

# Uma pedra no sapato: o ensino da gramática no curso de espanhol para universitários brasileiros

Terumi Koto Bonnet Villalba

---

## Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir o Foco na Forma no ensino de espanhol a falantes brasileiros adultos, baseando-se na constatação de que poucos alunos atingem o nível considerado avançado, apesar da prática da metodologia comunicativa em sala de aula. A revisão da abordagem metodológica e a característica linguística do português e do espanhol como línguas muito próximas levam a um novo olhar sobre as noções de conhecimento declarativo e procedimental para usá-las numa abordagem comunicativa mais ampla, lidando com diferentes tipos de textos que permitam enfatizar a forma linguística a partir da discussão e apropriação do sentido.

Palavras-chave: ensino de espanhol para brasileiros; metodologia comunicativa revisada; foco na forma; conhecimento declarativo e procedimental.

---

## Abstract

*A stone in the shoes: grammar teaching in a Spanish language course for Brazilian university students*

*The purpose of this article is to discuss the Focus on Form Instruction in the teaching of Spanish to Brazilian Portuguese speakers, taking into account that just a*

*few learners reach the desired advanced proficiency level, despite the communicative methodology in the classroom. The similarity between Portuguese and Spanish and the need for a renewed methodological approach to teaching lead us to adopt a revised approach to declarative and procedural knowledge in a broader view of communicative teaching.*

*Keywords: teaching Brazilians the Spanish language; reviewed communicative methodology; focus on form; declarative and procedural knowledge.*

---

## **Introdução**

Ao revisar a noção de competência comunicativa de Canale (1980), que é a meta dos que aprendem uma língua estrangeira, e contrastar a teoria com a prática em sala de aula no contexto universitário, percebemos que o aluno brasileiro ao aprender espanhol não apresenta muitos problemas de comunicação, ajudado tanto pela fala didática do professor quanto pelo uso de estratégias comunicativas que permitem ao discente dar conta dos problemas linguísticos nos níveis fonológico, semântico e morfossintático, estabelecendo uma razoável interação (Martín Perís, 2002).

Esse manejo do conhecimento linguístico de “sobrevivência”, que é percebido como facilidade na aprendizagem e que, portanto, provoca entusiasmo na fase inicial, logo é reconhecido como insuficiente pelo próprio aluno quando se confronta com a necessidade de produzir textos orais e escritos para fins acadêmicos. Existem estudos que indicam que a interlíngua, entendida como parte do processo de aproximação e construção de uma nova gramática, parte de um conhecimento “não-zero” devido à proximidade gramatical entre o português e o espanhol, mas que parece sofrer uma estagnação e/ou retrocesso no nível intermediário, revelando muitas vezes sinais de fossilização (Selinker, 1992) em quantidade indesejável em todas as dimensões formais (Villalba, 2002).

A meu ver, é justamente a dicotomia entre a semelhança e a falsa semelhança entre a primeira língua (L1) e a segunda língua (L2), em questão, que provoca o fenômeno da desaceleração na aprendizagem. A interface entre a dimensão linguística e a psicológica como meio de relaxamento no esforço de superar o problema linguístico possui uma série de implicações pedagógicas, sendo a principal, a forma como se lida com a aquisição de espanhol por falantes adultos brasileiros, contextualizando-a na prática de diversas versões de metodologia comunicativa. Para uma melhor compreensão e avaliação do impacto do enfoque comunicativo no ensino de espanhol no Brasil, será aberto um parêntese, como se segue.

### **1 Parêntese: estado da arte**

Desde os anos 90 – período em que a disciplina de língua espanhola foi reintroduzida no ensino médio em caráter optativo e que coincidiu com os primeiros

passos do Mercosul – os cursos de licenciatura em espanhol começaram a ser revisados no sentido de atualizar o conteúdo programático para preparar melhor os futuros profissionais dessa área. Seguindo o modelo europeu, a ênfase foi dada à metodologia comunicativa, que pretende tornar o aprendiz comunicativamente competente, de acordo com os princípios postulados por Canale e Swain nos anos 80, isto é, o aluno estaria dominando a língua estrangeira se seu desempenho fosse considerado satisfatório nas subcompetências gramatical, sociocultural, discursiva e estratégica. Esse enfoque metodológico passou por algumas revisões, e uma de suas versões mais recentes é o ensino por tarefas, que concebe o processo de aprendizagem de língua estrangeira baseado na realização de atividades, individuais ou grupais, conforme a noção de interação em sala de aula, com a finalidade de co-construir conhecimentos.

