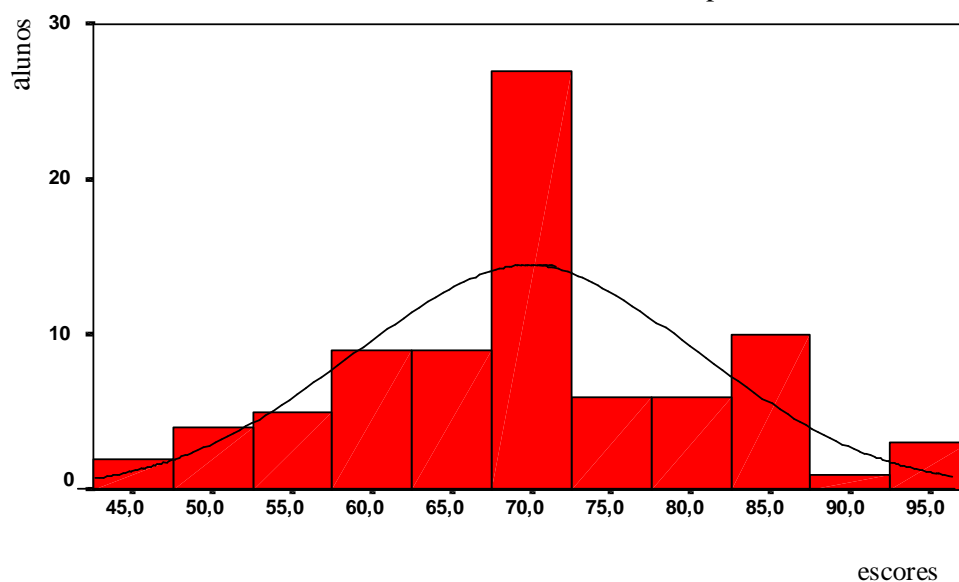
***valor significativo**

Os resultados do Quadro 1 foram comparados por meio da prova estatística One-way - ANOVA, sendo identificada diferença significativa entre a compreensão escrita e oral, compreensão escrita e gerenciamento ($F= 26,29$; $g = 2$ e $p < 0,05$). Os dados também mostram que não há diferença significativa de desempenho dos alunos entre a compreensão oral e gerenciamento ($p = 0,508$). Com o objetivo de aprofundar o estudo das relações entre os desempenhos dos alunos nos diferentes testes, os escores encontrados nas três variáveis (compreensão escrita, oral e compreensão das expressões de gerenciamento) foram plotados em histogramas com ajustamento gráfico de curva normal (Gráficos 1, 2 e 3).

No Gráfico 1 são apresentados os resultados gerais relativos aos acertos da compreensão escrita em 11 faixas de intervalo 5. A faixa central que corresponde ao intervalo de 67,5 a 72,5 onde se encontra a média de acertos apresentou a maior concentração de estudantes (28).

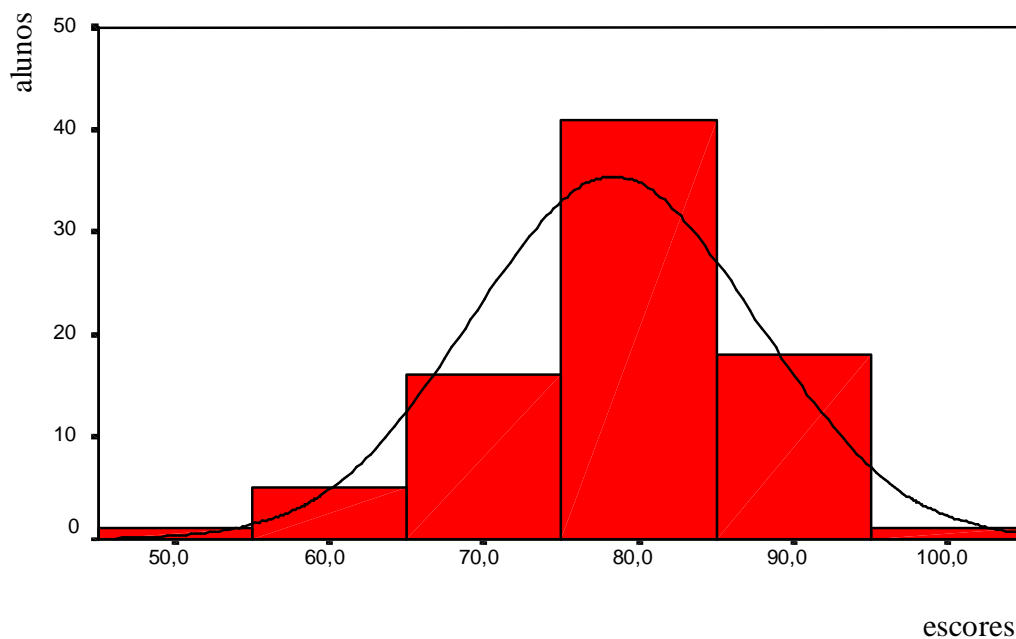
Neste Gráfico há uma distribuição mais harmoniosa dos alunos que obtiveram escore abaixo da média do que dos alunos que obtiveram escore acima da média. Há, no entanto, 11 alunos entre os escores de 82,5 a 87,5. Pode-se, em oposição a isto, notar a presença de um número menor de alunos entre os escores 72,5 e 82,5 (6) e muito pequeno entre 87,5 e 92,5 (1 aluno).

GRÁFICO 1. Resultados relativos à compreensão escrita.



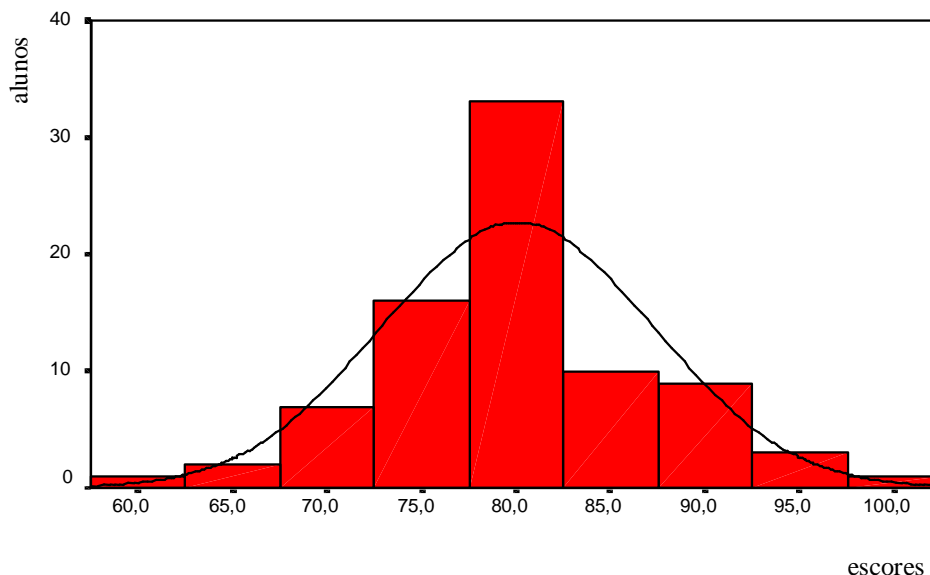
No gráfico 2 são apresentados os resultados gerais dos acertos relativos à compreensão oral, em 6 faixas de intervalo 10. A faixa correspondente ao intervalo de 75 a 85 apresentou a maior concentração de estudantes (41 alunos). Também aqui houve uma tendência de os estudantes se agruparem em torno da média (75 a 85). Os demais alunos distribuem-se de maneira homogênea, acima e abaixo da média, notando-se, no entanto, uma pequena anormalidade de curva nos escores mais baixos devido a alguns poucos aprendizes tirarem nota menor.

GRÁFICO 2. Resultados relativos à compreensão oral.



No gráfico 3 são apresentados os resultados gerais de acertos relativos ao gerenciamento em 9 faixas de intervalo 5. A maior concentração de estudantes (33) ocorreu na faixa de 77,5 até 82,5. Percebem-se os alunos novamente agrupando-se em torno da média, enquanto a menor concentração sucedeu na primeira e na última faixa (1 aluno). Além da grande concentração dos alunos em torno da média, a curva ainda mostra certa anormalidade entre os escores 82,5 e 87,5, com número inferior ao esperado estatisticamente.

GRÁFICO 3. Resultados relativos ao gerenciamento.



Os resultados, nas três avaliações, mostram uma certa harmonia de distribuição, com resultados similares entre o número de sujeitos que pontuaram acima da média e os que pontuaram abaixo dela, indicando, portanto, que os testes, de modo geral, fizeram uma boa distribuição dos alunos entre escores abaixo, em torno e acima da média. Houve uma boa discriminação entre os sujeitos com desempenho superior, médio e inferior nos testes, pois as diferentes curvas se aproximam da normalidade estatística, excetuando-se a grande concentração de aprendizes em torno da média.

Também foram feitas comparações entre os dados resultantes dos testes de compreensão escrita, oral e gerenciamento nos três níveis de ensino: fundamental, médio e superior, obtidos pela prova estatística Oneway ANOVA, acompanhada do teste de Scheffe, estando apresentados no Quadro 2.

QUADRO 2. Comparação dos escores que verificam: a compreensão escrita, oral e a compreensão do gerenciamento, por níveis de ensino.

GRUPOS	RESULTADOS					
	Compreensão escrita		Compreensão oral		Gerenciamento	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
Ensino Fundamental n = 20	66,03	9,64	80,00	11,51	80,50	3,94
Ensino Médio n = 37	68,12	9,83	76,68	7,63	77,43	6,73
Ensino Superior n = 25	76,41	12,17	79,50	9,31	83,60	8,35
F	6,598		1,118		6,279	
P	0,002*		0,332		0,003*	
Fundamental x Médio	p = 0,775		p = 0,436		p = 0,268	
Fundamental x Sup.	p = 0,003*		p = 0,984		p = 0,315	
Médio x Superior	p = 0,013*		p = 0,502		p = 0,003*	

* valor significativo

Nesses resultados foi constatada diferença significativa na comparação entre o fundamental e o superior na compreensão escrita e entre o médio e o superior em compreensão escrita e gerenciamento. As outras diferenças não foram significativamente robustas para serem estatisticamente significativas.

No concernente a porcentagem de acertos na compreensão escrita apresentada no Quadro 2, por níveis de escolaridade, parece haver um padrão nos resultados; apesar de todos serem iniciantes na aprendizagem do espanhol, os alunos mais adiantados em escolarização são sempre os que apresentam os melhores escores: ensino superior 76,41, ensino médio 68,12 e ensino fundamental 66,03.

Além da análise estatística que mostra como os grupos se diferenciam na habilidade de compreender o espanhol escrito e oral, é importante salientar as médias relativamente altas de desempenho dos diferentes grupos nos vários testes. Apesar das limitações dos testes de marcar (V) ou (F) e de escolha simples, a média de acertos fornece claras indicações de que os alunos têm uma boa compreensão do espanhol. A alta compreensão certamente deve ser tomada em consideração no planejamento pedagógico do ensino do espanhol. Este aspecto será retomado mais adiante na dissertação.

Nos resultados obtidos nos instrumentos utilizados para medir a compreensão escrita, a compreensão oral e a compreensão de expressões de gerenciamento, foi realizada uma análise das questões de interpretação de cada texto para determinar o grau de dificuldade de cada uma, não só para a amostra, como para um por um dos grupos: do ensino fundamental, médio e do superior, sendo calculados os percentuais de respostas certas para cada questão.

Convém salientar a importância desta análise por dois motivos: 1) a possibilidade de permitir verificar se o número de acertos e de erros não foi aleatório; 2) detectar se as questões com maior número de acertos são lingüísticamente parecidas nos dois idiomas e se o maior número de erros pode ser atribuído à falta de semelhança das expressões empregadas pela LE, com as existentes na LM.

As questões que avaliam a compreensão escrita são apresentadas na Tabela 1, a numeração delas segue a numeração das questões de interpretação correspondente ao ANEXO 2.

TABELA 1 - Incidência de respostas certas, por questão, no instrumento que avalia a compreensão escrita.

