



## O ENSINO DE ESPANHOL PARA FINS ESPECÍFICOS: ESTRATÉGIAS EFICAZES PARA A COMUNICAÇÃO GLOBAL

*Patrícia Quirino de Sousa<sup>5</sup>*

### **Introdução**

Tem crescido a demanda de aulas de Espanhol *in company*. A maioria dos estudos publicados versa sobre o ensino de Língua Espanhola no Brasil nas escolas ou universidades, ou sobre o ensino de ELE (Espanhol Língua Estrangeira) em cursos de idiomas. No entanto, a procura por aulas desse idioma em empresas tem aumentado. Embora haja material dedicado ao ensino para fins específicos, inclusive o espanhol de negócios, escasseiam estudos sobre o ensinar em empresas. Portanto, surge a pergunta: “Como fazê-lo?”. Este artigo nasce da minha necessidade em pesquisar sobre o tema devido a ter entrado neste ramo há três anos e notar que há certas dificuldades para o professor e algumas diferenças entre as turmas.

Vamos falar sobre duas facetas: **1)** o ensino particular, ou seja, de grupos ou alunos que fazem aula sozinhos, mas que têm um “contrato” ou o popular combinado entre eles e o professor e **2)** o ensino efetivamente contratado, isto é, resultado do contrato de uma empresa com uma escola de idiomas que envia o professor à empresa.

### **Adotar livro didático**

ROSA e FRANCO (2006, p. 17) listam as seguintes perguntas: “Devo adotar um livro ou usar material autêntico? Que outros recursos usarei além do livro? Tenho possibilidades de usar vídeos?”

A primeira das perguntas me foi desnecessária no caso de aulas contratadas pela empresa, visto que o centro de línguas que me enviava para certa companhia já tinha a escolha de um livro, o *Entorno Laboral* (Ed. Edelsa, Espanha). Mas as outras perguntas eram pertinentes.

Já no caso dos grupos particulares ou alunos que fazem aula sozinhos, existe também a primeira pergunta. Afinal, é melhor usar livro ou material avulso? Muitas vezes

---

<sup>5</sup> Professora do Centro Paula Souza no Ensino Técnico e Superior, coordenadora no curso de Administração da Etec e coordenadora da área de Políticas Linguísticas da Assessoria de Relações Internacionais do Centro Paula Souza (ARInter - CPS), agente de intercâmbio da Escola Internacional Mundo Español (Argentina) e diretora da Assessoria pedagógica El Camino Idiomas.



os próprios alunos optam por não comprar livro devido aos altos preços deste tipo de material no nosso país. Mas, por outro lado, para o professor pode ser muito cômodo adotar um livro, haja vista a praticidade de não ter que pesquisar material para cada aula, além de não ser necessário montar listas de exercícios – será? O ponto positivo de usar livro, para o(s) aluno(s), é que assim ele(s) pode(m) facilmente ver até onde seu conhecimento avançou, que nível se atingiu, além da facilidade de ter tudo à mão, num único recurso, sem a necessidade de procurar folhas soltas, mais a praticidade do índice – que indica onde está cada tema, cada ponto gramatical etc.

Conforme ROSA e FRANCO (2006, p. 18), “(...) é importante ter uma referência, uma seqüência (*sic*) de apresentação de conteúdos que dê segurança ao aluno e facilite o trabalho do professor.” Concordamos com isso!

As autoras supracitadas também comentam que o livro didático deve ser apenas um norte, pois o professor deve remontá-lo e adaptá-lo aos seus objetivos. De fato, eu mesmo tenho feito isso: alguns exercícios orais não são executados porque fazemos oralmente certos exercícios que deveriam ser escritos; alguns exercícios são adaptados para a realidade da empresa; embora eu siga a seqüência das unidades do livro, não sigo necessariamente a seqüência de cada lição, quer dizer, dentro da unidade 1, por exemplo, não faço os exercícios na ordem em que são apresentados.

As autoras continuam dizendo que muitas vezes precisamos confeccionar nosso próprio material, como textos, exercícios e jogos. Por isso a pergunta acima: “será?”. De fato, a aula deve ser amoldada segundo as necessidades de cada turma, ou empresa, ou aluno particular, e isso requer mais ou menos exercícios, vídeos, áudios extras (à parte dos do próprio livro adotado).

Alonso (2014 [1994], pp.166, 167) pontua inconvenientes e vantagens ao adotar-se um livro didático:

Inconvenientes

- Muchas veces hacen que los alumnos vean la lengua en partes y no integrada, por ejemplo: la lección 9, “El pretérito perfecto”; la lección 5, “Los adjetivos posesivos”...
- Se pasan rápidamente de moda, tanto el lenguaje como los temas pueden dejar de ser actuales.
- Pueden llegar a dominar el curso.
- No están concebidos para un alumno o grupo en particular, por lo que es improbable que puedan cubrir las necesidades y atender los gustos de los que están trabajando en ese momento.

(...)

Ventajas

- Los alumnos los compran y los quieren usar en el aula y como consolidación en casa.



- Les dan seguridad y continuidad. No son una serie de fotocopias y notas que son más fáciles de desordenar o perder.
- Son un ahorro de tiempo para el profesor/a, que no necesita confeccionar ni la programación ni el material.
- Son muy útiles para estudiar y repasar en casa.

Há também outro ponto a considerar sobre o livro didático. Chiappini (2005, pp. 114, 115) pondera:

(...) No manual, pega-se, por exemplo, um texto literário e, a partir dele, começa-se a fazer os exercícios gramaticais. É preciso, portanto, refletir sobre o aparente paradoxo que se instaura aí.