A ênfase dada ao significado, e não à forma, praticada nos moldes da metodologia comunicativa, não produziu o resultado esperado. Nesse sentido, várias pesquisas de especialistas brasileiros apontam para as falhas linguísticas que se observam nas produções – neste caso, escritas – dos alunos, embora do ponto de vista da transmissão de mensagens o objetivo tenha sido atingido. Por exemplo, observe-se o texto, escolhido aleatoriamente, de uma aluna que está no final de Língua Espanhola II (após 90 horas de Espanhol Básico e 90 de Língua Espanhola I):

Teniendo en cuenta mi desarrollo en el curso de lengua dos, creo que me daría una nota seis porque a pesar del progreso que yo obtuve creo que podría ter me dedicado más.

Al final de este curso al hacer una avaliación, pienso que ahora estoy fijándome más en la gramática, pasé a autocorregirme buscando las respuestas adecuadas para mis errores, aprendí a buscar y elegir mejor informaciones lingüísticas y culturales; pero lo más importante, porque era mi mayor dificultad cuando empecé el curso, es que ahora ya uso mis conocimientos fuera de clase y antes evitaba hacerlo. Además pasé a practicar la parte escrita, desarrollando no sólo la gramática y el vocabulario pero también los aspectos de estructuras textuales. Otro gran progreso fue mi aprendizagen sobre distinción y utilización de algunos modos gramaticales (como “el” y “lo”) y un contacto mayor con la literatura hispana.

Todavía hay mucho que mejorar, principalmente mi seguridad sobre la lengua, para que yo pueda desempeñar más y mejor el español fuera de clase. Para esto creo que necesito estudiar más la gramática (en todos sus aspectos) y practicar la oralidad.

São evidentes alguns erros lexicais e morfossintáticos, como é o caso do verbo “ter” como auxiliar, do sufixo em “-ajen” de “aprendizajen” ou da desinência em “-va” de “evitava”, provavelmente devido à influência da língua materna, fenômeno que já foi bastante discutido por estudiosos brasileiros (González, 1994; Barbieri-Durão, 1999). São temas de discussão tanto a interlíngua popularizada como “portunhol” quanto a fossilização, uma ameaça real contra a qual professores e alunos não sabem exatamente como agir – embora estejam conscientes dela –, principalmente no nível intermediário, quando as necessidades comunicativas estão satisfeitas e ocorre a desaceleração no processo de aprendizagem (Villalba, 2002).

Para abordar esse problema, pretendo tratar aqui do que os linguistas chamam de FonF (*Focus on Form*), tentando refletir teoricamente sobre o que acontece no caso do falante brasileiro aprendendo uma língua-irmã.

## 2 Foco na Forma

Em primeiro lugar, é de se destacar que o próprio aluno sente a necessidade de conhecer a gramática da língua-alvo. No caso do universitário brasileiro, aprendiz de espanhol, essa é uma reação bastante comum desde o primeiro semestre, quando os primeiros contatos com a língua estrangeira não só permitem constatar que a semelhança é superficial, como também intuir que a principal diferença é gramatical, embora ainda não consiga definir exatamente os aspectos gramaticais que marcam a distância entre o português e o espanhol. Por outro lado, também é possível que a busca pela explicação gramatical se deva à forma tradicional em que ainda se aborda muitas vezes o ensino da língua materna no nível médio, o que leva o aluno a sentir que conhecer a língua é conhecer a sua gramática. Essa sensação, apontada principalmente pelos aprendizes de mais de trinta e cinco anos, soma-se ao uso da comparação entre as gramáticas da L1 e da L2, uma estratégia meta-cognitiva fortalecida pela percepção de semelhança entre as línguas implicadas.

Em segundo lugar, atualmente é possível encontrar um apoio bibliográfico razoável sobre o Foco na Forma, já que diversos especialistas reconhecem que algum tipo de FonF é necessário (DeKeyser, 2003b), mas para algumas formas, para alguns alunos e em determinado momento do processo de aquisição. Assim, as questões são: quais formas, quando enfocá-las e como enfocá-las.