Questões	Incidência de acertos							
	Ensino Fundamental n = 20		Ensino Médio n = 37		Ensino Superior n = 25		Total	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
1.1	18	90,0	36	97,3	23	92,0	77	93,9
1.2	9	45,0	5	13,5	21	84,0	35	42,7
1.3	15	75,0	21	56,8	12	48,0	48	58,5
1.4	19	95,0	28	75,7	22	88,0	69	84,1
1.5	10	50,0	32	86,5	22	88,0	64	78,0
1.6	18	90,0	30	81,1	23	92,0	71	86,6
1.7	20	100,0	36	97,3	25	100,0	81	98,8
4.1	12	60,0	26	70,3	20	80,0	58	70,7
4.2	9	45,0	18	48,6	18	72,0	45	54,9
4.3	15	75,5	30	81,1	22	88,8	67	81,7
4.4	13	65,0	29	78,4	19	76,0	61	74,4
4.5	9	45,0	16	43,2	13	52,0	38	46,3
4.6	10	50,0	8	21,6	19	76,0	37	45,1
4.7	11	55,0	14	37,8	13	52,0	38	46,3
4.8	15	75,0	26	70,3	17	68,0	58	70,7
5.1	9	45,0	22	59,5	20	80,0	51	62,2
5.2	9	45,0	20	54,1	22	88,0	51	62,2
5.3	14	70,0	34	91,9	22	88,0	70	85,4
5.4	6	30,0	10	27,0	16	64,0	32	39,0
5.5	10	50,0	19	51,4	14	56,0	43	52,4
5.6	15	75,0	23	62,2	19	76,0	57	69,5
8.1	20	100,0	30	81,1	19	76,0	69	84,1
8.2	18	90,8	34	91,9	22	88,0	74	90,2
8.3	17	85,0	29	78,4	16	64,0	62	75,6
8.4	18	90,0	27	73,0	20	80,0	65	79,3
8.5	15	75,0	26	70,3	17	68,0	58	70,7
8.6	15	75,0	29	78,4	22	88,0	66	80,5
8.7	13	65,0	30	81,1	18	72,0	61	74,4
8.8	14	70,0	29	78,4	19	76,0	62	75,6

A tabela 1 apresenta os percentuais relativos às questões que avaliaram a compreensão escrita. As 5 questões que apresentaram maior quantidade de acertos foram 1.7, 1.1, 8.2, 1.6 e 5.3, enquanto as 5 com maior número de erros foram 5.4, 1.2, 4.6, 4.5 e 4.7.

É relevante comentar a existência de uma certa harmonia nas questões com maior número de acertos, todas muito parecidas à língua materna, podendo-se, portanto, atribuir o elevado grau de acertos à semelhança entre o português e o espanhol (Ver ANEXO 2).

Por outro lado, há uma certa contradição nas questões analisadas: os textos correspondentes às questões com maior número de erros (5.4, 1.2, 4.6, 4.5 e 4.7.) apresentam-se muito semelhantes aos textos em português, a maior parte do vocabulário é igual ou muito parecido, embora haja alguns vocábulos, como, por exemplo, "subastada" em 4.6 e "4.7" que, possivelmente, tenham dificultado a compreensão (Ver ANEXO 2). No entanto, a maior parte do léxico é muito semelhante ao português, podendo, portanto, favorecer a compreensão.

A tabela 2 mostra os percentuais relativos às questões que avaliaram a compreensão oral. Na amostra, as 5 questões com maior quantidade de acertos foram 2.2, 2.3, 2.4, 7.1 e 6.1., enquanto as 5 que apresentaram maior número de erros foram 3.5, 6.6, 6.5, 6.8 e 3.6.

Nessa habilidade, as questões com maior número de acertos, conforme itens citados, são muito parecidas à língua materna, inclusive os textos referentes a estas alternativas são igualmente muito semelhantes ao português (Ver ANEXO 4).

Também é interessante observar, na Tabela 2, as contradições reveladas nas questões em que os alunos cometeram maior número de erros, pois são, no geral, igualmente muito semelhantes ao português (Ver ANEXO 4). Aliás, nos textos de

compreensão oral, encontram-se mais semelhanças ao português que nos de compreensão escrita.

As questões que avaliam a compreensão oral são apresentadas na Tabela 2, a numeração delas segue a numeração das questões de interpretação correspondente ao ANEXO 4.

TABELA 2 - Incidência de respostas certas, por questão, no instrumento que avalia a compreensão oral.

Questões	Incidência de acertos							
	Ensino Fundamental n = 20		Ensino Médio n = 37		Ensino Superior n = 25		Total	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
2.1	18	90,0	30	81,1	23	92,0	71	86,6
2.2	20	100,0	37	100,0	24	96,0	81	98,8
2.3	20	100,0	37	100,0	24	96,0	81	98,8
2.4	20	100,0	37	100,0	24	96,0	81	98,8
3.1	15	75,0	33	89,2	22	88,8	70	85,4
3.2	18	90,0	33	89,2	24	96,0	75	91,5
3.3	12	60,0	29	78,4	23	92,2	64	78,0
3.4	14	70,0	34	91,9	23	92,0	71	86,6
3.5	4	20,0	1	2,7	1	4,0	6	7,3
3.6	17	85,0	22	59,5	15	60,0	54	65,9
3.7	19	95,0	33	89,2	23	92,0	75	91,5
6.1	18	90,0	35	94,6	24	96,0	77	93,9
6.2	13	65,0	23	70,3	22	88,0	61	74,4
6.3	16	80,0	33	86,2	24	96,0	73	89,0
6.4	17	85,0	31	83,8	23	92,0	71	86,6
6.5	7	35,0	22	59,5	10	40,0	39	47,6
6.6	10	50,0	13	35,1	11	44,0	34	41,5
56.7	12	60,0	28	75,7	20	80,0	60	73,2
6.8	14	70,0	18	48,6	19	76,0	51	52,2
7.1	19	95,0	36	97,3	24	96,0	79	96,3
7.2	17	85,0	21	56,8	21	84,0	59	72,0
7.3	20	100,0	33	89,2	22	88,0	75	91,5
7.4	18	90,0	33	89,2	14	56,0	65	79,3
7.5	17	85,0	29	78,4	22	88,0	68	82,9

A tabela 3 apresenta os percentuais relativos às questões que avaliaram a compreensão de expressões de gerenciamento. Na amostra, as 5 questões com maior quantidade de acertos foram 14, 19, 18, 2 e 9, enquanto as 4⁴ que apresentaram maior quantidade de erros foram 20, 17, 10 e 5. A numeração delas segue a das questões de interpretação correspondente ao ANEXO 6.

TABELA 3 - Incidência de respostas certas, por questão, no instrumento que avalia a compreensão de expressões de gerenciamento.

Questões	Incidência de acertos							
	Ensino Fundamental n = 20		Ensino Médio n = 37		Ensino Superior n = 25		Total	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
1	18	90,0	32	86,5	16	64,0	66	80,5
2	19	95,0	36	97,3	25	100,0	80	97,6
3	20	100,0	30	81,1	22	88,0	72	87,8
4	14	70,0	34	91,9	25	100,0	73	89,0
5	3	15,0	28	75,7	24	96,0	55	67,1
6	18	90,0	21	56,8	22	88,0	61	74,4
7	9	45,0	29	78,4	23	92,0	61	74,4
8	20	100,0	34	91,9	25	100,0	79	96,3
9	20	100,0	35	94,6	25	100,0	80	97,6
10	19	95,0	11	29,7	2	8,0	32	39,0
11	20	100,0	30	81,1	23	92,0	73	89,0
12	20	100,0	22	59,5	25	100,0	67	81,7
13	13	65,0	35	94,6	25	100,0	73	89,0
14	20	100,0	37	100,0	25	100,0	82	100,0
15	20	100,0	30	81,1	23	92,0	73	89,0
16	20	100,0	22	59,5	25	100,0	67	81,7
17	9	45,0	11	29,7	8	32,0	28	34,1
18	20	100,0	36	97,3	25	100,0	81	98,8
19	20	100,0	37	100,0	25	100,0	82	100,0
20	-	-	4	10,8	7	28,0	11	13,4

Faz-se relevante mencionar que o maior número de acertos ocorreu nas questões muito semelhantes ao português: "De acuerdo", "Muy bien", "Cuidado esto es un

⁴ Foram escolhidas quatro questões porque houve empate entre a 5ª e a 6ª questões.

error muy fuerte", "Perdóname" e "Voy tirando". Esta última, embora não apresente semelhança com a língua portuguesa, parece ser de provável dedução.

As questões com maior grau de facilidade foram a 14 e a 19. Nas expressões "Muy bien" e "De acuerdo", conforme Tabela 3, os aprendizes dos três níveis de ensino obtiveram 100% de acertos.

Salienta-se existirem, nas questões (20,17,10,5) em que os aprendizes manifestaram maior dificuldade, vocábulos diferentes dos da língua materna, " ¡Ojo!", "Listo", "Hasta pronto", com exceção de "Repite otra vez", esta última muito semelhante ao português.

Com base na leitura dos resultados das três Tabelas pôde-se observar que os aprendizes acertaram mais, ou seja, compreenderam melhor as questões parecidas ao português, embora tenham errado algumas semelhantes nos dois idiomas. Isso mostra que a semelhança da língua portuguesa com a língua espanhola facilita a compreensão, mas não garante a mesma, uma vez que há outros fatores relevantes imbricados nesse processo.

Assim, os resultados quantitativos até aqui mostram que a proximidade lingüística entre LM e LE facilita a compreensão mas, também, que a presença de um vocábulo não-próximo, pelo menos na sua aparência, faz o nível de compreensão cair.

Nas expressões de gerenciamento, ficou evidente o papel relevante da língua materna auxiliando o aprendiz iniciante de uma língua que não é tão estrangeira

assim, mas também mostrando que a não-semelhança gera problemas imediatos, aos quais o professor deve estar atento e a eles dedicar mais tempo.

Os dados revelam que o considerável conhecimento prévio trazido pelo estudante brasileiro para o ambiente de aprendizagem funciona como um meio facilitador da compreensão e pode ajudar a (re)estruturação do conhecimento lingüístico, mais fácil quando existem elementos de ancoragem. Neste sentido, a língua materna oferece elementos para compreender a língua estrangeira. Isto vem ao encontro dos ensinamentos de AUSUBEL (1968), para quem a aprendizagem "significativa" necessita da integração, estando ela na relação entre o conhecimento novo e a estrutura cognitiva existente, ou seja, no conhecimento prévio. Assim, um novo conceito fará sentido se relacionado às experiências passadas do aprendiz, isto é, se encontra um nicho estrutural onde possa instalar-se.

Além disso, os resultados apontam para a possibilidade de o professor brasileiro de espanhol, quando ensina para aprendizes também brasileiros, poder gerenciar a sua sala de aula, desde o início utilizando a língua-alvo. Ressalve-se a necessidade de ter-se cuidado quando utilizar na sua exposição palavras muito diferentes do português.

Com base nessa análise, os dados mostram que os conhecimentos já adquiridos na língua materna, muito próxima da língua estrangeira, servem de suporte para a construção dos novos conhecimentos, sendo um fator importante na construção da competência lingüística do aprendiz. Mas essa variável por si só não é suficiente para o progresso do estudante rumo à compreensão/aprendizagem da língua estrangeira. Há outras internas e externas que são componentes indispensáveis para levar a bom termo o processo e

necessitam ser consideradas pelo professor na tarefa de ensinar: a atitude e a motivação, apontadas na literatura como elementos essenciais para o processo, assuntos tratados nos tópicos seguintes.

5.2 Os interesses e atitudes dos alunos perante a expressão cultural espanhola

A atitude dos estudantes perante a cultura espanhola foi investigada por meio de um instrumento que continha dois tipos de questões. O primeiro conjunto de perguntas indagava sobre os diversos aspectos culturais do povo espanhol. A alternativa a ser respondida era : "Se te interessa a cultura espanhola, seria mais no aspecto": "da literatura", "do teatro", etc. Esta seção, conforme os dois exemplos citados, constava de nove alternativas, podendo os aprendizes assinalar mais de uma, se assim o desejassem (Ver ANEXO 8).

A Tabela 4 apresenta os resultados referentes aos interesses dos alunos pelos diversos aspectos da cultura espanhola, por nível de escolaridade.

TABELA 4 - Os interesses dos alunos do ensino fundamental, médio e superior perante a expressão cultural dos falantes de espanhol.