(...) língua, ensino de língua e aprender a língua não é só aprender gramática, enquanto treino com algumas estruturas, ou mesmo enquanto aprendizagem de determinada nomenclatura... Não é também, simplesmente, treino para melhorar a ortografia dentro das normas da linguagem culta escrita. Não é nem mesmo só uso da língua enquanto forma de comunicação. *É tudo isso e mais, muito mais. É o uso da língua em suas várias possibilidades, em seus vários registros, inclusive o literário.*

(...) É preciso saber que a língua é esse sistema de normas convencionais, que serve a nossa comunicação, mas que não é fixo, que *evolui*, que *tem diferentes usos*, que não serve só à comunicação...

(...) se tenho uma concepção... de ensino de língua como um trabalho com as categorias, com os diversos usos da língua, então, um trabalho com a escrita, com a leitura, com a fala dar-se-á muito na direção do *saber como produção de conhecimento*. (*Grifos meus.*)

## O uso de jogos

Devem-se usar jogos nas aulas de língua estrangeira (LE) em empresas? Isso não é infantil? O jogo deve ser visto como algo divertido, entretido, ou como recurso pedagógico? As autoras ROSA e FRANCO (2006) questionam o mesmo. E se o professor dá aula a executivos sisudos? Deve fazer uso de jogos, também? A resposta é sim! As autoras comentam (pág. 19):

(...) sem querer desenganá-lo, pode ser que, justamente para esse aluno, você tenha que usar e abusar de recursos lúdicos em aula. (...) você melhor do que ninguém conhecerá seu aluno, seus gostos e como fazer uma atividade lúdica adequada. Lembre-se só de uma coisa, nunca dê um jogo por dar, porque é moderno, ou porque é bonitinho. Sempre apresente algo de acordo com seu objetivo. Até porque se seu aluno superexecutivo, além de sério, for mal-humorado, você poderá justificar perfeitamente o uso do “joguinho” como forma de facilitar o aprendizado.

Hoyo, Dorrego e Ortega (2006, p. 8) dizem:

Todo pedagogo sabe de la importancia del juego en el desarrollo y aprendizaje del individuo. (...) el juego nos brinda un objetivo formativo mediante la cooperación, la imitación, el descubrimiento y la diversión. También es conocido de qué forma se ha introducido el juego como factor indiscutible en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. El juego



vino a ayudar positivamente a recorrer el camino en busca de una auténtica comunicación en la enseñanza de idiomas.

Os jogos são uma forma de relaxar, de introduzir o tema da aula ou um assunto gramatical de um modo mais leve, além de ser uma forma agradável de aprender. Claro, como já dito antes, cada turma tem um modo de ser: haverá as que cobrarão mais jogos, as que pedirão mais gramática, as que exigirão mais temas relacionados ao trabalho, as que solicitarão mais filmes etc. Por isso muito da prática do professor, em aulas *in company*, deve ser negociado.

### **Uso de filmes**

É algo que me agrada muito. Inclusive, segue o que coloquei no planejamento de umas aulas para determinada empresa (contratada pelo centro de línguas para o qual trabalhei): *Os filmes nunca serão “de graça”: sempre haverá atividades escritas e orais sobre cada um deles. O objetivo é aumentar vocabulário, conhecer o modo de falar do país onde foi filmado e recordar as estruturas gramaticais já vistas, além de introduzir o elemento cultural na aula de espanhol.* O elemento cultural é a maior razão para justificar o uso de filmes nas aulas de E/LE no âmbito laboral.

Esse é um dos pontos controversos na aula de Espanhol *in company*: na mesma empresa, uma turma me pedia mais filmes e queria que as aulas fossem baseadas nesses (a partir deles a conversação, o ensino da Gramática, costumes etc.). Outra turma, porém, tinha um absenteísmo alto quando era anunciado que tal dia a aula seria de filme. Alguns pareciam não dar importância ou pensar que era perda de tempo, mesmo com a explicação acima (de que é para aumentar vocabulário, conhecer costumes, fixar ou ver novas formas da língua).

Assim, agora ajo de forma diferente em cada turma: eu os consulto primeiro sobre o que pensam quanto a ver algum filme durante a aula ou se preferem vê-lo em casa e comentá-lo em aula, ou mesmo eliminar a possibilidade da *clase de cine*. Visto que cada grupo tem um ponto de vista diferente, ajusto-me à preferência de cada um.

### **A prática pedagógica: o que e como ensinar? – Os desafios ao ensinar língua estrangeira**



Existem inúmeros problemas com os quais se confronta o professor de LE. Por exemplo, a pronúncia. Sanseverino (2014, p. 23) diz:

Já se disse que o ensino da pronúncia é especialmente complexo, talvez mais difícil de abordar que qualquer outra das facetas que integram o trabalho de um professor de E/LE [Espanhol como língua estrangeira]. Parece-nos muito certo isso, em especial no que tange à pronúncia de letras cujos sons não existem na LM [língua materna], ou estão em desuso. Este é o caso do vibrante múltiplo /r/ e do fricativo velar surdo /x/, em espanhol.

O autor se refere à dificuldade de alunos brasileiros em pronunciar R, RR, J e G em espanhol. E ele prossegue (p. 12):

Muitos alunos brasileiros de E/LE têm dificuldades para pronunciar o R (ou RR) em espanhol. Quanto à pronúncia do J (e do G antes de E, I), eu não diria exatamente que eles têm dificuldade, antes, creio que seja um esquecimento, ou talvez uma vacilação, por pensar que só as palavras já aprendidas com J ou G têm o fonema fricativo velar surdo /x/. No entanto, para facilitar-lhes a pronúncia, podemos dizer-lhes que se trata do dígrafo **rr** tal como é pronunciado pelos nordestinos, porém com um detalhe: a ponta da língua deve apoiar-se nos dentes incisivos inferiores.