A partir deste momento, as reflexões que apresento em torno da aprendizagem de espanhol como língua estrangeira serão fundamentadas nos estudos de DeKeyser (2003a), de Doughty e Williams (2003), e de Anderson (1983), usando conceitos como conhecimento declarativo e procedimental, próprios da psicologia cognitiva, tais como concebe o citado Anderson ao propor sua teoria *Atomic Components of Thought* (ACT). Dela aproveito a distinção entre os dois tipos de conhecimento, a qual se baseia no par “o quê” e “como”, isto é, aproveitando os exemplos deste autor, o conhecimento declarativo é saber que “Washington D.C. é a capital dos Estados Unidos”, e o procedimental é saber como “se dirige um carro”. Também da teoria cognitivista são emprestadas as noções de aprendizagem explícita e implícita, entendendo-se pela primeira o tratamento instrucional que inclui a explicação das regras (dedução) ou a orientação para formá-las com base no *input* (indução), como explica DeKeyser (2003b).

Transportando essas noções para a área de aprendizagem de língua estrangeira por adultos, especialmente quando a relação entre a L1 e a L2 é muito próxima, é comum observar que os alunos se comunicam por meio de determinadas estruturas memorizadas – que são típicas dos diálogos introdutórios de cada unidade temática no método comunicativo –, um comportamento que é em parte favorecido pela semelhança interlinguística tanto no nível da recepção quanto da produção. Em geral, a partir dessa prática se introduz a informação gramatical, seguida de uma série de exercícios de corte estruturalista, cujo objetivo é a fixação das novas estruturas. No caso de enfoque por tarefas, são apresentadas propostas de atividades comunicativas, que têm a vantagem de promover a interação intergrupar, seja no sentido social, seja no sentido linguístico de construir juntos o novo conhecimento, trocando ideias e discutindo dúvidas.

No entanto, o trabalho integrado em sala de aula termina nesse ponto para o professor e para o aluno, ambos atores supostamente ativos de quem se esperaria um passo a mais para garantir que o conhecimento declarativo se transformasse em procedimental; já que sem essa passagem, não se pode falar em aprendizagem de língua estrangeira, muito menos em aprendizagem reflexiva e crítica. Decorre daí a frustração mencionada no texto *The essentials of language teaching* (NCLRC, 2007): “Muitas vezes professores e alunos de língua estrangeira sentem-se frustrados porque não há conexão entre saber as regras gramaticais e ser capaz de usá-las automaticamente ao escutar, falar, ler e escrever”.<sup>1</sup>

Contra toda expectativa, consciente ou inconsciente, de que ensinar/aprender espanhol é fácil, o resultado não costuma ser satisfatório, principalmente na produção – oral e escrita – de textos que ultrapassam o nível de frases.<sup>2</sup> Note-se que, no exemplo apresentado, aparecem erros na aplicação de regras aparentemente simples, como o uso de “ter” como verbo auxiliar ou a posição do pronome pessoal na oração.

DeKeyser (2003a) adverte, em primeiro lugar, que não existe uma relação proporcional entre a complexidade da regra e a dificuldade de aprendê-la. Isto é, há regras que são compreendidas facilmente, mas são adquiridas lentamente, ou vice-versa. A experiência docente revela que, por exemplo, é o caso dos artigos “el” e “lo”, masculino e neutro, respectivamente, que apesar de sua aparente simplicidade, exige tempo para aquisição, o que é percebido pela aluna do texto anterior. Em segundo lugar, tenta-se explicar a lacuna entre o conhecimento declarativo e o procedimental apelando para a noção de Gramática Universal (GU), segundo a qual uma estrutura da língua estrangeira que faz parte da GU deve ser acessível ao aprendiz. A incapacidade de usar automaticamente as regras já explicadas deve ser atribuída à falta ou à qualidade do *input*, “exceto se a LE for um subconjunto da L1” (DeKeyser, 2003a, p. 43).

Embora não seja possível estabelecer linguisticamente uma relação hierárquica entre o português e o espanhol no sentido de definir qual dos dois é subconjunto, a proximidade gramatical dessas duas línguas instaura outro tipo de dificuldade de aquisição – em termos de uso automático de regras – que parece estar vinculado à natureza nebulosa das fronteiras gramaticais, as quais, por sua vez, estariam ligadas a questões pragmáticas e socioculturais.<sup>3</sup>

Na realidade, a transformação do conhecimento declarativo em procedimental ainda é um assunto polêmico, uma vez que, do ponto de vista cognitivista, não existe uma explicação consensual sobre a relação entre esses dois tipos de conhecimento. Há, no entanto, algumas indicações empíricas:

- a) os conhecimentos declarativo e procedimental estariam interligados e seriam complementares;

<sup>1</sup> *Language teachers and language learners are often frustrated by the disconnect between knowing the rules of grammar and being able to apply those rules automatically in listening, speaking, reading, and writing* (nossa tradução). Disponível em: <<http://www.nclrc.org/essentials/grammar/stratgram.htm>>. As traduções subsequentes também são nossas.