Aspectos culturais	Alunos			Total
	Ensino Fundamental n= 20	Ensino Médio n= 37	Ensino Superior N= 25	
1. Literatura	8	6	11	25
2. Arquitetura	3	-	9	12
3. Teatro	2	6	9	17
4. Arte	6	6	6	18
5. Dança	12	18	11	41
6. Costumes	8	13	11	32
7. Música	17	35	18	70
8. Esportes	6	13	2	21
9. Comidas	5	7	2	14
Total	67	104	79	280

* valor significativo

A Tabela 4 mostra como os alunos se distribuem ao longo das expressões culturais selecionadas para o teste. Os resultados foram analisados estatisticamente. A comparação foi feita pela prova Qui-quadrado ($\chi^2 = 30,14$, gl = 16 e p = 0,017), detectando-se a existência de diferença significativa entre as preferências do ensino fundamental, médio e superior. Convém esclarecer que neste teste os grupos não foram comparados entre si, somente as respostas dos aprendizes, devido ao fato de eles poderem escolher as alternativas que quisessem, inclusive todas se assim o desejassem. A diferença significativa foi encontrada pelas escolhas dos três grupos que apareceram em proporções diferentes em cada nível de ensino (podem ser observadas nas numerações mais altas da Tabela 4), revelando a existência de diferença significativa.

A música, conforme Tabela 4, é o aspecto cultural mais apreciado pelos três níveis de ensino, pois foi escolhida por 85% dos aprendizes do ensino fundamental, 95% do ensino médio e 72% dos alunos do ensino superior. No fundamental, ela é seguida pela dança (60% dos alunos), literatura (40% dos alunos) e costumes (40% dos alunos); no médio, pela dança (49% dos alunos), costumes (35% dos alunos) e esportes (35% dos alunos); no superior, pela literatura (55% dos alunos), dança e costumes com o mesmo percentual (55% dos alunos). Verifica-se que, com exceção da arquitetura no ensino médio, houve alunos interessados em todas as manifestações culturais do povo de fala espanhola.

É também interessante observar que, mesmo os aprendizes dos três níveis de ensino tendo optado preferencialmente pela música, dança e costumes, esses aspectos foram escolhidos em proporção diferente nos três grupos. A música, embora sendo a mais apontada por todos os alunos, é mais valorizada pelo ensino médio (95%).

Os resultados são indicadores de interesse dos alunos e podem auxiliar a ação educativa do professor, uma vez que permitem diagnosticar alguns interesses dos aprendentes, levando em consideração a faixa etária e a escolarização.

A segunda seção de testes questionava os aprendizes sobre um conjunto de qualidades/defeitos do povo de fala espanhola, expressos em dezenove adjetivos. Os alunos, para responder à alternativa: "Os falantes da língua espanhola são pessoas"..., atribuíam um escore de 1 a 6, sendo este inversamente proporcional ao grau de opinião dos alunos, ou seja, escore 1 representava atitude altamente positiva em relação ao povo espanhol e escore 6, atitude altamente negativa. Por exemplo "Se tu achas que o povo espanhol é culto" tu

marcas o grau 1; se pensas que eles são 'incultos' assinalas o grau 6 e assim para os demais adjetivos listados" (Ver ANEXO 8).

Na Tabela 5 são apresentados os resultados que mostram a atitude dos aprendizes participantes deste estudo em relação aos falantes do espanhol com respeito a certos aspectos culturais e/ou comportamentais.

TABELA 5 - Opinião dos alunos sobre as características de personalidade dos falantes da língua espanhola.

CARACTERÍSTICAS	Alunos																		Características
	Ensino Fundamental n= 20						Ensino Médio n= 37						Ensino Superior n= 25						
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
1. Interessantes	9	6	4	1	-	-	7	18	12	-	-	-	10	10	4	-	1	-	1. Desinteressantes
2. Sofisticadas	2	7	6	3	2	-	1	3	15	7	8	3	-	7	6	9	2	1	2. Simples
3. Chiques	3	6	4	7	-	-	2	4	18	11	1	1	-	3	9	11	2	-	3. Bregas
4. Alegres	9	7	2	-	2	-	10	13	11	3	-	-	6	11	5	3	-	-	4. Tristes
5. Honestas	1	8	8	3	-	-	6	5	12	9	3	2	-	9	8	7	1	-	5. Desonestas
6. Gentis	5	13	2	-	-	-	5	16	11	3	1	1	7	7	4	5	2	-	6. Indelicadas/Rudes
7. Asseadas	6	8	5	-	1	-	5	14	15	2	1	-	3	7	8	6	-	1	7. Sujas
8. Ricas	2	6	8	3	1	-	3	11	18	4	1	-	1	1	18	4	1	-	8. Pobres
9. Cultas	4	10	5	1	-	-	3	14	15	3	-	2	5	6	9	5	-	-	9. Incultas
10. Agradáveis	9	3	7	1	-	-	8	13	10	2	2	2	5	11	5	3	1	-	10. Desagradáveis
11. Amigáveis	9	5	6	-	-	-	10	13	10	2	1	1	9	6	7	1	2	-	11. Inamistosas
12. Dóceis	6	9	5	-	-	-	8	14	9	4	1	1	2	6	12	4	1	-	12. Desobedientes
13. Calmas	4	7	8	1	-	-	3	10	16	6	1	1	1	3	8	8	4	1	13. Nervosas
14. Organizadas	7	8	1	3	1	-	3	10	16	6	1	1	1	4	8	6	4	2	14. Desorganizadas
15. Estimulantes	3	9	6	1	1	-	2	11	16	2	3	3	7	6	8	3	-	1	15. Desanimadoras
16. Trabalhadoras	6	8	4	1	1	-	7	10	12	4	2	2	5	8	6	5	1	-	16. Preguiçosas
17. Animadas	9	9	1	1	-	-	10	8	10	3	6	-	9	8	3	4	1	-	17. Desanimadas
18. Bonitas	6	7	4	2	1	-	8	12	14	2	1	-	3	5	11	4	2	-	18. Feias
19. Extrovertidas	7	8	3	-	2	-	11	8	11	5	-	2	13	2	7	3	-	-	19. Introversas
Total	107	144	89	28	12	-	112	207	251	78	33	22	87	120	146	91	25	6	Total

A tabela evidencia que nenhum aluno do ensino fundamental escolheu a alternativa (6) na qualificação mais negativa dos falantes do espanhol e poucos escolheram a alternativa (5), o mesmo não acontecendo nos outros dois grupos. Mas, apesar de o ensino médio e o superior se posicionarem mais vezes que o fundamental entre o grau (4) e o (6), os dados sugerem que os alunos têm atitude positiva para com os falantes da língua espanhola, fato claramente evidenciado na Tabela 5, pela linha total que apresenta maior concentração de alunos nas pontuações mais baixas (1,2,3).

As respostas dos três grupos foram comparadas pela prova estatística de Oneway ANOVA, sendo observada a existência de diferença significativa de opinião entre os grupos para as características: sofisticada, chique, dócil, calma e organizada, conforme Quadros 3 e 4 .

QUADRO 3 - Resultados da análise estatística pela prova Oneway ANOVA sobre a comparação, entre grupos, da opinião dos alunos a respeito de características de personalidade/comportamento dos falantes da língua espanhola.

Características	F	Gl	p	Média		
				Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
1. Interessantes	1,01	2	0,176	1,85	2,14	1,88
2. Sofisticadas	4,11	2	0,020*	2,80	3,73	3,36
3. Chiques	3,19	2	0,05*	2,75	3,22	3,48
4. Alegres	0,43	2	0,652	1,95	2,19	2,20
5. Honestas	1,40	2	0,052	2,65	3,17	3,00
6. Gentis	2,88	2	0,062	1,85	2,51	2,52
7. Asseadas	2,94	2	0,058	2,10	2,46	2,84
8. Ricas	1,85	2	0,164	2,75	2,70	3,12
9. Cultas	1,92	2	0,153	2,15	2,70	2,56
10. Agradáveis	1,32	2	0,271	2,00	2,54	2,36
11. Amigáveis	1,08	2	0,343	1,85	2,3	2,24
12. Dóceis	4,17	2	0,019*	1,95	2,43	2,84
13. Calmas	9,29	2	0,000*	2,21	2,86	3,56
14. Organizadas	6,88	2	0,002*	2,15	3,05	3,56
15. Estimulantes	0,19	2	0,821	2,40	2,58	2,44
16. Trabalhadoras	1,87	2	0,161	2,00	2,65	2,56
17. Animadas	2,46	2	0,092	1,70	2,28	2,08
18. Bonitas	1,76	2	0,179	2,20	2,49	2,88
19. Extrovertidas	1,65	2	0,197	2,10	2,51	2,00

* resultado significativo

Após, os grupos foram comparados pelo teste de Scheffe, Quadro 4, dois a dois, (fundamental x médio, fundamental x superior, médio x superior), o que permitiu identificar onde estão as diferenças significativas.

QUADRO 4 - Resultado da análise estatística pelo teste de Scheffe sobre a comparação, entre grupos, da opinião dos alunos a respeito das características de personalidade/comportamento dos falantes da língua espanhola.

Características	Ensino	Significância		
		Fundamental	Médio	Superior
Sofisticadas	Fundamental	---	---	---
	Médio	0,020*	---	---
	Superior	0,286	0,478	---
Chiques	Fundamental	---	---	---
	Médio	0,229	---	---
	Superior	0,048*	0,578	---
Dóceis	Fundamental	---	---	---
	Médio	0,245	---	---
	Superior	0,019*	0,314	---
Calmas	Fundamental	---	---	---
	Médio	0,088	---	---
	Superior	0,000*	0,040*	---
Organizadas	Fundamental	---	---	---
	Médio	0,044*	---	---
	Superior	0,002*	0,315	---

*** resultado significativo**

De uma maneira geral, os dados revelam que os três grupos de aprendizes expressaram opiniões favoráveis sobre os falantes do espanhol, manifestando atitudes positivas com relação aos hispano-falantes e sua cultura, valorizando suas características individuais e culturais.

A literatura mostra a importância da atitude positiva na construção da competência lingüística e, nesse sentido, vale a pena lembrar os ensinamentos de DUBIN e OLSHTAIN (1986) que vêm corroborar com este estudo, em que os participantes apresentaram atitude positiva perante a cultura da língua-alvo. Os autores assinalam a importância da atitude perante o povo que fala a língua e a cultura representada por ela.

Na verdade, o povo brasileiro e as nações de fala espanhola, especialmente na América Latina, são considerados "nações irmãs" que compartilham processos de desenvolvimento lingüístico similares, a mesma religião, a semelhante crise econômica e política, cultivam tradições também muito semelhantes, possuem diversos aspectos culturais em comum e a mesma origem Ibérica. Estas semelhanças fornecem um sólido substrato, facilitando a construção de laços de solidariedade que podem fornecer e explicar as atitudes positivas dos aprendizes.

No Rio Grande do Sul, terra dos sujeitos trabalhados neste estudo, esta solidariedade pode ter uma expressão mais sólida, devido à proximidade e aos aspectos de expressão cultural da literatura gauchesca, à imersão do homem no meio rude e ao contato com a terra, a música e a dança, entre outros. Diante disso, pode-se mesmo desenvolver um sentimento de "pertencer" à cultura da língua-meta.

Assim, SCHUMANN (1976) retoma a idéia, quando fala que a solidariedade social é uma boa situação para a aprendizagem; a mesma se produzirá quando as duas culturas são congruentes e os grupos têm atitudes positivas entre si.

No presente estudo, os aprendizes estudados mostraram compartilhar uma atitude positiva em relação ao povo e à cultura da língua espanhola. Os laços comuns que unem os falantes do português e os do espanhol podem diminuir a distância social entre os grupos e aumentar a facilidade para os falantes do português aprender a língua espanhola.

5.3 A motivação dos alunos para aprender a língua espanhola

Já foi visto na literatura que a aquisição de uma língua estrangeira não é um processo simples, pois inúmeros são os fatores a influenciá-la. Um dos apontados pela literatura como central é a motivação. Ela envolve atitudes e estados afetivos, desejos e necessidades, interesses e emoções que influenciam o grau de esforço feito pelos aprendizes para adquirir a língua-meta.

A motivação para aprender a língua espanhola foi pesquisada mediante um instrumento com dois tipos de questões: o primeiro indagava a respeito da motivação para a aprendizagem, solicitando que fosse atribuído um escore de 1 a 6, inversamente proporcional ao grau de motivação, ou seja, escore 1 representa "Muito motivado" e escore 6 "Sem motivação", ao responder à pergunta: - Tu te sentes motivado(a) para aprender espanhol? Os resultados são mostrados a seguir.

TABELA 6 - Escores fornecidos pelos alunos à pergunta: - Tu te sentes motivado(a) para aprender espanhol?