No que diz respeito ao R ou ao dígrafo RR, sim, muitos têm problemas. Primeiro, porque atualmente não encontramos este fonema no português brasileiro de São Paulo (salvo exceções), Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Também, talvez porque os alunos não tenham familiaridade com este som.

Percegon (2005, p. 73) diz:

A interferência da L1 [primeira língua] na L2 [segunda língua ou língua estrangeira] quanto aos aspectos fonológicos é bastante evidente e, na maioria dos casos, permanece para sempre, mesmo em indivíduos que já adquiriram domínio sobre o vocabulário e a gramática da L2. Aprendizes de LE *acreditam ouvir sons que, para eles, são semelhantes aos da sua língua materna* e que estão enraizados na sua mente, persistindo assim em produzi-los de forma fossilizada. (*Grifos meus.*)

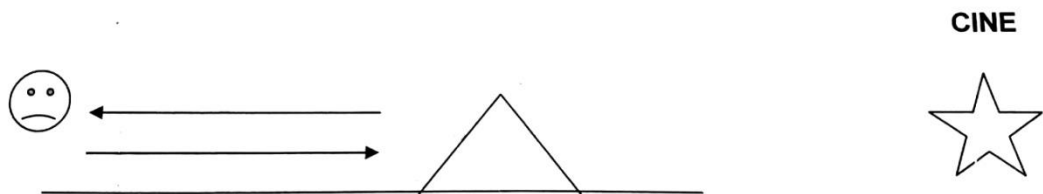
Isso me recorda o que disse Sanseverino (2014, p. 17, citando Lima [em oficina, em 2009]): “existe o *filtro cognitivo*: a pessoa seleciona o que quer ouvir. Por isso, é preciso **estimular** a escuta, para fazer os alunos *perceberem* os sons corretos”.

O acima é apenas um dos desafios do professor de uma LE. Outro pode ser o ensino do léxico, em especial palavras que não se podem associar a coisas, objetos. Por exemplo, para ensinar como se diz “árvore” em inglês, espanhol, francês etc., pode-se usar a imagem de uma árvore e dizer: “tree”, “árbol”, “arbre”. Mas como ensinar conectores, a carga semântica de conjunções, por exemplo, sem traduzir? Para isso, Escuela Internacional (s/d, pp. 142, 143) propõe uma explicação gráfica:

## DIFERENCIAS PERO / AUNQUE

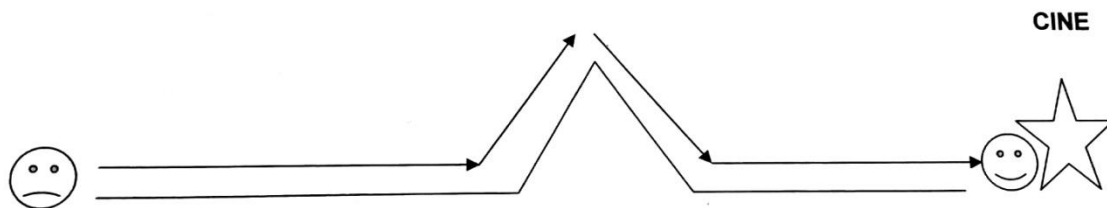
### Diferencias en el uso

a) **PERO** introduce un inconveniente que hace imposible el cumplimiento de la acción principal como podemos ver en este gráfico:



Ej. *Quiero ir al cine, pero no puedo pasar porque hay una montaña muy alta*

b) **AUNQUE** introduce un inconveniente que restringe el desarrollo de la acción principal, pero que no la hace imposible, ya que, dicha acción puede ser realizada finalmente.



Ej. *Aunque hay una montaña muy alta, he podido ir al cine para ver una película*

A própria definição/concepção de língua/linguagem pode ser complicada.

Chiappini (2005, pp. 106-108) diz que

(...) Merleau-Ponty... concebe [a linguagem] como corpo do pensamento ou do espírito encarnado. Para o filósofo francês, não **há** um texto prévio que a linguagem simplesmente traduz, mas **sentidos se produzindo no corpo da linguagem**; para ele, ainda, “as palavras ensinam seu pensamento ao eu que as pronuncia”...

Assim, **a linguagem... é criação de sentido, encarnação de significação e, como tal, dá origem à comunicação.**

(...) a linguagem, enquanto significação, se excede nos possíveis da significação.

Diz Merleau-Ponty: “Vida corporal e vida psíquica estão numa relação de expressão recíproca”.



(...) Como o corpo exprime a existência, a palavra exprime o pensamento. O signo encarna a significação, como o corpo encarna a existência... Por isso a significação irradia do signo... Por isso, **a palavra é ambígua** e tem seus implícitos e suas manifestações oblíquas: “o equívoco é essencial à existência humana, e tudo aquilo que nós vivemos ou pensamos tem sempre muitos sentidos”.

O homem não é só *cogitatio*, a linguagem não é só pensamento. A linguagem, assim entendida, não é automática, mas intencional, não mero estoque de palavras (ou de regras), mas um modo de usá-las, *um trabalho*. (...) pode ser assim definida. (...) somente aquela [linguagem] que ele considera originária: da criança que inventa seu dizer pela primeira vez, do artista e do filósofo que instituem um mundo pela linguagem...