<sup>2</sup> Há problemas também na recepção (oral e escrita), mas em menor grau, que costumam ser resolvidos com o uso de estratégias comunicativas e técnicas de compreensão leitora.

<sup>3</sup> Os aspectos pragmático e sociocultural estão sendo cada vez mais considerados nos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira, que focam o contexto real em que se daria a interação social.

- b) a prática comunicativa promoveria a transformação do conhecimento declarativo em procedimental;
- c) essa prática significa realizar atividades comunicativas que superem o nível repetitivo dos modelos descontextualizados, mas que impliquem tarefas significativas para o aluno. Trata-se também de orientá-lo para compreender as atitudes linguísticas na língua estrangeira em questão;
- d) o conhecimento declarativo precederia o conhecimento procedimental, pois o aluno não conseguiria lidar com este último, refletindo sobre a maneira como as regras funcionam, nem automatizá-las, se não tiver acesso a elas;
- e) é importante que o aluno seja exposto a exemplos de evidência negativa e que haja correção dos erros.

Resumindo: apesar de parecer contraditório, assume-se a necessidade de focar a forma no processo de aprendizagem de língua estrangeira apoiado na metodologia comunicativa. O objetivo do FonF não é introduzir o estudo da gramática desvinculada da prática e nem orientar para a prática da Análise Contrastiva, mas permitir que o aluno perceba o funcionamento das regras e passe a usá-las. Quando estão implicadas duas línguas muito próximas, a tendência é de se contentar com o conhecimento declarativo, o que em muitos casos significa tornar-se insensível às diferenças, e equivale a chegar a um estado de imunidade à evidência negativa e à correção. Esse é um dos fatores de fossilização que, se não for minimizada, marcará negativamente a interlíngua do aprendiz. Assim, a prática em sala de aula vem demonstrando que o modo indutivo de trabalhar a forma não parece ser suficiente quando se trata de aprendizagem de espanhol por adultos brasileiros. Por outro lado, a longa tradição do método gramática e tradução, centrado na forma, já provou que esse não é o caminho apropriado, o que aponta para a pertinência de reenfocar mais uma vez o conceito de competência comunicativa.

### 3 Discussão do caso do brasileiro aprendiz de espanhol

Coincidindo com o postulado de Schmidt (1997) quanto à necessidade de promover a conscientização no processo de aquisição de língua estrangeira (*consciousness raising*), DeKeyser concilia o Foco na Forma com a prática linguística e afirma que a abordagem que oferece as melhores condições para isso é a comunicativa, pois está fundamentada na teoria de desenvolvimento de habilidades – não no sentido tradicional de relacionar mecanicamente uma forma linguística com a outra, mas no de proporcionar ao aluno condições de casar a forma com o sentido –, o que implica prever que existe tempo para consolidar cognitivamente o conhecimento declarativo na memória de longo prazo e disponibilizá-lo para a procedimentalização: “é fundamental que o conhecimento declarativo se torne disponível para ser procedimentalizado mediante a prática, com o qual se dá a aquisição desse conhecimento” (DeKeyser, 2003a, p. 52).<sup>4</sup>

<sup>4</sup> This availability of declarative knowledge during actual practice of the skill to be proceduralized is essential to skill acquisition.

Por outro lado, deve-se refletir sobre a forma como esse conhecimento declarativo deve ser introduzido. Nos livros didáticos de espanhol, como língua estrangeira com abordagem comunicativa, é comum priorizar um determinado contexto, próprio para ativar a conversação, para cuja realização seria necessário possuir o conhecimento de certas estruturas gramaticais. No primeiro momento, é dada ênfase à situação, inclusive para sensibilizar o aluno para questões pragmáticas, e é só no segundo momento que o foco é centrado explicitamente na forma. DeKeyser afirma, no entanto, que não haveria problema se as atividades do tipo FonF fossem colocadas no início, contanto que seu objetivo seja desenvolver, testar e refinar o conhecimento declarativo. A questão é: essa posição vale para todas as línguas e para todos os aprendizes?