ENSINO	Escore						Número de alunos
	Muito motivado			Sem motivação			
	1	2	3	4	5	6	
Fundamental	14	6	-	-	-	-	20
Médio	13	15	7	2	-	-	37
Superior	15	8	-	1	1	-	25
	42	29	7	3	1	-	

A Tabela 6 evidencia que, de 20 alunos do ensino fundamental, 14 deles se posicionaram no grau 1, revelando estarem altamente motivados para aprenderem a língua-alvo. Somente 6 alunos marcaram o grau 2, também considerado pelo teste um bom grau de motivação e nenhum marcou entre o 3 e o 6. Pode-se, pois, afirmar que todos os alunos do ensino fundamental estão motivados para aprender a língua espanhola.

No ensino médio, a maioria dos aprendizes assinalou os graus 1 (13 alunos), 2 (15 alunos) e 3 (7 alunos) e somente uma minoria o grau 4 (2 alunos). Os dados revelam que 28 dos alunos do ensino médio também estão altamente motivados para aprenderem espanhol.

Igualmente se observa, no ensino superior, um número elevado de alunos escolhendo entre os graus 1 (15 alunos) e 2 (8 alunos), havendo somente um aprendiz que selecionou o grau 4 e um o 5. Dos 25 alunos do ensino superior, 23 revelam estar altamente motivados para a aprendizagem a língua espanhola.

Pode-se, portanto, concluir que os resultados mostram estar a grande maioria dos alunos, dos diferentes níveis de escolarização, altamente motivados para a aprendizagem do espanhol.

Os resultados obtidos na Tabela 6 foram substituídos pelas medidas estatísticas: moda, média, desvio-padrão, valor máximo e valor mínimo, estando as médias estatísticas no Quadro 5.

QUADRO 5 -Medidas descritivas dos resultados à pergunta: – Tu te sentes motivado(a) para aprender espanhol?

MEDIDA	ESCORES		
	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	ENSINO SUPERIOR
Mínimo	1,0	1,0	1,0
Máximo	2,0	4,0	5,0
Média	1,3	1,95	1,6
Desvio-padrão	0,47	0,88	1,0
Moda	1,0	2,0	1,0
Ensino fundamental	-	-	-
Ensino Médio	0,026*	-	-
Ensino Superior	0,198	0,290	-

* valor significativo

Os grupos foram comparados pela prova estatística Oneway ANOVA que possibilitou verificar a existência de diferença significativa entre os alunos do ensino médio e do ensino fundamental ($F = 3,989$, $gl = 2$, $p = 0,022$). Pelo teste de Scheffe concluiu-se que os aprendizes do ensino fundamental são mais motivados do que os do ensino médio para a aprendizagem do espanhol, apresentando o menor escore médio; 1,3. Os dados também mostram que não há, no entanto, uma diferença significativa entre os outros níveis de escolarização.

Apesar de, no geral, todos estarem motivados para aprender espanhol, nota-se que há grupos mais motivados que outros. Por exemplo, o ensino fundamental. Na verdade, não é fácil achar uma explicação para o entusiasmo, a motivação de estudar LE, dos alunos do fundamental. Parece, no entanto, plausível encontrar uma explicação no próprio contexto da escola brasileira. Os educadores, em geral, vêem um maior envolvimento e entusiasmo nas atividades escolares nos primeiros anos de escolarização. Este entusiasmo depois diminui, à medida que a criança avança nas séries e enfrenta uma

escola sem desafios, monótona. Pode ser que os sujeitos, os mais motivados, do ensino fundamental ainda levem consigo o entusiasmo da aprendizagem em geral, incluindo a língua estrangeira.

No segundo tipo de instrumento foram averiguadas algumas razões que motivam os estudantes para aprender a língua espanhola. O instrumento aplicado apresentava várias questões adequadas a cada grupo e os alunos deveriam optar por uma das quatro alternativas: "Não influi", "Influi pouco", "Influi bastante" ou "Influi muito" para responder à pergunta: "Por que tu queres estudar espanhol?" Os resultados, apresentados nas Tabelas 7 e 8, revelam que há vários motivos que estimulam os alunos a desejarem estudar espanhol, como também há outros considerados pouco relevantes ou sem importância, conforme se pôde verificar pelas pontuações dadas a cada questão. Há questões que receberam pontuações muito baixas, mostrando não serem importantes para os aprendizes.

Com os resultados apresentados nas Tabelas 7 e 8, obtidos por meio das respostas dos alunos, foi realizada uma comparação através da prova estatística Qui-quadrado. Ela possibilitou identificar alguns resultados significativos mostrados nos Quadros 6 e 7.

Nesta averiguação, os grupos não foram comparados uns com os outros estatisticamente, somente as respostas dadas pelos alunos a cada questão –“Não influi”, “Influi pouco”, “Influi bastante” ou “Influi muito” – em cada nível de ensino (ensino fundamental, médio e superior), devido ao fato de algumas alternativas terem sido trocadas para adequar-se ao nível de escolarização dos aprendizes. Os resultados significativos foram obtidos em torno da quantidade de alunos que escolheram cada alternativa. Um exemplo é o

item: "Pode ser importante profissionalmente". Nele foi possível identificar uma tendência positiva, porque a quantidade de alunos optantes por alternativas ("Não influi", "Influi pouco", "Influi bastante" ou "Influi muito") foi bem diferenciada. Exemplo de resultado não-significativo: " É uma língua mais fácil que as outras", em que não foi possível identificar uma tendência positiva ou negativa nas escolhas dos aprendizes, porque a quantidade de alunos optantes por alternativa foi semelhante.

TABELA 7 - Motivações dos alunos do ensino fundamental e médio para a aprendizagem da língua espanhola.

MOTIVOS	ENSINO FUNDAMENTAL n = 20					ENSINO MÉDIO n = 37				
	Não influi	Influi pouco	Influi bastante	Influi muito	Em branco	Não influi	Influi pouco	Influi bastante	Influi muito	Em branco
	1. É uma língua bonita e interessante	1	5	8	6	-	4	8	19	6
2. É parecida com o português	3	7	8	2	-	4	13	11	9	-
3. Pode ser importante profissionalmente	-	1	4	15	-	2	4	9	22	-
4. Interessa para passar no vestibular	-	4	6	10	-	3	6	14	14	-
5. Atualmente é uma língua importante no Brasil	1	4	13	2	-	1	9	18	9	-
6. É uma língua mais fácil que as outras	3	3	10	4	-	3	10	13	10	1
7. Estudar língua estrangeira faz parte da boa educação	1	4	10	5	-	8	10	7	11	1
8. Deseja comunicar-se com parentes em espanhol	7	3	5	5	-	21	7	4	5	-
9. Deseja aprender outra língua	-	3	9	8	-	1	7	10	19	-
10. Ajuda a compreender a gramática portuguesa	4	8	7	1	-	20	11	4	2	-
11. É uma exigência da escola	5	6	6	3	-	14	10	8	5	-
12. Deseja estudar no estrangeiro	2	4	8	6	-	10	8	9	10	-
13. Deseja comunicar-se com falantes espanhóis	-	3	11	6	-	2	5	20	10	-
14. Deseja viajar para outros países	1	2	8	9	-	8	4	12	12	1
15. Deseja aprender músicas espanholas	1	8	7	4	-	4	10	12	11	-
16. Deseja compreender filmes em espanhol	-	7	12	1	-	7	12	8	9	1
17. Deseja conversar com rapazes/moças de fala espanhola	1	6	8	5	-	11	9	9	8	-

TABELA 8 - Motivações dos alunos do ensino superior para a aprendizagem da língua espanhola.

MOTIVOS	ENSINO SUPERIOR n = 25				
	Não Influi	Influi pouco	Influi bastante	Influi muito	Em branco
1. Deseja ser professor(a)	7	4	6	8	-
2. É uma língua bonita e interessante	7	7	-	10	1
3. É parecida com o português	4	9	6	5	1
4. Pode ser importante profissionalmente	-	-	6	19	-
5. Interessa a cultura espanhola	3	4	11	6	1
6. É uma língua importante na Hispano-américa	1	4	9	10	1
7. É uma língua mais fácil que as outras	8	8	5	3	1
8. Interessa a história e a literatura espanhola	5	6	8	5	1
9. Estudar língua estrangeira faz parte da boa educação	2	10	7	5	1
10. Deseja comunicar-se com parentes em espanhol	19	3	-	2	1
11. Deseja aprender outra língua	1	3	9	11	1
12. Ajuda a compreender a gramática portuguesa	11	10	2	1	1
13. Faz parte da herança cultural	15	4	3	2	1
14. Requisito do Curso de Letras	15	3	2	2	3
15. É um desafio e proporciona exercício mental	2	9	11	2	1
16. Deseja estudar no estrangeiro	11	1	6	6	1
17. Deseja comunicar-se com falantes espanhóis	2	1	12	9	1
18. Deseja viajar para outros países	6	4	4	10	1
19. Deseja aprender músicas espanholas	7	8	4	5	1
20. Deseja compreender filmes em espanhol	2	9	8	5	1
21. Deseja ser tradutor/interprete	7	7	5	5	1
22. Deseja conversar com rapazes/moças de fala espanhola	4	9	4	7	1

QUADRO 6 - Resultados da análise estatística pela prova Qui-quadrado das causas que motivam alunos do ensino fundamental e médio para a aprendizagem da língua espanhola.

MOTIVOS	MEDIDAS					
	ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO		
	χ^2	G1	p	χ^2	G1	p
1.É uma língua bonita e interessante	5,20	3	0,1577	14,56	3	0,0022*
2. É parecida com o português	5,20	3	0,1577	4,83	3	0,1840
3.Pode ser importante profissionalmente	28,40	3	0,000002*	26,24	3	0,000001*
4.Interessa para passar no vestibular	10,40	3	0,0150*	10,24	3	0,0166*
5.Atualmente é uma língua importante no Brasil	18,00	3	0,0004*	15,64	3	0,0013*
6. É uma língua mais fácil que as outras	6,80	3	0,0785	6,00	3	0,1116
7. Estudar língua estrangeira faz parte da boa educação	8,40	3	0,0381*	1,11	3	0,7743
8.Deseja comunicar-se com parentes em espanhol	1,60	3	0,6593	20,40	3	0,0001*
9. Deseja aprender outra língua	10,80	3	0,0128*	18,24	3	0,0003*
10.Ajuda a compreender a gramática portuguesa	6,00	3	0,1116	21,48	3	0,00008*
11. É uma exigência da escola	1,20	3	0,7530	4,62	3	0,2016
12. Deseja estudar no estrangeiro	4,00	3	0,2614	0,29	3	0,9605
13.Deseja comunicar-se com falantes espanhóis	13,20	3	0,0042*	20,18	3	0,0001*
14. Deseja viajar para outros países	10,0	3	0,0185*	4,88	3	0,1801
15.Deseja aprender músicas espanholas	6,00	3	0,1116	4,18	3	0,2417
16. Deseja compreender filmes em espanhol	18,80	3	0,0003*	1,55	3	0,6695
17. Deseja conversar com rapazes e moças de fala espanhola	5,20	3	0,1577	0,51	3	0,9159

* resultado significativo

QUADRO 7 - Resultados da análise estatística pela prova Qui-quadrado das causas que motivam alunos do ensino superior para a aprendizagem da língua espanhola.

MOTIVOS	ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR		
	χ^2	G1	P
1. Deseja ser professor(a)	1,50	3	0,6822
2. É uma língua bonita e interessante	9,00	3	0,0292*
3. É parecida com o português	2,33	3	0,5061
4. Pode ser importante profissionalmente	40,16	3	<0,00000001*
5. Interessa a cultura espanhola	6,33	3	0,0964
6. É uma língua importante na Hispano-américa	9,00	3	0,0292*
7. É uma língua mais fácil que as outras	3,00	3	0,3916
8. Interessa a história e a literatura espanhola	1,00	3	0,8012
9. Estudar língua estrangeira faz parte da boa educação	5,67	3	0,1290
10. Deseja comunicar-se com parentes em espanhol	38,33	3	<0,00000001*
11. Deseja aprender outra língua	11,33	3	0,0100*
12. Ajuda a compreender a gramática portuguesa	13,66	3	0,0033*
13. Faz parte da herança cultural	18,33	3	0,0003*
14. Requisito do Curso de Letras	27,77	3	0,000004*
15. É um desafio e proporciona exercício mental	11,00	3	0,0117*
16. Deseja estudar no estrangeiro	8,33	3	0,0396*
17. Deseja comunicar-se com falantes espanhóis	14,33	3	0,0024*
18. Deseja viajar para outros países	4,00	3	0,2614
19. Deseja aprender músicas espanholas	1,67	3	0,6443
20. Deseja compreender filmes em espanhol	5,00	3	0,1717
21. Deseja ser tradutor/interprete	0,67	3	0,8810
22. Deseja conversar com rapazes/moças de fala espanhola	3,00	3	0,3916

* resultado significativo

Os resultados dos três níveis de ensinos foram agrupados por categorias de motivações: profissionais; educacionais; culturais ou utilitárias; de atitude positiva perante a língua. Às vezes este agrupamento é um pouco arbitrário pois determinado item de análise poderia ser classificado em mais de uma categoria. Por exemplo: b) “Deseja aprender outra língua” – além de ser educacional, também pode pertencer à categoria profissional.