O artista restaura, segundo essa visão, o original ambíguo e criativo da linguagem, contra a tendência quotidiana de fixação de sentido. **É nessa linguagem originária que podemos perceber, além de uma significação conceitual das palavras, uma significação existencial, que não se traduz pela palavra, mas a habita, sendo inseparável dela.** Esse poder de expressão da linguagem, a arte explora sistematicamente, abrindo novas dimensões à experiência. (*Negritos nossos; itálicos da autora.*)

Existem as definições clássicas de linguagem, claro. Por exemplo, Mattoso Câmara Jr. (1969, pp. 15-17, 21 e 28) explana:

(...) para haver linguagem, é preciso... uma atividade mental tanto no ponto de partida quanto no ponto de chegada. Noutros termos, é preciso que o manifestante tenha tido *a intenção de manifestar-se*. (...) à voz e aos gestos dos animais irracionais se pode atribuir muitas vezes um propósito mais ou menos preciso. Não se lhes pode, contudo, atribuir... outras propriedades... porque nêles as representações são essencialmente globais e não têm uma correspondência constante com um dado conjunto expressivo. (...)

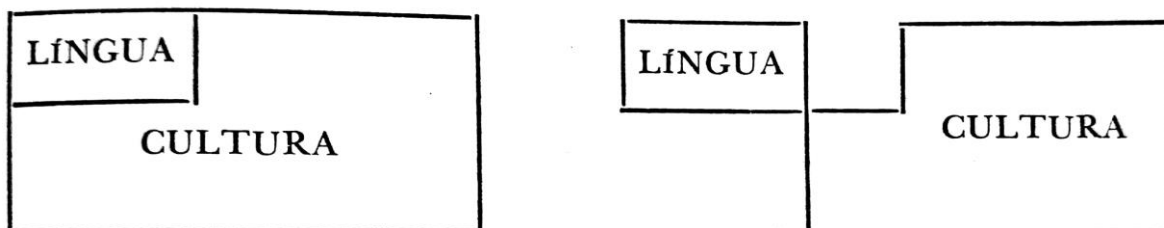
Nestas condições, chegamos a um conceito de linguagem representativa, que é a exclusivamente humana.

Cada comunidade de homens serve-se de um sistema de linguagem, ou LÍNGUA, cuja propriedade essencial é a de ser representativa.

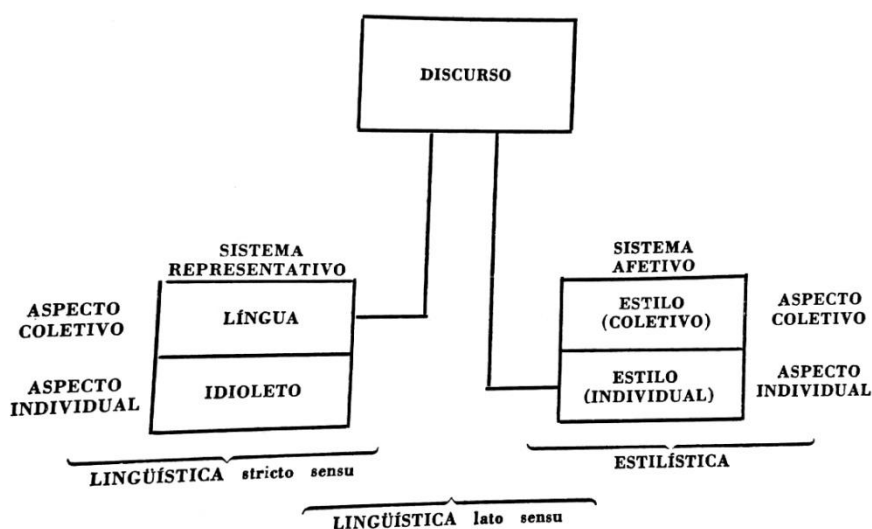
(...) a língua é uma parte da cultura...

(...) cada ato de linguagem, ou DISCURSO, se fundamenta num sistema de REPRESENTAÇÃO lingüística, que é a LÍNGUA, e também sistematiza os recursos lingüísticos representativos para a MANIFESTAÇÃO PSÍQUICA e o APÊLO numa estruturação estética, que é o ESTILO. A língua é, primariamente, coletiva; mas pode ter secundariamente peculiaridades individuais, construindo o IDIOLETO. O estilo parte primariamente de um impulso pessoal; mas há todo um conjunto de coincidências estilísticas na comunidade lingüística, constituindo-se o estilo coletivo. (*Destaques do autor; mantivemos a grafia original.*)

Assim, a língua é uma parte da cultura, mas se destaca do todo e com êle se conjuga dicotômicamente:



Disponível em Mattoso Câmara Jr., 1969, p. 21.



Disponível em Mattoso Câmara Jr., 1969, p. 29.

Bechara (2009, p. 28) declara:

Entende-se por *linguagem* qualquer sistema de signos simbólicos empregados na intercomunicação social para expressar e comunicar ideias e sentimentos, isto é, conteúdos da consciência.

A linguagem se realiza historicamente mediante sistemas de isoglossas comprovados numa comunidade de falantes, conhecidos com o nome de *línguas*, como veremos adiante. (...)

Por fim, *intercomunicação social*, porque a linguagem é sempre um estar no mundo com os outros, não como um indivíduo particular, mas como parte do todo social, de uma comunidade. (*Grifos do autor.*)

Cunha e Lindley Cintra (2007, p. 1) afirmam:

LINGUAGEM é “um conjunto complexo de processos – resultado de uma certa atividade psíquica profundamente determinada pela vida social – que torna possível a aquisição e o emprego concreto de uma LÍNGUA qualquer”. (Tatiana Slama-Casacu. *Langage et contexte*. Haia, Mouton, 1961, p. 20) Usa-se também o termo para designar todo sistema de sinais que serve de meio de comunicação entre os indivíduos. Desde que se atribua valor





convencional a determinado sinal, existe uma LINGUAGEM. À lingüística interessa particularmente uma espécie de LINGUAGEM, ou seja, a LINGUAGEM FALADA ou ARTICULADA.