No caso de espanhol para falantes brasileiros, tanto as teorias de aquisição de língua estrangeira como a experiência docente indicam que não se deve desconsiderar o seu conhecimento linguístico prévio, justamente porque do ponto de vista gramatical, o português e o espanhol compartilham o mesmo sistema. A percepção dessa característica acionaria espontaneamente o mecanismo da transferência, sobretudo nos alunos iniciantes, linguisticamente ingênuos (*naive learners* – Ringbom, 1992), o que facilitaria o acesso à língua espanhola. Convém assinalar que a transferência de informações não se dá somente no nível gramatical, mas também no sociocultural, e é aqui onde reside a principal dificuldade do aluno brasileiro. É bem provável que, após reorganizar o seu conhecimento de mundo e assumir que a comunidade hispanofalante é diferente dele, esse aluno tenha condições de estabelecer as devidas relações entre o sistema e a norma da língua espanhola. Nesse momento, ele estaria preparado cognitivamente a aceder ao novo conhecimento linguístico declarativo, a partir do qual pode e deve realizar a prática comunicativa no sentido proposto por DeKeyser, isto é, o aluno conseguiria atribuir sentido à forma, o que contribuiria para mudar a sua atitude linguística em relação a essa língua estrangeira. Nesse sentido, acompanho o linguista quando declara que se trata de um período relativamente longo, em que os erros que aparecem (e se espera que apareçam, conforme o autor) devem ser corrigidos, assim como há fortes indícios de que o sucesso é individual, porque também é individual o processamento da interlíngua.

Por que isso não funciona na realidade? É muito provável que seja devido ao fato de que nos materiais didáticos, os exercícios e as atividades a serem desenvolvidos não são definidos em termos de comportamento comunicativo, mas como representação artificial de uma situação comunicativa, em que os atores (alunos e professor) agem como está previsto no livro, anulando-se como indivíduos reais. Assim, um simples *e-mail* que deve ser enviado a um amigo participando que vai haver uma festa no próximo fim de semana acaba se tornando um jogo de faz de conta, cujo objetivo real não é mais do que apresentar e ensinar uma nova estrutura gramatical. No âmbito dos propósitos parece subsistir o Foco na Forma como se praticava na metodologia áudio-lingual. Faltaria a ponte entre o conhecimento declarativo e o procedimental, que é dada pela criação de condições de procedimentalização mediante o foco no sentido, trabalhado não apenas no nível textual, mas também no extratextual, pois a comunicação não ocorre no vazio entre seres abstratos.

Quando DeKeyser propõe a prática comunicativa como forma de transformar o conhecimento declarativo em procedimental e destaca que as atividades devem ser significativas para o aluno, certamente sugere que elas devem estar contextualizadas, o que implica incluir também informações do tipo sociopragmático. Um dos fenômenos mais comuns no ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros é, por exemplo, a dificuldade de usar o imperativo. Embora as duas línguas usem esse modo verbal para expressar ordens e pedidos, o brasileiro prefere evitá-lo por considerar agressivo ou mal-educado, enquanto que o hispanofalante não atribui esse matiz à forma “Cierra la puerta!”, assim como existe a diferença de comportamento linguístico entre os dois falantes quanto ao emprego ou não da negativa direta “No”.

Outro aspecto interessante a ressaltar – que talvez explique a dificuldade do aluno brasileiro devido à dissociação entre conhecer a regra e usá-la – é a noção de comunicação que mesmo os especialistas em ensino de língua estrangeira não parecem levar em conta, restringindo-a à ideia de diálogo. É o que se pode depreender dos livros didáticos que ostensivamente seguem a metodologia comunicativa. Na realidade, essa visão limitada já foi apontada por vários linguistas aplicados, mas ainda há pouca discussão capaz de levar a mudanças significativas no tratamento metodológico dessa questão.

Se a relação entre indivíduos é estabelecida pela comunicação verbal, isso não significa obrigatoriamente que deva ser oral e em situações construídas e preparadas de modo didático – na escola, no bairro, na família, nas compras, no restaurante, etc. Já que no conceito de cidadão está inserida a noção de “cidadão leiturizado” – pela necessidade generalizada de interagir com diferentes tipos de mensagens escritas, desde o nome da linha de ônibus até comentários críticos publicados na mídia – há claros indicativos de que, para trabalhar e desenvolver a competência comunicativa, é preciso sair do círculo de diálogos e repensar outros tipos de textos que devem constar no manual. Parece-me que é nesse sentido que as atividades passam a ser “significativas”, permitindo que o Foco na Forma se torne compreensível e seja justificado.