A seguir, citam-se nas alternativas “Influi muito” ou “Influi bastante” os motivos apresentados pelos aprendizes do ensino fundamental para estudar a língua espanhola.

- a) Motivações profissionais – “Pode ser importante profissionalmente”; “Interessa para passar no vestibular”; “Atualmente é uma língua importante no Brasil”; “Deseja viajar para outros países”.
- b) Motivações educacionais – “Estudar uma língua estrangeira faz parte de uma boa educação”; “Deseja aprender outra língua”.
- c) Motivações culturais ou utilitárias – “Deseja comunicar-se com falantes espanhóis”; “Deseja compreender filmes em espanhol”.
- d) Não houve nenhuma escolha significativa referente à atitude positiva perante a língua neste nível.

Estes estudantes também marcaram como significativas as alternativas – “Influi pouco” ou “Não influi” para a assertiva – “Deseja comunicar-se com parentes em espanhol”.

Os alunos do ensino médio apresentam o seguinte resultado:

- a) Motivações profissionais – “Pode ser importante profissionalmente”; “Interessa para passar no vestibular”; “Atualmente é uma língua importante no Brasil”.
- b) Motivações educacionais – “Deseja aprender outra língua”.

c) Motivações culturais ou utilitárias – "Deseja comunicar-se com falantes espanhóis".

d) Motivações de atitude positiva perante a língua – "É uma língua bonita e interessante".

No mesmo nível de ensino, foram significativos os resultados predominantes nas alternativas – "Influi pouco" ou "Não influi" – nas assertivas:

a) Motivações culturais ou utilitárias – "Deseja comunicar-se com parentes em espanhol".

b) Motivações educacionais – "Ajuda a compreender a gramática portuguesa".

No ensino superior, aparecem os resultados que foram significativos predominantes nas alternativas – "Influi muito" ou "Influi bastante":

a) Motivações profissionais – "Pode ser importante profissionalmente"; "É uma língua importante na Hispano-América".

b) Motivações educacionais – "Deseja aprender outra língua".

c) Motivações culturais ou utilitárias – "Deseja comunicar-se com falantes espanhóis".

d) Motivações de atitude positiva perante a língua – "É uma língua bonita e interessante".

Neste nível de ensino também foram significativos os resultados predominantes nas alternativas – "Influi pouco" ou "Não influi", nas assertivas:

- a) Motivações culturais ou utilitários – "Deseja comunicar-se com parentes em espanhol"; "Faz parte da herança cultural";
- b) Motivações educacionais – "Ajuda a compreender a gramática da língua portuguesa"; "Requisito do Curso de Letras"; "Deseja estudar no estrangeiro".

A partir da análise dos dados e da classificação dos mesmos por categoria, foi possível detectar as razões primordiais que motivam os participantes deste estudo a aprenderem o espanhol. De um modo geral pode-se ver uma semelhança entre as razões/motivações no ensino fundamental, médio e superior.

Nos três grupos pesquisados as motivações de cunho profissional são importantes, pois todos apontam como relevantes as questões: "Pode ser importante profissionalmente", "Atualmente é uma língua importante no Brasil". Ainda no cunho profissional, os alunos do ensino fundamental e médio assinalam a alternativa "É importante para passar no vestibular".

Os dados evidenciam uma motivação instrumental forte, os alunos parecem ter percebido que o estudo da língua espanhola faz parte de uma formação profissional, reforçada, possivelmente, pela integração econômica do bloco do Mercosul e pela própria globalização. Tal constatação ficou evidenciada pela assertiva "É uma língua importante profissionalmente" que aparece nas Tabelas 7 e 8 com maior pontuação em todos

os grupos (ensino fundamental 15 alunos; ensino médio 22 e ensino superior 19 alunos) e, estatisticamente, é apontada como significativa nos Quadros 6 e 7.

Também os motivos educacionais estão na preferência dos aprendizes, visto a assertiva "Deseja aprender outra língua" ser assinalada pelos alunos dos três grupos. Os resultados mostram o interesse dos aprendizes em adquirirem outra língua além da materna, pois no mundo globalizado e poliglota de hoje, o monolingüismo é visto como uma limitação cultural e, conseqüentemente, profissional.

Além da motivação instrumental e educacional, alguns alunos manifestaram desejo de aprender espanhol por motivos culturais. Nos três grupos aparece como significativa a afirmativa – "Deseja comunicar-se com falantes espanhóis". Somente o ensino médio lista como significativo "O desejo de compreender filmes em espanhol".

Pôde-se observar, na leitura dos resultados, que tanto a motivação instrumental como a integrativa se fizeram presentes com força nos três grupos da amostra. As questões escolhidas pelos alunos e apresentadas por categorias revelam, outrossim, que as motivações se devem a razões de cunho diverso: profissionais, educacionais e culturais.

Com base na leitura dos dados, pôde-se verificar o espanhol como uma língua de prestígio. Além disso, há evidências de atitude positiva perante o idioma: "É uma língua bonita e interessante". O exemplo permite retomar o tópico 5.2 em que os aprendizes manifestaram atitude positiva frente ao povo e à cultura da língua espanhola, podendo esta levar a uma expressiva motivação integrativa para aprender, uma vez que pode estimular o

desejo de se comunicar com falantes nativos ou não-nativos e de saber mais sobre a cultura dos países da língua-alvo.

Por outro lado, os dados são reveladores, inclusive desmistificando a crença de que o estudante brasileiro não gosta de estudar línguas e, no caso do espanhol, por ser um idioma muito parecido ao português, o que, segundo algumas crenças existentes no Brasil, dispensaria o seu estudo. Prova disso é não considerarem significativa a questão do instrumento "É uma língua mais fácil que as outras". Os sujeitos desta pesquisa mostraram, pelas questões assinaladas, conforme constatado estatisticamente, desejar aprender esse idioma mas não o escolheram por considerarem língua mais fácil do que as outras, nem decidiram estudá-lo por serem descendentes de espanhóis e sim, pelos outros motivos marcados. Estas questões foram significativas em "Influiu pouco" ou "Não influiu" nos três níveis de ensino.

Salientam-se também as alternativas que foram significativas para os estudantes do ensino superior nas alternativas "Influiu pouco" ou "Não influiu" "Requisito do Curso de Letras", para a qual o ensino fundamental e médio tinham a correspondente "É uma exigência da escola" e não a apontaram como significativa. Esses exemplos mostram que os aprendizes estão estudando o espanhol pelo desejo de aprender e não por ser uma exigência institucional.

Pode-se, pois, concluir com base nos resultados, que as preferências gerais dos três grupos pesquisados apontam para a presença dos dois tipos de motivação propostos por GARDNER e LAMBERT (1972): a integrativa e a instrumental. Os aprendizes estão, ao mesmo tempo, integrativa e instrumentalmente motivados para a

aprendizagem da língua espanhola. E, retomando as palavras de ELLIS (1995) de a motivação ser fator indicador de sucesso na aprendizagem, pode-se prever que os alunos estudados poderão ser bem sucedidos em sua tarefa educativa desde que a escola consiga cumprir a sua função de criar condições favoráveis para tanto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento da presente pesquisa, procurou-se centrar as discussões nas três variáveis imbricadas no processo de aquisição de uma língua estrangeira: proximidade lingüística, atitude e motivação. Tentou-se, em primeiro lugar, mostrar, por meio de uma breve contextualização histórica, a proximidade lingüística entre português e espanhol para, em seguida, analisar a sua manifestação no compreender o espanhol por aprendizes brasileiros, com o objetivo de verificar o nível de conhecimento prévio deste estudante ao iniciar-se na aprendizagem da língua espanhola e para indagar se a afirmação de que o professor de espanhol pode dirigir-se aos alunos na língua-alvo, desde os primeiros encontros em sala de aula, seria plausível.

Há pertinentes evidências, no estudo aqui empreendido, que a proximidade entre o português e o espanhol permite um elevado grau de compreensão do espanhol por estudantes brasileiros, mesmo desde os estágios iniciais do ensino. Este alto nível de compreensão dos alunos testados parece permitir a introdução do texto em espanhol desde as primeiras aulas. O domínio lingüístico que o aprendiz brasileiro tem da sua própria língua pode servir de referência para tornar o espanhol inteligível. O texto escrito e oral pode, pois, ser introduzido na sala de aula desde as primeiras fases da aprendizagem.

Segundo a proposta de FREIRE (1983) e SAVIANI (1986), centrar o trabalho didático no texto, tanto escrito quanto oral, significa dar oportunidade para o

professor e o aluno serem partícipes do processo de crescimento como indivíduos e cidadãos, do qual desaparece a dicotomia "Quem sabe"/ " Quem não sabe", substituída pelo "Par Sujeito" (partilha de saberes entre professor e aluno), com distintas experiências de vida, permitindo uma inter-relação humana e democrática. Nos ensinamentos de BOFF (2000), educar é fazer experiências de aprendizagem pessoal e coletiva. Dentro desta perspectiva, o educador e os educandos podem trabalhar a imprevisibilidade. O professor pode convidar o aluno para a interação em espanhol, ou mesmo convidá-lo em espanhol para uma interação em português, porque a compreensão da língua estrangeira permite trabalhar num ambiente de real comunicação, o que possibilita um melhor aproveitamento do tempo em sala de aula e contribui para uma maior qualidade e quantidade dos insumos.

Além disso, acredita-se que o professor pode gerenciar a sua sala de aula na língua-alvo, cuidando as frases e o vocabulário. De acordo com KRASHEN (1982), se alguém quer ensinar uma pessoa a falar, não deve ensiná-la, mas sim, fornecer a ela insumos compreensíveis.

A fala do professor pode ser um importante insumo para os aprendizes. O uso da língua-meta como meio de comunicação em sala de aula favorece a interação entre professor e aluno, além de proporcionar aos aprendizes maiores chances de se expressarem na língua-alvo de forma real e criativa. Isto, certamente, favorecerá o desenvolvimento da competência dos aprendentes na língua estrangeira. Além disso, esta participação no uso da língua-alvo leva os alunos a testarem a sua competência. A prática também conduz o aprendiz a utilizar estratégias de comunicação que o tornam melhor comunicador e ativam os mecanismos de aquisição, contribuindo, assim, para a mente estruturar o novo sistema lingüístico. A utilização da língua estrangeira cria igualmente um ambiente de construção de

conhecimento, facilitando o compartilhar dos conhecimentos lingüísticos entre os membros do grupo social em sala de aula. O meio de interação leva para a criação de um clima de solidariedade em que as pessoas se comunicam sem preocupar-se em "preservar a sua face". Isto significa um ambiente de filtro afetivo baixo, em que o cérebro naturalmente pode cumprir a sua função de aprender.

Esta ambiência comunicativa, presente na sala de aula de espanhol, pode favorecer a aquisição lingüística e permitir ao estudante ficar motivado e interessado em interagir, em sentir-se sujeito de seu aprender e membro da cultura da língua-alvo. Dessa forma, é possível manter a atitude e a motivação dos estudantes para aprendizagem da língua espanhola, pois estarão expostos a insumos compreensíveis, em ambiente físico, emocional e psicológico adequado à aprendizagem.

Urge, pois, que os educadores levem em consideração a proximidade da língua portuguesa ao ensinar a língua espanhola, evitando a repetição de conteúdos já do conhecimento do aprendiz, para que a atitude e a motivação positivas detectadas nesta investigação se mantenham no transcorrer das aulas/do curso, de modo a cultivar o interesse pela língua.

Além do mais, o enfoque proposto em relação ao ensino do espanhol no Brasil, principalmente no Rio Grande do Sul, estado limdeiro com a Argentina e o Uruguai, é – sem deixar de respeitar a base européia, posto dali ter saído o castelhano da América – que este ensino seja voltado para o conhecimento também da expressão americana, base cultural comum entre essas nações. Aqui, no Sul, os laços culturais se fazem presentes no ensino também do espanhol, pois se a língua é o reflexo da cultura, deve descobrir as

necessidades, exigências, emoções, a forma americana de ser e de entender o mundo. Nesse sentido, é importante retomar o curso do espanhol partindo da perspectiva geográfico-histórica, com o objetivo de que os alunos não o vejam como uma disciplina a mais a cumprir nem o sintam como uma perda de tempo.