LÍNGUA é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma coletividade, a LÍNGUA é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou.

Slama-Casacu (1961, p. 20), *apud* Cunha e Lindley Cintra (2007, p.2) diz que:

A LÍNGUA é a criação, mas também o fundamento da LINGUAGEM – que não poderia funcionar sem ela –; é, simultaneamente, o instrumento e o resultado da atividade de comunicação. Por outro lado, a LINGUAGEM não pode existir, manifestar-se e desenvolver-se a não ser pelo aprendizado e pela utilização de uma LÍNGUA qualquer. A mais freqüente (*sic*) forma de manifestação da LINGUAGEM – constituída de uma complexidade de processos, de mecanismos, de meios expressivos – é a LINGUAGEM FALADA, concretizada no DISCURSO, ou seja, a realização verbal do processo de comunicação. O DISCURSO é um dos aspectos da LINGUAGEM – o mais importante – e, ao mesmo tempo (...), a forma concreta sob a qual se manifesta a LÍNGUA. O DISCURSO define-se, pois, como o ato de utilização individual e concreto da LÍNGUA no quadro do processo complexo da LINGUAGEM. Os três termos estudados – LINGUAGEM, LÍNGUA, DISCURSO – designam no fundo três aspectos, diferentes, mas estritamente ligados, do mesmo processo unitário e complexo.



Por ser o mais imediatamente acessível, o *lógos*, o discurso (linguagem portadora de razão), será o ponto de partida da investigação filosófica. Para nós, estudiosos apaixonados da linguagem, dá tristeza ver nosso objeto de estudo ocupar a parte menos nobre da hierarquia dos filósofos gregos. Realmente, no que diz respeito a Platão, por exemplo, como nos explica Neves (2002: 19-20),

a linguagem não é o fim último da investigação platônica. Pelo contrário, na filosofia platônica, a linguagem é considerada apenas como um fraco auxiliar para se chegar ao *autó*, isto é, à própria 'coisa', ao objeto verdadeiramente real e cognoscível. Entre os cinco elementos que tornam possível o conhecimento (...), o nome ocupa o degrau inferior, e o *lógos* (que é a definição, a proposição), o degrau imediatamente seguinte. Por eles (isto é, pela linguagem) se chega à imagem (o *eídolon*), terceiro degrau, e só então se sobe à *ciência* (*epistémē*), à *inteligência* (*nóos*) e à *opinião verdadeira* (*alethes doxa*), que estão na alma, não possuem modo sensível de existência e, por isso, escapam ao mutável (que está no nome, que está no *lógos*, que está na imagem); aí beiram a essência imutável, verdadeira, estável, sempre idêntica a si mesma, que é a própria coisa (o *autó*). Isso quer dizer que a linguagem já supõe a existência das coisas, e nem nome, nem *lógos*, nem imagem têm nenhuma fixidez. (...) E a linguagem é, pois, algo inferior.

Disponível em Bagno (2012, p. 39).

Por que demoramos tanto em definir língua/linguagem? Porque o conceito de língua que tenha o professor de LE influenciará no seu modo de entender como se adquire uma língua e, por conseguinte, o seu método para ensiná-la. Influirá, também, nas respostas que o docente dará às perguntas propostas por Bartlett (1990, pp. 206, 207) *apud* Moura Filho (*in* Silva *et al.*, 2011, pp. 56 e 57), as quais devem chegar a sistematizar-se num conjunto de ações para que o professor de língua estrangeira seja um docente reflexivo-crítico:

1. O que é relevante como conhecimento no ensino de uma segunda língua?
2. Como está organizado o conhecimento no ensino dessa língua?
3. Como o que é considerado relevante como conhecimento é transmitido? Como o acesso a tal conhecimento é determinado?
4. Que tipo de sociedade multicultural ou sistema cultural usa esse conhecimento legitimamente?
5. Aos interesses de quem a produção ou legitimação desse conhecimento estão (*sic*) servindo?
6. O que me levou a ser um professor de uma segunda língua?
7. Esse(s) motivo(s) ainda persiste(m)?



8. O que significa ser um professor?
9. O professor que sou é coerente com a pessoa que sou?
10. De onde vem (*sic*), do ponto de vista histórico, as ideias que eu incorporo na minha prática docente?
11. Como eu me apropriei delas?
12. Por que eu continuo a adotá-las na minha prática de docente de línguas?
13. A quem essas ideias estão servindo?
14. Quem detém poder em minha sala de aula e como ele é expresso?
15. Como as relações de poder em minha sala de aula influenciam minhas interações com os alunos?
16. De que maneiras eu posso ensinar de maneira (*sic*) diferente?
17. Qual a natureza do conhecimento que guia o meu ensino de conteúdos?
18. Quem cria esse conhecimento?
19. Como esse conhecimento emerge durante a evolução das aulas que ministro?
20. Aos interesses de quem servem esses conhecimentos sobre o ensino de línguas?
21. Como posso, pessoalmente, trabalhar para a revelação das contradições de minha prática docente [?]
22. Como o que eu ensino pode afetar as oportunidades na vida dos alunos?
23. Que conexões eu faço com organizações fora da escola que deem visibilidade ao meu papel ativo na sociedade?
24. Eu tenho interesse em revelar o “currículo oculto” – as inconsistências – na minha prática docente?

A pergunta número 8, “O que significa ser um professor?”, faz-nos lembrar-nos do que disse Sanseverino (2018, p. 45): “Surgem, então, as perguntas: Como me vejo? Como meu aluno me vê? Como foi minha aula hoje? Como estava a sala hoje? O conteúdo permitiu uma aula mais dinâmica?”.