Do ponto de vista de sala de aula, possibilitar o acesso à diversidade textual não é suficiente, pois assimilar uma regra gramatical não seria apenas uma questão de quantidade/qualidade do *input*, mas também o resultado de sua pedagogização.

Exemplificando: costuma-se pedir a produção textual sem apresentar e discutir o contexto, o(s) objetivo(s), os interlocutores, o assunto, o léxico e as estruturas gramaticais, muitas vezes repetindo mecanicamente as propostas do livro que, por sua vez, carece de uma visão mais ampla do que é comunicação ou de uma atualização metodológica de ensino de língua estrangeira para brasileiros. Assim, o aluno é orientado/obrigado a ler diferentes tipos de texto, desde um diálogo entre amigos até uma informação científica, mas sem receber explicitamente o *input* necessário para reconhecer as diferenças entre um texto e outro, e nessa omissão, também é solicitado a produzir textos semelhantes, tarefa que ele realiza de forma intuitiva baseando-se no conhecimento linguístico da língua materna. Nesse faz-de-conta por parte do professor e do aluno, a forma, que tinha sido explicada e praticada de modo pontual na fase anterior, acaba se perdendo, mesmo que se trate de uma L2 historicamente parecida com a L1.



Independentemente de questões metodológicas, a pergunta que se faz é sobre a aparente incapacidade do falante brasileiro aprendendo espanhol de transladar a regra à produção textual. Pesquisas recentes apontam para o fato de que a aprendizagem implícita é menos produtiva do que a explícita, ou seja, no nível morfossintático, o aluno aprenderia mais se houvesse Foco na Forma e se fosse praticada a correção sistemática dos erros. Isso aconteceria porque o aluno adulto médio não costuma por si só articular as informações, contrastá-las com as que já possui, inferir novos significados e usos, reestruturar e refinar para internalizá-las, o que equivale a dizer que só o *input* não é suficiente para promover a aquisição. DeKeyser (2003a) reforça essa ideia quando afirma que o próprio conceito de proceduralização implica que as regras são adquiridas no processo de aprendizagem que começa explicitamente.

Na área específica de espanhol para brasileiros devem ser consideradas mais duas questões: Quais estruturas ou regras são mais fáceis ou mais difíceis? Existe uma ordem natural na aquisição da gramática espanhola por falantes brasileiros?

a) *Quais estruturas ou regras são mais fáceis ou mais difíceis?*

É possível que o professor experiente saiba responder empiricamente essa pergunta, mas do ponto de vista científico ainda não há critérios capazes de classificar e hierarquizar as dificuldades. Sem eles, também não seria possível optar com segurança pelo ensino implícito ou explícito para cada item gramatical, embora haja indícios de que as regras mais fáceis podem ser tratadas implicitamente, enquanto que as mais complexas devem ser enfocadas de forma mais enfática e demorada. E aqui, forma-se o círculo vicioso, já que nem sempre as fáceis são as gramaticalmente mais simples.

O que tenho constatado em sala de aula é que alguns aspectos inexistentes numa língua, mas que permanecem em outra, como é o caso do futuro do subjuntivo em português, que se expressa por meio de presente do subjuntivo em espanhol (*Quando chegar, me ligue = Cuando llegues, llámame*), são os mais resistentes à erradicação. A dificuldade aumenta quando, em momentos diferentes e desvinculados, o aluno se defronta com a dupla possibilidade de usar o presente do indicativo e do subjuntivo, de acordo com o matiz pretendido pelo enunciador. Compare-se, por exemplo: *Quizás haya perdido el autobús* e *Quizás ha perdido el autobús*. O mesmo tipo de problema costuma acontecer no uso do chamado “pretérito indefinido” em contraste com o chamado “pretérito perfecto”, pela dificuldade que implica adquirir duas formas, em geral, correspondentes a uma só forma na língua materna. Assim, para um hispanofalante peninsular há diferença entre *He leído el Quijote* e *Leí el Quijote*, quando ambas as frases podem ser traduzidas para o português como *Li o Quixote*, porque o falante brasileiro não leva em consideração se a ação de ler e seu efeito, que começou no passado, tem ou não continuidade até o momento presente da enunciação. Nesse exemplo, há um agravante em termos de variação sociolinguística, uma vez que hoje, pelo menos na região sul, o acesso mais comum ao espanhol é o americano,

e o hispano-americano possui outros parâmetros temporais como *Hoy he desayunado poco* (variante peninsular) e *Hoy desayuné poco* (variante hispano-americana).