Para isto, os materiais didáticos são instrumentos fundamentais no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem. Ocorre que o recurso didático disponível, geralmente, é preparado para outra clientela com realidade diferente daquela em que se atua. Com base nisso, propõe-se um banco de dados armazenado no computador, criado pela professora e alunos, envolvendo os aprendizes como parceiros no processo ensino/aprendizagem e não como sofredores. Acredita-se que a seleção crítica e conjunta dos materiais poderá motivar os aprendizes, além de atender as suas reais necessidades, ajudando-os a saírem da sala de aula com a sensação de ter aprendido alguma coisa, sem a aula de língua estrangeira deixar, como "última lembrança", um trauma de incompetência ou sensação de um aprendizado inútil e infrutífero.

É necessário aproveitar ao máximo as possibilidades provenientes da proximidade dos dois idiomas. Entretanto, apesar das semelhanças entre as duas línguas irmãs, há quase sempre uma letra diferente, um som diverso, um pronome distinto ou uma forma sintática idiossincrática. Justamente nisso consiste a maior dificuldade. As pequenas diferenças que separam os dois idiomas talvez mereçam atenção redobrada. Dessa forma, a instrução é necessária e não dispensa o esforço e a dedicação para superar os estágios intermediários da interlíngua para a construção da proficiência na língua estrangeira.

Igualmente faz-se necessário que o professor tente conhecer os dois sistemas para poder compará-los com a finalidade de detectar as diferenças e semelhanças entre ambos e, a partir daí, avaliar os materiais disponíveis no mercado; ver se realmente atendem a necessidade dos aprendizes brasileiros e levam em consideração a proximidade entre as duas línguas (portuguesa e espanhola); se são do interesse dos aprendizes e se trabalham a dificuldade enfrentada pelo estudante da LE. Para o mestre, reinventar os materiais, se necessário, de acordo com as necessidades reais de sala de aula.

O papel do professor em aula de espanhol deverá ser o mesmo de qualquer outro de línguas estrangeiras: criar situações de comunicação. Os alunos aprendem a língua usando-a, por isso o professor deve: favorecer a participação ativa do aprendiz nas atividades da sala de aula; incentivá-lo a tomar iniciativas; pedir-lhe que leve para a classe sugestão de atividades e materiais interessantes; usar material didático em boa quantidade e de qualidade; desenvolver a criatividade e a consciência crítica dos aprendizes, uma vez que existe a possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, o estudo de uma língua estrangeira deve ser centrado no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de interagir, de modo a poder agir no mundo social. Isso será possível se o professor aprender a compartilhar seu poder e dar voz ao aluno, permitindo que este possa constituir-se sujeito de sua própria aprendizagem.

Nesse processo, certamente são muito importantes as três variáveis, objeto do presente estudo: proximidade lingüística, atitude e motivação. Portanto, vale a pena salientar a relevância desta pesquisa, principalmente, porque ela trás importantes contribuições à área de Lingüística Aplicada, mais especificamente, ao ensino do espanhol como língua estrangeira para aprendizes brasileiros. Em primeiro lugar, a pesquisa nega a

afirmativa apriorística de que o brasileiro não gosta de estudar línguas. Os dados desta pesquisa mostram: existe, sim, uma alta motivação instrumental e integrativa bem como atitude favorável dos alunos investigados para aprender a língua espanhola. Também os resultados revelam haver um elevado grau de entendimento do espanhol pelos aprendizes brasileiros iniciantes, o que pode ser um fator altamente relevante na construção da competência lingüística do aprendiz.

Quanto à implicação pedagógica, os dados deste estudo apontam novos caminhos para uma didática diferenciada que leve em consideração os conhecimentos trazidos pelos alunos. O estudo revelou que a proximidade facilita a compreensão, os alunos estão motivados e têm atitude positiva perante a cultura espanhola. Todos os resultados devem ser considerados pois proporcionam importantes sugestões para o processo ensino/aprendizagem.

6.1 Limitações do trabalho

Certas limitações devem ser consideradas na interpretação dos resultados deste estudo. A pesquisa limitou-se à população nela usada e os resultados só podem ser generalizados para grupos similares. A reprodução deste estudo em outras populações poderia ser valiosa para estabelecer se os efeitos são locais ou gerais. Portanto, esta pesquisa restringe-se ao universo testado; aos instrumentos utilizados na avaliação da compreensão escrita, oral e das expressões de gerenciamento, assim como aos instrumentos de atitude e motivação aplicados aos sujeitos do estudo.

Da mesma forma, mensurar compreensão, atitude e motivação é algo muito complexo. Cabe salientar, então, que os instrumentos são questionáveis, de certa forma, como o são todos os tipos de testes, por apresentarem limitações na maneira como as questões formuladas podem ser entendidas.

Apesar dessas limitações, o estudo apresenta um conjunto de questionamentos que poderão servir de estímulo para outros pesquisadores realizarem novos estudos envolvendo fenômenos da linguagem, especialmente os referentes às três variáveis aqui estudadas: "proximidade lingüística", "atitude" e "motivação". Isto contribuirá para otimizar, cada vez mais, o ensino da língua espanhola no Brasil, bem como oferecer informações para o aprimoramento do ensino/aprendizagem dessa língua, ainda mais considerando a escassez de trabalhos de caráter empírico que abordem as três variáveis pesquisadas aqui, conforme ficou evidenciado na revisão bibliográfica.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALATORRE, A. *Los 1.001 años de la lengua española*. México: FCE, 1979.
- ALLWRIGHT, D. e BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. (org.). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. (org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, p. 13-20, 1995.
- _____. *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.
- AUSUBEL, D.P. *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BASSETTO, B.F. O português no contexto românico. In: Letras. *Propostas de Estudos Avançados em Lingüística e Literatura*. Santa Maria. n. 15, p. 125-148, jul / dez. 1997.
- BLANQUET, M. L. *Lecciones de lenguaje*. Montevideo: Don Bosco, 1968.
- BOFF, L. Prefácio. In: ASSMANN, H. *Reencantar a educação; rumo à sociedade aprendente*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 11-12, 2000.
- BONOW, I. W. *Elementos de psicologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- BRUNER, J.S. *Actual minds, possible worlds*. Londres: Harvard University Press, 1986.
- CAMORLINGA, R. *Níveis de interferência lexical na aprendizagem do espanhol por estudantes brasileiros*. Florianópolis, 1991. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFSC.

- CHOMSKY, N. *Lectures on government and binding: the Pisa lectures*. Dordrecht: Foris, 1981.
- CORDER, S. P. La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. In: LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor Dis, p. 31-40, 1992.
- _____. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- CORREL, W. e SCHAWARZE, H. *Psicologia da aprendizagem*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1973.
- COUTINHO, I. L. *Pontos de gramática histórica*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.
- DE VAL, M. C. *Fisionomía del Español y de las Lenguas Modernas*. Madrid: Saeta, 1972.
- DORSCH, F. *Dicionário de psicologia*. Barcelona: Herder, 1976.
- DÖRNYEI, Z. *Understanding L2 motivation: on with the challenge!* The Modern Language Journal, 1994.
- _____. Motivation and motivating in the foreign language classroom. The Modern Language Journal, 1994.
- DUBIN, F. Y. e OLSHTAIN. *Course design. developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ELLIS, R. *The pedagogic relevancy of second language acquisition research: an applied linguistic perspective*. Paper presented at the 1995 Second Language Research Forum. New York: Cornell University, september 29-october 2, 1995.
- ELIZAICÍN, A. *Tópicos de Sociolingüística histórica português/espanhol*. Palestra ministrada na Universidade Católica de Pelotas. Pelotas: UCPel, nov, 1999.

- FERREIRA, I. A. A interlúngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J. S. P. de. (org). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, p. 39-47, 1995.
- FONSECA, F.V.P. da. *O português entre as línguas do mundo*. Coimbra: [s.n.], 1985.
- FREEDMAN, C., CARLSMITH, SEARS, J. B. *Psicologia social*. São Paulo: Cultrix, 1970.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FUENTES, J.L. *Gramática moderna de la lengua española*. Barcelona: Eurobinder, 1997.
- GADOTTI, M. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GARDNER, R. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985.
- GARDNER, R. e LAMBERT, W. E. M. *Attitudes and motivation in second language learning*. New York: Newbury House Publishers, 1972.
- GÓMEZ, P.C. A motivação no processo ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert. *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas. n. 34, p. 53-77, jul/dez. 1999.
- GOULART, A. T.; SILVA, O. V. da. *Estudo dirigido de gramática histórica e teoria da literatura*. São Paulo: Editora do Brasil, 1974.
- GRINBAUM, R. e FINOTTI, I. Estereótipos - Parceiros comerciais compartilham simpatias antipatias, Folha de São Paulo, São Paulo, 27 nov., p. 8, 1998. Caderno Especial, Mercosul.
- HADJI, C. *Pensar e agir a educação: da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HAUY, A.B. *História da língua portuguesa I. Séculos XII, XIII e XIV*. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1994.

HOYOS ANDRADE, R. E. Elementos de una gramática para la enseñanza del español en el Brasil. In: *Anuario brasileño de estudios hispánicos*. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, V. 3, p. 11-15, 1993.

JORNAL DO BRASIL, edição de 21 de agosto de 1994. p. 26-27.

KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press, 1982.

_____. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press, 1983.

KELLER, J.M. . Motivational design of instruction. In: C.M. Reigeluth: *Instruction design theories and models*. Hillsdale: Erlbaum, 1983.

KELSO, J. A. S. *Dynamic patterns*. The self-organisation of brain and behavior. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1995.

LAPESA, R. *Historia de la lengua española*. 9ª ed. Madrid: Gredos, 1983.

LARSEN F. D. e LONG. M. H. *Introducción al estudio de la adquisición de segunda lenguas*. Madrid: Gredos, 1994.

LECLERCQ, J. *As grandes linhas da filosofia moral*. São Paulo: Herder, 1967.

LIGHTBOWN, P. M. e SPADA, N. *How languages are learned*. 5ª ed. Oxford: Oxford University Press, 1995.

MCLAUGHLIN, B. Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor. In: LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor Dis, p.153-176, 1992.

MOWRER, O.H. *Learning theory and personality dynamics*. New York: Ronald, 1950.

NASCENTES, A. Esbozo de comparación del español con el portugués. In: *Estudos Filológicos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 1939.

ODLIN, T. *Language transfer*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

- PRABHU, N.S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- PIZARRO, A. América Latina e integración. In: *Língua, literatura e integração Ibero-americana*. UFRGS, p. 10-16, 1990.
- QUILIS, A. *La lengua española en cuatro mundos*. Madrid: Colecciones MAPFRE, 1992.
- RAMÍREZ, A. *Creating contexts for second language acquisition*. New York: Longman, 1995.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1986.
- SCARPA, R. E., GAJARDO, F. A. e OLIVIER, A. M. *Literatura viva*. Chile: Universitária, 1979.
- SCLIAR-CABRAL, L. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aquisição sistemática das segundas línguas. In: BOHN-VANDRESEN (org.). *Tópicos e lingüística aplicada – O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, p. 40-48, 1988.
- SHUMANN, J. La adquisición de lenguas segundas: la hipótesis de la pidginización. In: LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor Dis, p. 123-141, 1992.
- SELINKER, L. *Interlanguage* International Review of Applied Linguistics. In: LICERAS J.M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor Dis, p. 79-95, 1992.
- SKEHAN, P. *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold, 1989.
- SMITH, M. S. *Second language learning: theoretical foundations*. New York: Longman, 1994.
- STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- STÖRIG, J.H. *A aventura das línguas*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

- SWEET, H. *The practical study of language: A guide for teachers and learners*. Oxford: Oxford University Press, 1964.
- TAKEUCHI, N.N. *Um estudo de interferência lexical*. Curitiba, 1980. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFPR.
- TAYLOR, B. *Adult language strategies and their pedagogical implications*. In: TESOL Quarterly, 9, p. 391-399, 1975.
- TEYSSIER, P. *História da Língua Portuguesa*. Trad. Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ULSH, J.L. (Org.) *From Spanish to Portuguese*. Washington: Foreign Service Institute, 1971.
- VANDRESEN, P. *Linguística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras*. In: BOHN & VANDRESEN (org.). *Tópicos de linguística aplicada – O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, p. 75-95, 1998.
- VASCONCELLOS, C. S. *Construção do conhecimento*. São Paulo: Liberdade, 1995.
- VAN ELS, T. et al. *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London: Edward Arnold, 1984.
- VYGOTSKY, L.S. *Thought and language*. Cambridge: MIT Press, 1962.
- WEST, M. *Learning to read a foreign language*. Londres: Longmans, 1941.
- WILLIAMS, M. e BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. New York: Cambridge University Press, 1997.
- ZAMORA, Sergio. *La lengua española*. (<http://www.el-castellano.com/historia.num>)
Página de la lengua española. jan, 2000.