Veja-se o gráfico disponível em Bredda (2017, p. 37), adaptação de <http://revistapontcom.org.br/matérias/o-cone-da-aprendizagem>:

Após duas semanas tendemos a aprender		Tipo de envolvimento
90% do que falamos e fazemos	Fazendo a coisa de verdade	<b>Ativo</b>
	Simulando a experiência na vida real	
	Fazendo uma apresentação	
70% do que falamos	Falando sobre o assunto	
	Participando de uma discussão	
50% do que escutamos e vemos	Vendo ser executado <i>in loco</i>	
	Assistindo a uma demonstração	
	Vendo em uma feira uma demonstração	
	Assistindo um filme	
30% do que vemos	Olhando uma foto	
20% do que escutamos	Escutando palavras	
10% do que lemos	Lendo	

Baseado nesse gráfico, Sanseverino (2018, p. 57) arrazoou:

De acordo com o gráfico acima, o que se ensina se fixa ou se aprende melhor quando a aprendizagem é ativa. As aulas expositivas são algo que escutamos e vemos (o que garante 50% do conteúdo). Ao contrário, se o aluno se envolve, faz, participa, seja ele mesmo apresentando algo (seminários), seja simulando uma experiência real, seja realizando, a retenção sobe para 90%.

E acrescenta, à página 63: “o docente deve variar os métodos e primar pela participação dos alunos. Estes, de fato, devem sentir a aula como algo agradável e devem participar em construir o conhecimento”.

Ainda há outra preocupação dos docentes de língua estrangeira: a fossilização.

### A fossilização

O que é fossilização? Como, quando e por que ocorre? Há como evitá-la?

Segundo Percegon (2005, p. 7), há variadas definições de fossilização. Mas ela acaba definindo-a da seguinte maneira (Percegon, 2005, p. 8):

A fossilização geralmente denota a recorrência, durante o desempenho da L2, de uma forma que não é somente desviada, mas também “inalterável/imutável”, não importando o grau de exposição ao qual o aprendiz se encontra, mesmo sendo ele falante fluente da L2. Esse fenômeno é distinto da “estabilização”, que é um estágio no sistema de interlíngua do aprendiz que precede a fossilização e é caracterizada por todos os fatores desta última, exceto por seu caráter imutável. Em outras palavras, enquanto uma forma desviada estabilizada pode ainda ser corrigível, uma forma fossilizada, não.

Long (2003, p. 490) acredita que a estabilização é o primeiro sinal da fossilização e que a diferença entre as duas é a permanência que ocorre nesta última; portanto, estabilização e fossilização não são sinônimas. Na opinião de Han (2004, p. 103), “faz sentido mantê-las conceitualmente separadas como duas entidades teóricas e empíricas diferentes”.

É algo preocupante, que nenhum professor de idiomas gostaria que ocorresse com seus alunos. Afinal, a fossilização é como que um erro permanente, o que pode levar a crer que não se ensinou devidamente certa palavra ou certa estrutura gramatical, pondo em dúvida a qualidade, a competência e as habilidades do professor. Mas o que, de fato, leva à fossilização? Percegon (2005, p. 19) diz que, segundo Nakuma

(...) um fóssil... persistirá enquanto a identificação interlingüística (*sic*) se mantiver, apesar dos esforços em desfossilizá-lo. Dentro desta proposta, acredita o estudioso que as estruturas fossilizadas não foram adquiridas de uma forma desviada, mas transferidas pelo aprendiz das formas da sua L1 [primeira língua], as quais ele percebeu como sendo idênticas. Acredita-se, neste caso, que a fossilização seria gerada a partir da identificação interlingüística (*sic*) de uma forma da L2 [segunda língua] com uma forma da L1 feita pelo aprendiz. Se tal identificação for errônea, o fenômeno ocorre.

E que dizer da dificuldade dos adultos em aprender uma nova língua? Isso realmente existe? Poderia ser esse o motivo de uma fossilização?



Quadro comparativo de modelo de ensino (Bellan, 2008, p. 18). Disponível em  
<<http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/viewFile/87/83>>.

Acessado em 18 de outubro de 2018.



Lenneberg (1967, p. 176) *apud* Percegon (2005, p. 27) diz:

Muitos indivíduos de inteligência comum são capazes de aprender uma segunda língua depois do começo de sua segunda década [de vida], apesar da incidência “língua-aprendizado-bloqueio” aumentar rapidamente depois da puberdade. A aquisição automática a partir de uma mera exposição a uma dada língua também parece desaparecer depois dessa idade, e as línguas estrangeiras são ensinadas e aprendidas através de um grande esforço. Sotaques estrangeiros não podem ser dominados facilmente após a puberdade. Porém, uma pessoa pode aprender a se comunicar em uma língua estrangeira aos quarenta anos.

O que isso significa? Que a idade adulta não é empecilho para aprender uma língua estrangeira, nem é por isso que ocorre a fossilização. Será mesmo? Percegon (2005, p. 25) prossegue:

Se as pesquisas mostram que uma criança adquire uma segunda língua semelhante a um nativo, se houver uma exposição regular a ela, e que, ao contrário, falantes que começam a adquirir a língua em estudo após a puberdade não atingem o mesmo grau de proficiência, acredita-se que a ocorrência da fossilização esteja ligada à idade na qual o falante começa a aprender a língua em estudo, pois o aprendiz adulto tem mais dificuldade para perceber seus erros e conseqüentemente (*sic*) fossiliza. De acordo com Han (2004, p. 44), “aprendizes adultos de uma L2 são *universalmente pré-condicionados* (grifo da autora) à fossilização”... Entre os pesquisadores há os que acreditam que o processo de ASL [aquisição de uma segunda língua] é o mesmo independente da idade do aprendiz, apenas com mais sucesso se o mesmo começa ainda criança (Genesee, Neufeld, Snow, Ellis). Outros argumentam que o processo de aprendizagem no adulto é mais rápido. Há ainda os que defendem que os adultos estão em desvantagem apenas em algumas áreas, como a fonologia (Hatch e McLaughlin). Portanto, há estudos que defendem a superioridade das crianças e outros que reconhecem os adultos como mais favorecidos. Krashen, Long e Scarella (1979, citados em LARSEN-FREEMAN e LONG, 1991, p. 155), consideram que “os mais velhos são mais rápidos, mas os mais jovens são melhores”, o que, de certa forma, caracteriza a ambigüidade (*sic*) na teoria.