Por outro lado, o domínio do uso do artigo em espanhol ou do pronome pessoal em função do sujeito, que parecem simples, costumam demorar mais do que seria desejável, resistindo à correção convencional, o que me leva a questionar não só as razões dessa resistência, mas também as formas de correção, o que certamente estaria relacionado com a avaliação, cuja reflexão mereceria outro estudo.

*b) Existe uma ordem natural na aquisição da gramática espanhola por falantes brasileiros?*

A dúvida decorre da constatação de que os livros ditos comunicativos estão organizados em unidades temáticas/situacionais, subordinadas às estruturas gramaticais selecionadas de acordo com a noção de ordem natural na aquisição da língua materna. Assim, na primeira unidade, que é de apresentação e cumprimentos, é comum tratar dos pronomes interrogativos; dos verbos “ser” e “estar”, bem como dos verbos regulares nos tempos verbais do indicativo (presente, passado e futuro); do imperativo; dos pronomes possessivos, demonstrativos, pessoais; dos numerais; etc. O uso do subjuntivo é previsto para o nível intermediário. Mas, essa ordem é até certo ponto artificial, e só existe por uma razão didática, que não tem fundamentação linguística, se se considerar a importância do *input* autêntico, o contexto acadêmico e a maturidade cognitiva, a experiência pessoal na língua estrangeira por meio de filmes, internet, música, contatos, etc., e, principalmente, se se considerar a opção por gêneros textuais que permitem o acesso à diversidade textual, cada qual com características formais próprias. Trata-se, pois, de abordar a forma de acordo com o tipo de texto, sem estabelecer de antemão uma espécie de hierarquia gramatical, segundo a qual os artigos antecederiam os pronomes possessivos, mas o par “pretérito indefinido” e “pretérito perfecto” do indicativo seria apresentado ao mesmo tempo por questões de contraste.

Para iniciar, com um mínimo de rigor, uma discussão sobre a ordem na aquisição de espanhol por falantes brasileiros, seria necessário um estudo contrastivo da gramática descritiva do espanhol peninsular ou de uma variedade hispano-americana e do português brasileiro para detectar as diferenças entre as duas línguas e examinar à luz de alguma teoria de aquisição de língua estrangeira questões como a facilidade/dificuldade de compreensão e uso de determinadas formas sem aparente explicação, ou o percurso e a velocidade em que se dá essa assimilação em termos de conhecimento e uso natural.

## **Conclusão**

Embora não seja conclusivo, o estudo sobre o conhecimento declarativo e o procedimental tem fornecido subsídios para pesquisas na área de aquisição de língua

estrangeira, tentando explicar como se dá cognitivamente a relação entre ambos os campos. Para o caso do falante adulto brasileiro aprendendo espanhol, esse tipo de explicação é de fundamental importância para entender o mecanismo de apropriação de conhecimentos linguísticos novos e não tão novos, em que a dificuldade reside, por um lado, na dificuldade de reconhecer a fronteira gramatical entre a L1 e a L2, e, por outro, na aparente insensibilidade às diferenças, mantendo o nível de influência mútua, travando qualquer esforço de desfossilização em termos de discriminação gradual dos sistemas de espanhol e português.<sup>5</sup>

Conforme DeKeyser, a explicitação da forma é essencial para dominar a língua estrangeira. Parece evidente que o resgate de seu papel – mesmo contra a corrente da metodologia comunicativa que é centrada no significado – é necessário no processo de aprendizagem de espanhol por falantes de português, assim como é convincente o argumento a favor do FonF vinculado à prática comunicativa. O que não parece tão evidente é o momento em que se deve produzir essa união e em que medida a noção de competência comunicativa, que subjaz à metodologia do mesmo nome, deve ser revisada para que a pedra (entenda-se o “conhecimento gramatical”) no sapato deixe de incomodar professores e alunos. Nessa linha, também todos os aspectos linguísticos da L1 e da L2 devem ser descritos e analisados contrastivamente para, no mínimo, sinalizar os eventuais problemas de aquisição, preparando o caminho para discussões metodológicas e pedagógicas.