ANEXOS

**ANEXO 1 - FICHA PARA DETECTAR SE OS APRENDIZES SÃO INICIANTES
NA AQUISIÇÃO DO ESPANHOL**

1. Data de nascimento:

2. Sexo: () masculino

() feminino

3. Série:

4. Cidade em que reside:

5. Antes de começar o Curso de Letras/a série que estás cursando, já havias estudado espanhol?

() Não () Sim

Onde? Cidade:

Escola:

Curso:

5.1 Quanto tempo? (Escreve ao lado quantos meses ou anos)

() meses () anos

6. Alguém da tua família fala espanhol?

() Não () Sim Quem?

7. Que outros contatos manténs com o espanhol? Assinala abaixo.

	Diariamente	Às vezes	Raramente
Conversaão			
Músicas			
Filmes/Teatro			
Jornais			
Revistas			
Rádio			
TV por cabo			
Livros			
Internet			

ANEXO 2 - TEXTOS DE COMPREENSÃO ESCRITA

Procura ler com atenção os textos seguintes. Em seguida, marca com V (Verdadeiro) ou F (Falso) as questões de interpretação, individualmente e sem consultar o dicionário.

1

<p>PEQUEÑOS HÉROES: tres niños rescataron del fuego a sus dos hermanos mayores, uno de ellos no vidente, cuando la precaria casilla en la que vivían, ubicada en el barrio Aeropuerto, de la Plata, ardió en llamas. El siniestro se habría producido luego de un cortocircuito iniciado em un aparato de TV.</p>
--

- 1.1 () Três crianças resgataram do fogo seus dois irmãos mais velhos.
- 1.2 () O Aeroporto da Prata ardeu em chamas.
- 1.3 () Um dos irmãos, o mais velho, era deficiente visual.
- 1.4 () O sinistro foi mostrado na televisão.
- 1.5 () As crianças viviam em um bairro chamado “Aeroporto”.
- 1.6 () O curto-circuito foi provocado pelo aparelho de televisão.
- 1.7 () O acidente aconteceu porque esqueceram de desligar o gás.

4

"EL CORAZÓN DEL MAR"

LOS ÁNGELES, EE.UU. (EFE) – Una reproducción de la joya utilizada en la película "Titanic", hecha con piedras preciosas, ha sido subastada en honor de la fallecida princesa Diana y hará su primera aparición pública esta noche durante la ceremonia de entrega de los premios Oscar.

Conocida en la película como "El corazón del mar", la joya valorada en 3,5 millones de dólares consta de un zafiro de 170 Kilates y un collar de diamantes.

El precio alcanzado en la subasta fue de 2,2 millones de dólares y el beneficio irá a amparar a dos obras benéficas, una de ellas en memoria de la princesa fallecida y la otra para ayuda contra el sida.

El nombre del comprador no fue identificado aunque sí quedó fijada la fecha de la primera aparición pública de esta pieza de orfebrería, que lucirá en el cuello de la cantante Celine Dion cuando interprete el tema de "Titanic" durante la ceremonia de entrega de los premios Oscar.

- 4.1 () O comprador da jóia ficou anônimo.
- 4.2 () A jóia leiloadada aparecerá pela primeira vez em público no pescoço da cantora Celine Dion, no dia da entrega do prêmio Oscar.
- 4.3 () A jóia leiloadada foi valorizada em três milhões e meio de dólares.
- 4.4 () A jóia foi feita de uma safira e de um colar de diamantes.
- 4.5 () A jóia luzirá no colo da cantora Celine Dion na entrega do prêmio Oscar.
- 4.6 () A jóia "Coração do Mar" foi usada pela falecida princesa Diana.
- 4.7 () A jóia foi leiloadada no dia da entrega do prêmio Oscar e o dinheiro foi enviado às instituições de caridade que a princesa Diana apoiava.
- 4.8 () A jóia "El Corazón del mar" é uma preciosidade que foi usada nas filmagens do Titanic.

5

INDEMNIZAN A UN DETENIDO

La Cámara Federal dispuso que el Estado debe indemnizar a una persona que estuvo detenida ilegalmente por la dictadura militar. El Gobierno pretendía indemnizar a Mario Bufano por un sólo día de detención, el lapso en que estuvo detenido. Sin embargo, el tribunal resolvió contemplar todo el período que va desde su fecha de detención hasta que se levantó el estado de sitio, impuesto por el gobierno militar, el 28 de octubre de 1983. El Tribunal tuvo en cuenta que, a consecuencia de su detención, Bufano tuvo que exiliarse en Uruguay, Brasil y México.

- 5.1 () Bufano ficou preso durante um dia.
- 5.2 () Bufano ficou preso desde o dia 28 de outubro de 1983 até o fim da ditadura.
- 5.3 () Bufano teve que exilar-se no Brasil, Uruguai e México.
- 5.4 () O tribunal deu uma indenização maior porque Bufano teve que exilar-se.
- 5.5 () A Câmara Federal mandou a ditadura indenizar Bufano.
- 5.6 () O governo queria indenizar Bufano somente pelo dia em que esteve preso.

8

ESTA CARTA PUEDE SALVAR TODA UNA SELVA.

Las selvas del Noroeste Argentino en la que habita la única población de yagaretés de la Argentina con posibilidades de sobrevivir necesita de tu ayuda urgente. Firmá la carta que aparece a continuación y enviála por fax al (01) 962-3090 o al 963-7164, por correo a Mansilla 3046(1425) Buenos Aires. Las cartas recaudadas serán entregadas inmediatamente por Greenpeace en el ENARGAS.

.....

Dr. Raúl García

Presidente

ENARGAS

De mi mayor consideración:

Me dirijo a usted para solicitarle que "no autorice" el paso del gasoducto Norgas por la Selva de Yungas en la provincia de Salta. Las Yungas concentran la última población de Yagaretés con posibilidades de seguir con vida y el 60 por ciento de las especies de aves de todo el país. Es la reserva de diversidad biológica menos estudiada, en la que se albergan especies aún no descubiertas para la ciencia. Además, las 350 familias Kollas que allí habitan ya se oponen a ese gasoducto. Hemos perdido la Selva de Yungas de Tucumán y la que ahora defendemos es la última que queda. No parecen argumentos suficientes en este debate como para que usted tome una decisión que privará a nuestros hijos y nietos de disfrutar de un lugar irrepitible. Reciba un cordial saludo. Atte.

Firma y aclaración: _____ DNI: _____

Por favor, envíenme más informaciones sobre la defensa de las selvas y como puedo asociarme a Greenpeace: Nombre: _____

GREENPEACE

Dirección: _____ Teléfono: _____ **No hay tiempo que perder**

- 8.1 () As selvas mais importantes do mundo estão na Argentina.
- 8.2 () As selvas do Noroeste Argentino necessitam com urgência de tua ajuda.
- 8.3 () Para ajudar as selvas do Noroeste Argentino, basta assinar a carta que aparece abaixo e enviá-la por fax ou correio.
- 8.4 () As “yungas” é a reserva de diversidade biológica mais estudada do mundo.
- 8.5 () A Selva de “yungas” está na província de Salta, Argentina.
- 8.6 () As “yungas” concentram os últimos “yaguaretés” com possibilidade de seguir vivendo.
- 8.7 () As famílias “kollas” que habitam as “yungas” parecem não se preocupar com o gasoduto.
- 8.8 () As 350 famílias de Kollas depois de perder a Selva de “yungas” de Tucumán, defendem a Selva de “yungas” na província de Salta, Argentina que é a única que resta.

ANEXO 3 – RESPOSTAS DA COMPREENSÃO ESCRITA

TEXTO 1	TEXTO 4	TEXTO 5	TEXTO 8
V, F, F, F, V, V, F	V, V, V, V, F, F, F, V	V, F, V, V, F, V	F, V, V, F, V, V, F, V

ANEXO 4 - TEXTOS DE COMPREENSÃO ORAL

2

ASALTANTES DE RESTORANES

Con el gordo no salgo más a asaltar restoranes.

El otro día casi nos agarran porque se quedó
comiendo un puré de papas.

Segundo o texto, qual é o motivo de um dos assaltantes não querer mais a companhia do seu colega:

- 2.1 () Porque ele faz muito barulho por ser muito gordo.
- 2.2 () Porque o colega fica muito nervoso e não ajuda em nada.
- 2.3 () Porque o seu companheiro não sabe atirar.
- 2.4 () Porque é muito comilão e outro dia quase foi pego comendo purê de batatas.

3

¿ES MALO DEJAR DE FUMAR?

Lo dice una investigación publicada en Nature: la falta de nicotina puede ser mala para la salud de los fumadores. La pista que ha llevado a esa conclusión es el Día sin tabaco en el Reino Unido, durante el cual los científicos han detectado un aumento "expresivo" de accidentes laborales. Durante esse día, ya tradicional, unos dos millones de fumadores intentan reducir su consumo de tabaco o, incluso, abstenerse de fumar, destaca el equipo del doctor Andrew J. Waters, del Instituto de Psiquiatría de Londres. Los resultados no son concluyentes, pero dan que pensar, señalan los autores del estudio, quienes sostienen que la falta de nicotina provoca alteraciones psicológicas en muchas personas, lo que conduce a un aumento de accidentes laborales.

- 3.1 () A falta de nicotina pode prejudicar a saúde dos fumantes.
- 3.2 () Esta pesquisa foi publicada na Espanha.
- 3.3 () Houve um aumento expressivo de acidentes de trabalho com os fumantes que passavam o dia sem fumar.
- 3.4 () Uns dois milhões de fumantes tentam aumentar o consumo de cigarros.
- 3.5 () A falta de nicotina provoca alterações psicológicas em muitas pessoas.
- 3.6 () Os pesquisadores descobriram que a falta de nicotina prejudica a saúde dos fumantes, devido à observação de trabalhadores na França.
- 3.7 () Os pesquisadores concluem: fumar não é prejudicial à saúde.

6

NACIÓ UN BEBÉ DE UN EMBRIÓN DE 1990

LOS ÁNGELES (AP). Un extraordinario episodio científico se produjo en el Centro Médico Regional Tarzana, en Encino, California: Billy, un bebé que es gemelo de un chico de siete años, nació ayer de un óvulo fecundado en 1990 y olvidado en un "freezer".

El médico Michael Vermesh, que había ayudado a la madre de Billy a tener su primer hijo en 1990 mediante el sistema de fecundación in vitro GIFT, recordó que había otro óvulo fecundado cuando la madre quiso tener un segundo hijo.

- 6.1 () Billy nasceu de um óvulo fecundado em 1990.
- 6.2 () O óvulo fecundado, do qual Billy nasceu, tinha sido esquecido no freezer.
- 6.3 () O médico da mãe de Billy lembrou que havia outro óvulo, quando esta quis ter um segundo filho.
- 6.4 () Dois bebês nasceram ontem de um óvulo fecundado em 1990.
- 6.5 () Dois óvulos foram fecundados: um em 1990 e outro sete anos depois.
- 6.6 () Michael Vermesch é o médico de Billy.
- 6.7 () Billy tem um irmão de sete anos.
- 6.8 () O Centro Médico Regional Tarzana, foi fundado por Michael Vermesch

7

ACTOS PARA REPUDIAR EL GOLPE MILITAR

Hace 22 años, la junta militar integrada por Jorge Rafael Videla, Emilio Eduardo Massera y Orlando Ramón Agosti derrocó a la presidenta María Estela Martínez de Perón. Ese día, el 24 de marzo de 1976, se inauguró uno de los períodos "más sangrientos" de la historia argentina.

Diversas organizaciones sociales y partidos políticos realizarán hoy una serie de actos para recordar esa fecha.