O supracitado nos indica que há divergências entre os estudiosos quanto à identificação da fossilização com a aprendizagem de uma L2 por parte de adultos. Na minha prática como professor de E/LE (Espanhol como Língua Estrangeira), tanto para crianças, quanto para adolescentes e, mais recentemente, para adultos (*in company*), tenho notado que a fossilização parece ser indiferente à idade (se realmente for fossilização; ou serão erros?).

Percegon (2005, p. 95) defende que a desfossilização não existe. E conclui que somente um estado irreversível pode ser caracterizado como fossilização; que esta pode



ocorrer por vários caminhos, embora diga que a transferência de outra língua seja a principal forma e que também os aspectos variam de um aprendiz a outro e, finalmente, que os conceitos de fossilização se limitam a estágios avançados.

Assim, o professor deve fazer um esforço consciente, junto aos alunos, para evitar ao máximo a fossilização, já que esta parece ser permanente.

### **Cultura e negociação**

Por que os alunos estudam espanhol em uma empresa? Está claro que é por motivos de trabalho. Em um curso de idiomas comum (ou tradicional, geral), os motivos podem variar. Numa empresa, será ou por motivos de viagem para a sede ou alguma filial em outro país, ou para o contato com clientes em outro(s) país(es). Por isso, pergunta-se: deve-se ensinar somente língua ou também cultura?

Moita Lopes (2003, pp. 39, 41 e 42) arrazoa (a ortografia foi mantida):

(...) os alunos aprendem LE com objetivos variados. Há pessoas que querem aprender uma LE sem nenhuma motivação integrativa, ou seja, possuem somente uma motivação instrumental. Neste caso, parece que o ensino de cultura pode fazer pouco ou nada para preencher as suas necessidades de aprendizagem.

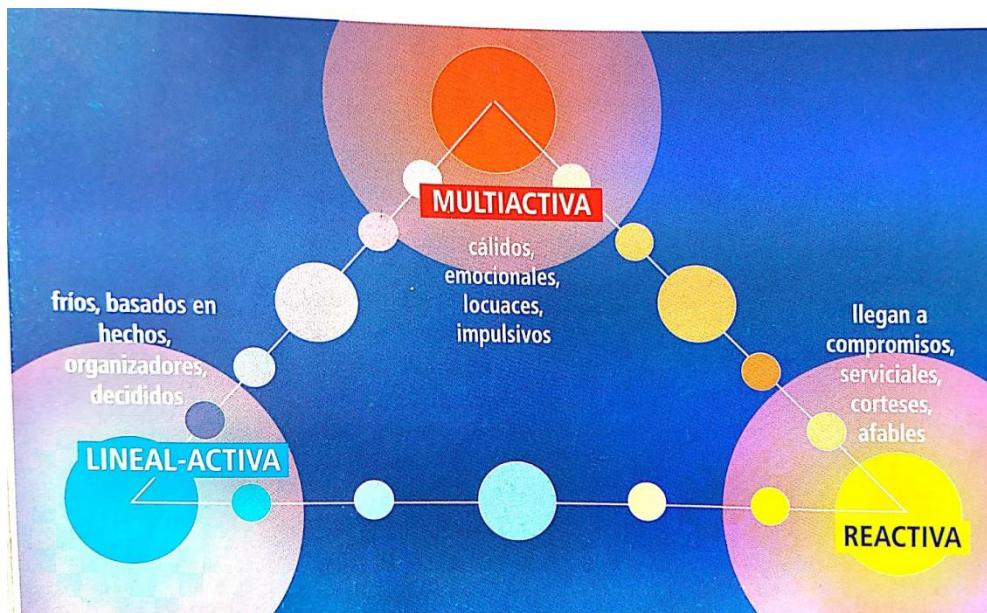
(...) Paulston (1978: 373)... [diz]: “É possível tornar-se bilíngüe sem se tornar bicultural, enquanto o oposto não é verdade”. Descarta-se assim o componente cultural como condição essencial para a aprendizagem de LE... Não se quer negar deste modo o papel do ensino da cultura da língua-meta no fortalecimento da educação geral do aluno... desde que se resguarde a visão de relativismo cultural sob uma perspectiva que não fira a identidade cultural do aluno.

Um dos livros usados para o ensino de EFE (Espanhol para Fins Específicos), Entorno Empresarial, contém uma parte especial para falar de cultura. É verdade que a ideia é falar sobre como a cultura afeta nos negócios, mas também possui um gráfico que se insere no conceito geral de cultura. A seguir, dois gráficos sobre cultura:



Cultura 1 y 2. Extraído de Prada, M.; Bovet, M. e Marcé, P. Madrid: Edelsa, 2014. Pág. 151.





Modelo LMR. Extraído de Prada, M.; Bovet, M. e Marcé, P. Madrid: Edelsa, 2014. Pág. 152.