Por outro lado, convém assinalar que a percepção da gramática da língua espanhola por parte dos alunos brasileiros, que vai além do sistema linguístico e avança para área de sociopragmática, deve levar não a um simples conhecimento declarativo que permite reconhecer “*Me gusta chocolate*”, mas também à compreensão da organização dessa estrutura que possibilite diferenciá-la de “*Me gustas*”, para usar ambas de forma automática e correta num contexto de comunicação livre e real.

Finalmente, retomando as perguntas iniciais de “quais”, “quando” e “como”, deve-se admitir que não há respostas conclusivas, uma vez que para isso deveria existir pelo menos uma explicação clara para a relação entre o conhecimento declarativo e procedimental que conduza à compreensão de como se dá a passagem de um para o outro. Também não há estudos em que possa apoiar-se para determinar com segurança a relação entre o grau de complexidade gramatical e a facilidade/dificuldade de aprendizagem, superando o tradicional binômio postulado pela Hipótese de Análise Contrastiva.

No caso específico de falantes brasileiros aprendendo espanhol, uma abordagem metodológica que inclua o FonF parece pertinente, dada a característica de similaridade entre as duas línguas, principalmente se for levado em consideração o resultado de algumas pesquisas que apontam para a desaceleração no processo de aprendizagem e para a manutenção da interlíngua no nível intermediário. Independentemente da análise das causas de fossilização, seria desejável, de modo paralelo, uma pesquisa empírica para testar o alcance da prática de metodologia comunicativa com Foco na Forma, tal como foi proposto por DeKeyser e discutido aqui com base na experiência

<sup>5</sup> Ver os artigos de Nakuma (1998) e Long (2003) para uma nova visão de fossilização e desfossilização.

docente. Nesse sentido, as perguntas objetivas “quais”, “quando” e “como” ainda não podem ser respondidas objetivamente, mas elas já permitem visualizar novas opções didáticas que ultrapassem a fragmentação em “sentido” e “forma”, o que, de certo modo, obriga a repensá-las levando em conta o sujeito aprendiz adulto, com experiência linguística rica na língua materna, capaz de interagir com o mundo numa língua estrangeira que é gramaticalmente semelhante a sua.

## Referências bibliográficas

---

ANDERSON, John R. Transfer to somewhere. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Eds.). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1983.

BARBIERI-DURÃO, Adja Balbino. *Análisis de errores e interlengua de brasileño s aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: UEL, 1999.

CANALE, Michael. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madri: Edelsa, 1995.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, n. 1, p. 1-47, 1980.

110

DEKEYSER, Robert M. Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom*. Cambridge: CUP, 2003a.

\_\_\_\_\_. Implicit and explicit learning. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell, 2003b.

DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press: 2003.

GONZÁLEZ, Neide. *Cadê o pronome? O gato comeu*. 1994. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo (USP), 1994.

HAMBRICK, David Zach; ANDERSON, John R. Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, n. 89, p. 369-406, 1982.

LARRAÑAGA, Juan Andrés. Enseñanza de español a universitarios brasileños: análisis contrastivo en producciones escritas. In: MASELLO, L. (Org.). *Español como lengua extranjera: aspectos descriptivos y metodológicos*. Montevideu: Universidad de la República, 2002.

LONG, Michael H. Stabilization and fossilization in interlanguage. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. H. *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell, 2003.

MARTÍN PERÍS, Ernesto. La subcompetencia lingüística o gramatical. In: SÁNCHEZ LOBATO, J; SANTOS GARGALLO, I. (Orgs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como L2/LE*. Madri: SGEL, 2004.

NAKUMA, Kaansangata C. A new theoretical account of 'fossilization': implications for L2 attrition research. *IRAL*, v. 36, n. 3, p. 247-256, 1998.

NATIONAL CAPITAL LANGUAGE RESOURCE CENTER (NCLRC). *The essential of language teaching*. 2007. Disponível em: <<http://www.nclrc.org/essentials/index.htm>>.

RINGBOM, Hakan. On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. *Language Learning*, v. 42, n. 1, p. 85-112, 1992.

SCHMIDT, Richard W. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, p.17-46, 1997.

SELINKER, Larry. *Rediscovering interlanguage*. Londres: Longman, 1992.

VILLALBA, Terumi Koto Bonnet. *Pepe vio que no tiene jeito, su mujer es así mismo*: as delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por universitários brasileiros. 2002. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2002.

---

Terumi Koto Bonnet Villalba, doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora de Língua Espanhola e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná.

terumikoto@ufpr.br