- 7.1 () O dia 24 de março de 1976 marcou o início de um dos períodos mais sangrentos da história da Argentina.
- 7.2 () Também foi no dia 24 de março que Jorge Rafael Videla, Emilio Eduardo Massera e Orlando Ramón Agosti mataram a presidenta María Estela Martínez de Perón.
- 7.3 () No dia 24 de março de 1976 aconteceu a Independência da Argentina.
- 7.4 () Em 24 de março de 1976 foi o fim da ditadura na Argentina.
- 7.5 () Os militares Jorge Rafael Videla, Emilio Eduardo Massera e Orlando Ramón Agosti destituíram a presidenta María Estela Martínez de Perón.

ANEXO 5 - RESPOSTAS DA COMPREENSÃO ORAL

TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 6	TEXTO 7
F, F, F, V	V, F, V, F, V, F, F	V, V, V, F, V, F, V, F	V, F, F, F, V

ANEXO 6 - EXPRESSÕES DE GERENCIAMENTO

MARCA COM UM X SOMENTE A ALTERNATIVA EM PORTUGUÊS QUE CORRESPONDA À ALTERNATIVA EM ESPANHOL.

1. Vete al pizarrón.

- a) () Vai ao banheiro.
- b) () Vai ao quadro.
- c) () Vai à secretaria.
- d) () Vai à biblioteca.

2. Perdóname.

- a) () Desculpa-me.
- b) () Com licença.
- c) () Por favor.
- d) () Ajuda-me.

3. Cierra la ventana.

- a) () Liga o gravador.
- b) () Abre a porta.
- c) () Fecha a janela.
- d) () Fecha a cortina.

4. Pon las hojas encima de la mesa.

- a) () Coloca as folhas no escaninho.
- b) () Põe as folhas encima da mesa.
- c) () Fixa o cartaz na parede.
- d) () Põe os disquetes dentro do armário.

5. Repite otra vez.

- a) () Solettra outra vez.
- b) () Escuta novamente.
- c) () Pronuncia lentamente.
- d) () Repete outra vez.

6. Pronuncia más despacio.

- a) () Pronuncia mais devagar.
- b) () Repete mais rápido.
- c) () Preenche mais o espaço.
- d) () Prenúncio de maus despachos.

7. Practica el diálogo con tu pareja.

- a) () Responde o exercício ao teu professor.
- b) () Pratica o diálogo com teu par.
- c) () Lê este diálogo individualmente.
- d) () Dialoga com o teu grupo a respeito deste exercício.

8. Hola, ¿qué tal?

- a) () Boa tarde! Como está tua família?
- b) () Buenas! Como tens passado?
- c) () Bom dia! Tudo bem contigo?
- d) () Oi! Tudo bem?

9. Voy tirando.

- a) () Vou bem.
- b) () Estou mal.
- c) () Vou levando.
- d) () Estou feliz.

10. Hasta pronto.

- a) () Estamos prontos.
- b) () Até daqui a pouco.
- c) () Ficou pronto.
- d) () Pronto.

11. Muchas gracias.

- a) () Muito prazer.
- b) () Muito engraçado (a).
- c) () Muito obrigado (a).
- d) () Muito interessante.

12. ¡Qué lástima!

- a) () Que pena!
- b) () Que maravilha!
- c) () Que bonito!
- d) () Que medo!

13. Com permiso, ¿puedo ir al baño?

- a) () Com licença, posso sair da aula?
- b) () Com licença, posso ir ao banheiro?
- c) () Com licença, posso fechar a porta?
- d) () Por favor, me empresta a borracha?

14. De acuerdo.

- a) () Não sei.
- b) () Talvez sim.
- c) () De jeito nenhum.
- d) () De acordo.

15. Borra la pizarra.

- a) () Escreve no cartaz.
- b) () Escreve no caderno.
- c) () Apaga a cola.
- d) () Apaga o quadro.

16. No. Ni pensar.

- a) () Talvez não.
- b) () Nunca se sabe.
- c) () De repente .
- d) () Não. Nem Pensar.

17. Listo.

- a) () Bonito.
- b) () Pronto.
- c) () Interessante.
- d) () Magnífico.

18. ;Cuidado, esto es un error muy fuerte!

- a) () Preste atenção para não cometer os mesmos erros!
- b) () Cuidado, este exercício está errado!
- c) () Cuidado, isto é um erro muito grave!
- d) () Cuidado, errando desta maneira tu não vais conseguir ser aprovado!

19. Muy bien.

- a) () Muitos bens.
- b) () Regular.
- c) () Péssimo.
- d) () Muito bem.

20. ¡Ojo!

- a) () Atención.
- b) () Perfecto.
- c) () Certo.
- d) () Errado.

ANEXO 7 - RESPOSTAS DAS EXPRESSÕES DE GERENCIAMENTO

- 1) **B** 2) **A** 3) **C** 4) **B** 5) **D** 6) **A** 7) **B** 8) **D** 9) **C** 10) **B**
11) **C** 12) **A** 13) **B** 14) **D** 15) **D** 16) **D** 17) **B** 18) **C** 19) **D** 20) **A**

ANEXO 8 – OS INTERESSES E ATITUDES DOS APRENDIZES PERANTE A EXPRESSÃO CULTURAL ESPANHOLA

1. Marca a (s) alternativa (s) que mais te interessa (m) na cultura espanhola:

- | | | |
|--------------------|-----------------|-----------------|
| 1. () literatura | 4. () arte | 7. () música |
| 2. () arquitetura | 5. () dança | 8. () esportes |
| 3. () teatro | 6. () costumes | 9. () comidas |

2. A seguir, apresenta-se uma lista com alguns adjetivos referentes ao povo de fala espanhola. Posiciona-te perante estes qualificativos, circulando o número apropriado. Por exemplo, se tu concordas plenamente que o povo espanhol é interessante, tu marcas o número 1; se tu achas que eles são desinteressantes, tu marcas o número 6 e assim para os demais adjetivos listados.

2.1 Os falantes de língua espanhola são pessoas:

1. Interessantes	1 2 3 4 5 6	Desinteressantes
2. Sofisticadas	1 2 3 4 5 6	Simple
3. Chiques	1 2 3 4 5 6	Bregas
4. Alegres	1 2 3 4 5 6	Tristes
5. Honestas	1 2 3 4 5 6	Desonestas
6. Gentis	1 2 3 4 5 6	Indelicadas/rudes
7. Asseadas	1 2 3 4 5 6	Sujas
8. Ricas	1 2 3 4 5 6	Pobres
9. Cultas	1 2 3 4 5 6	Incultas
10. Agradáveis	1 2 3 4 5 6	Desagradáveis
11. Amigáveis	1 2 3 4 5 6	Inamistosas
12. Dóceis	1 2 3 4 5 6	Desobedientes
13. Calmas	1 2 3 4 5 6	Nervosas
14. Organizadas	1 2 3 4 5 6	Desorganizadas
15. Estimulantes	1 2 3 4 5 6	Desanimadoras
16. Trabalhadoras	1 2 3 4 5 6	Preguiçosas
17. Animadas	1 2 3 4 5 6	Desanimadas
18. Bonitas	1 2 3 4 5 6	Feias
19. Extrovertidas	1 2 3 4 5 6	Introvertidas

ANEXO 9 - MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PARA APRENDER A LÍNGUA ESPANHOLA

1. Tu te sentes motivado para estudar espanhol? Escolhe um número de 1 a 6 de acordo com o grau de tua motivação.

Motivado 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Desmotivado

2. As pessoas têm diferentes motivações para estudar línguas. Abaixo citam-se vários motivos que podem influenciar os alunos a estudarem a língua espanhola. Posiciona-te perante estas motivações e as tuas razões pessoais para estudar esse idioma. Circula a alternativa que melhor expressa a tua opinião.

2.1 Por que tu queres estudar espanhol?

NI – Não influi IP – Influi pouco IB – Influi bastante IM – Influi muito

1) Porque o espanhol é uma língua bonita e interessante.

NI IP IB IM

2) Porque o espanhol se parece muito com o português.

NI IP IB IM

3) Porque essa língua pode ser importante profissionalmente.

NI IP IB IM

4) Porque me interessa para passar no vestibular.

NI IP IB IM

- 5) Porque o espanhol é uma língua importante atualmente no Brasil.
NI IP IB IM
- 6) Porque o espanhol é uma língua mais fácil do que as outras línguas.
NI IP IB IM
- 7) Porque estudar uma língua estrangeira faz parte de uma boa educação.
NI IP IB IM
- 8) Porque quero comunicar-me com os meus parentes em espanhol.
NI IP IB IM
- 9) Porque quero aprender outra língua além do português.
NI IP IB IM
- 10) Porque vai ajudar-me a compreender a gramática da língua portuguesa.
NI IP IB IM
- 11) Porque é uma exigência da escola.
NI IP IB IM
- 12) Porque preciso do espanhol para estudar no estrangeiro.
NI IP IB IM
- 13) Porque quero conseguir comunicar-me com falantes do espanhol.
NI IP IB IM
- 14) Porque preciso do espanhol para viajar para países de fala espanhola.
NI IP IB IM
- 15) Porque quero aprender a cantar as músicas espanholas.
NI IP IB IM
- 16) Porque quero compreender os filmes em espanhol.
NI IP IB IM

- 17) Porque gosto de conversar com rapazes/moças dos países de fala espanhola.
NI IP IB IM
- 18) Porque tenho outro(s) motivo(s).

ANEXO 10 – QUESTÃO 2.1**NUMERAÇÃO CORRESPONDENTE ÀS QUATRO QUESTÕES SOBRE
MOTIVAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR ALTERADAS NO QUESTIONÁRIO DO
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

1) Porque me interessa para passar no vestibular.

NI IP IB IM

6) Porque o espanhol é uma língua importante atualmente no Brasil.

NI IP IB IM

14) Porque é uma exigência da escola.

NI IP IB IM

17) Porque quero conseguir comunicar-me com falantes do espanhol.

NI IP IB IM

OBSERVAÇÃO: Não fizeram parte deste questionário as alternativas (5), (8), (13) e (15) do ensino superior.

ANEXO 11 - MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR PARA APRENDER A LÍNGUA ESPANHOLA

1. Tu te sentes motivado para estudar espanhol? Escolhe um número de 1 a 6 de acordo com o grau de tua motivação.

Motivado 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Desmotivado

2. As pessoas têm diferentes motivações para estudar línguas. Abaixo citam-se vários motivos que podem influenciar os alunos a estudarem a língua espanhola. Posiciona-te perante estas motivações e as tuas razões pessoais para estudar esse idioma. Circula a alternativa que melhor expressa a tua opinião.

2.1 Por que tu queres estudar espanhol?

NI – Não influi IP – Influi pouco IB – Influi bastante IM – Influi muito

1) Porque quero ser professor (a).

NI IP IB IM

2) Porque o espanhol é uma língua bonita e interessante.

NI IP IB IM

3) Porque o espanhol se parece muito com o português.

NI IP IB IM

4) Porque essa língua pode ser importante profissionalmente.

NI IP IB IM

5) Porque me interessa a cultura espanhola.

NI IP IB IM

- 6) Porque o espanhol é uma língua importante na Hispano-América.
NI IP IB IM
- 7) Porque o espanhol é uma língua mais fácil do que as outras línguas.
NI IP IB IM
- 8) Porque tenho interesse na história e literatura da língua espanhola.
NI IP IB IM
- 9) Porque estudar uma língua estrangeira faz parte de uma boa educação.
NI IP IB IM
- 10) Porque quero comunicar-me com os meus parentes em espanhol.
NI IP IB IM
- 11) Porque quero aprender outra língua além do português.
NI IP IB IM
- 12) Porque vai ajudar-me a compreender a gramática da língua portuguesa.
NI IP IB IM
- 13) Porque faz parte da minha herança cultural.
NI IP IB IM
- 14) Porque preciso preencher um requisito do Curso de Letras.
NI IP IB IM
- 15) Porque é um desafio e proporciona exercícios mentais.
NI IP IB IM

- 16) Porque preciso do espanhol para estudar no estrangeiro.
NI IP IB IM
- 17) Porque quero ter habilidades de comunicar-me com falantes do espanhol.
NI IP IB IM
- 18) Porque preciso do espanhol para viajar para países de fala espanhola.
NI IP IB IM
- 19) Porque quero aprender a cantar as músicas espanholas.
NI IP IB IM
- 20) Porque quero compreender os filmes em espanhol.
NI IP IB IM
- 21) Porque quero ser tradutor/intérprete.
NI IP IB IM
- 22) Porque gosto de conversar com rapazes/moças dos países de fala espanhola.
NI IP IB IM
- 23) Porque tenho outro(s) motivo(s).