Sobre a negociação, é interessante o que dizem Santa-Cecilia (1995) e Escuela Internacional (s/d):

(...) la importancia de incorporar, mediante procedimientos de negociación y consulta, las necesidades y las expectativas de los alumnos al proceso de enseñanza y aprendizaje; la importancia de favorecer el desarrollo de la responsabilidad de los alumnos con respecto a su propio aprendizaje; la consideración del conocimiento comunicativo del alumno como parte de su desarrollo social y personal, con la consiguiente valoración de la dimensión sociocultural del currículo. (SANTA-CECILIA, 1995, p. 10.)

(...) En [algunos] países... hace ya tiempo que el profesor dejó de imponer a los alumnos su forma de hacer las clases y los temas que debía tratar. Esto debe entenderse bien, no es que se deje al alumno la responsabilidad de impartir el curso, pero sí se debe pedir su opinión para adaptar los objetivos y contenidos a sus intereses.

(...) el profesor escribe los temas que se van a ver y les pregunta a los alumnos si quieren añadir algún tema más, no sustituir (es decir, no pueden proponer obviar el pretérito indefinido, por ejemplo, a cambio de ver el vocabulario de la casa). El profesor apunta en su agenda los temas que proponen los alumnos. Lo que estamos haciendo es enriquecer la programación con temas que les interesa a los alumnos. Además, si descubrimos que a varios alumnos les interesa la historia, podemos utilizar esto para, en



lugar de ver impartir, por ejemplo, el tema de los pasados con las vacaciones, lo hacemos con temas de historia o visitando un (*sic*) exposición o museo de arqueología, lo que les parecerá mucho más interesante y estarán más contentos. (ESCUELA INTERNACIONAL, s/d, pp. 39 e 40.)

A negociação servirá para ajustar o curso às expectativas e necessidades dos alunos. Na minha experiência pessoal, tive que adaptar certos temas do livro para o cotidiano da empresa em que dei aula.

### **Considerações finais:**

O ensino de EFE (Espanhol para Fins Específicos) deve ser guiado, basicamente, pela negociação: seja para decidir se serão incluídos filmes, cultura e Literatura. O objetivo é fazer o curso interessante, prazeroso e que se adapte às necessidades dos alunos ou da própria empresa. Portanto, o diálogo é fundamental.

Isso não nos isenta de continuar com os conteúdos necessários, em especial de formas/estruturas imprescindíveis para a comunicação, como o uso dos pretéritos, do subjuntivo etc.

Uma turma é diferente da outra, mesmo dentro da mesma empresa. De modo que manter o diálogo e seguir sugestões, sempre que possível, é uma maneira de estimular a aprendizagem.

Quanto ao uso do livro didático, a preferência é pela sua adoção por variados motivos: facilita na preparação da aula, elimina o volume de folhas soltas, ajuda o estudante a se organizar e pode-se ter uma ideia do quanto se aprendeu: “Avancei daqui até aqui!”.

Sobre os jogos: não devem ser dados somente porque são “bonitinhos” ou porque não se preparou uma aula e se quer preencher o tempo. Eles devem ter objetivo e estimular a aprendizagem de forma lúdica e prazerosa.

Assim, cremos que o mais prudente, em aulas *in company*, é conhecer a empresa para ver o objetivo geral da aprendizagem da língua e sempre ter o diálogo aberto para ouvir e incluir as sugestões das turmas.



## REFERÊNCIAS

- ALONSO, E. **¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?** 16ª reimpressão. Madrid: Edelsa, 2014 [1994].
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa.** 37ª ed. revista, ampliada e atualizada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CHIAPPINI, L. **Reinvenção da catedral:** língua, literatura, comunicação, novas tecnologias, políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.
- CUNHA, C. F. da e LINDLEY CINTRA, L. F. **Nova gramática do português contemporâneo.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.
- ESCUELA INTERNACIONAL. **Didáctica de Gramática.** Curso de Formación de Profesores de Español como segunda lengua. Curso B. Alcalá de Henares, s/d.
- ESCUELA INTERNACIONAL. **El profesional de ELE.** Alcalá de Henares, s/d.
- HOYO, M. A. del; DORREGO, L.; ORTEGA, M. **Propuestas para dinamizar la clase de E/LE.** Más de 80 juegos y actividades teatrales. 2ª reimpressão. Madrid: Edelsa, 2011 [2006].
- MATTOSO CÂMARA JR., J. **Princípios de Lingüística Geral.** 4ª ed. 3ª reimpressão. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de lingüística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensaio/aprendizagem de línguas. 5ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 2003 [1996].
- MOURA FILHO, A. C. L. Basta de clamarmos inocência: a formação reflexiva do professor contemporâneo de línguas. *In:* SILVA et al. **A Formação de professores de línguas:** novos olhares. Volume I. Campinas: Pontes editores, 2011.
- PERCEGONA, M. S. **A fossilização no processo de aquisição de segunda língua.** Dissertação de Mestrado. Curitiba, 2005.
- ROSA, M. R. B. P. C. e FRANCO, S. M. J. L. J. **Manual de Sobrevivência para o professor particular [de idiomas].** São Paulo: Disal, 2006.
- SANSEVERINO, A. F. **Dificuldades dos estudantes brasileiros em pronunciar as letras J/G, R/RR em espanhol:** Como superá-las? Monografia de Graduação. São Paulo, 2014.
- SANSEVERINO, A. F. **Os desafios do professor iniciante do Ensino Superior.** Monografia de Pós-Graduação. São Paulo, 2018.
- SANTA-CECILIA, Á. G. **El currículo de Español como Lengua Extranjera.** Fundamentación metodológica. Planificación y aplicación. Madrid: Edelsa, 1995.