

## **Foco na forma na aquisição de espanhol por falantes brasileiros.**

**Terumi Koto Bonnet Villalba**

Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes – Universidade Federal do Paraná (UFPR)

terumikoto@ufpr.br

**Resumo.** *Este artigo se propõe a discutir a questão da gramática na aprendizagem de espanhol por falantes brasileiros adultos, baseando-se em estudos atuais sobre o foco na forma (FonF), que revisa a noção de língua com ênfase no sentido para considerar também a dimensão formal (DeKeyser, 2003). Nessa mudança de enfoque, inclui-se a análise das implicações metodológicas, já que a abordagem comunicativa, tal como vem sendo praticada, não parece dar conta do processo de aquisição de novas estruturas linguísticas. Para abordar essa questão, são retomados os conceitos cognitivistas de conhecimento declarativo e conhecimento procedimental postulados por Hambrick; Anderson (1982), com o objetivo de discutir as três perguntas básicas dos que seguem a proposta FonF: quais formas, quando e como trabalhá-las explicitamente, cujas respostas não são conclusivas.*

**Resumen.** *Este artículo se plantea la cuestión de la gramática en el aprendizaje de español por hablantes brasileños adultos, basándose en estudios actuales sobre el foco en la forma (FonF), la cual revisa la noción de lengua con énfasis en el sentido y considera también su dimensión formal (DeKeyser, 2003). Al cambiar el enfoque, se incluye el análisis de las implicaciones metodológicas, ya que el abordaje comunicativo, tal como se ha practicado, no parece dar cuenta del proceso de adquisición de las nuevas estructuras lingüísticas. Para abordar esa cuestión, se retoman los conceptos cognitivistas de conocimiento declarativo y conocimiento procedimental postulados por Hambrick; Anderson (1982), con el objeto de discutir las tres preguntas básicas que se hacen los seguidores de FonF: cuáles formas, cuándo y cómo tratarlas explicitamente, cuyas respuestas no son conclusivas.*

**Palavras-chave:** aquisição de espanhol; foco na forma; conhecimento declarativo e procedimental

### **1. Introdução**

Como o título do artigo sugere, este estudo pretende discutir o alcance da abordagem conhecida como FonF (foco na forma) no ensino/aprendizagem de espanhol por falantes adultos brasileiros. Para tanto, a experiência docente é considerada como um dos fios condutores da reflexão, em que o embasamento teórico permitirá o confronto com a realidade da sala de aula de uma universidade pública brasileira.

Após quase vinte anos de esforço pela recuperação do espaço da língua espanhola no currículo do ensino médio, basicamente ainda é a metodologia comunicativa que orienta as ações didáticas, transmitida e adaptada ao contexto escolar de cada professor,

num processo muitas vezes desvirtuador dos princípios teóricos originais. Assim, é comum observar que na prática a palavra chave é ‘comunicação’, entendendo-se por ela ‘ênfase no significado’, mesmo que se tratasse de mensagens descontextualizadas ou, na melhor das hipóteses, que acontecem numa situação comunicativa irreal para a comunidade escolar, o que costuma levar à repetição do método áudiolingual dos anos 70.

No caso específico dos universitários brasileiros preparando-se para a profissionalização em Letras/Espanhol, o percurso acadêmico de quatro anos é permeado de diferentes experiências: ingressam no curso com conhecimento quase nulo da língua estrangeira escolhida e são expostos a seus vários aspectos linguísticos, literários e socioculturais, além das reflexões e práticas metodológicas (seja licenciatura, seja bacharelado). Nesse conjunto variopinto de informações, a opção pela metodologia comunicativa no ensino de espanhol para fins de magistério, cujo modelo provavelmente será reproduzido em suas salas de aula, a concepção de língua e a noção de competência comunicativa de Canale (1980) acabam sendo obscurecidas e/ou desvirtuadas. As subcompetências gramatical, sociocultural, discursiva e estratégica costumam ser ignoradas, e, principalmente, não se leva em conta que elas estão integradas e que, juntas, preenchem o conceito de competência comunicativa. Nesse sentido, nos últimos anos, nota-se uma preocupação com os níveis sociocultural e discursivo, embora no caso brasileiro as pesquisas ainda sejam incipientes. A dimensão mais delicada parece ser a gramatical (Martín Perís, 2004), pois na disputa entre significado e forma, esta acabou sendo relegada ao segundo plano, o que parece ter contribuído para um resultado insatisfatório na aprendizagem de língua estrangeira por adultos. Na atual visão dos especialistas (DeKeyser, 2003), esses dois aspectos não devem estar dissociados, sobretudo quando a L1 e a L2 implicadas no processo são linguisticamente próximas, como é o caso do espanhol e português (Larrinaga, 2002). É no contexto do ensino de espanhol para falantes de português que o foco na forma será abordado aqui.

## **2. Foco na forma (FonF) no ensino/aprendizagem de espanhol por brasileiros**

Em primeiro lugar, é preciso destacar que a necessidade de trabalhar a forma e o sentido não se deve apenas à característica de um curso de licenciatura em letras/espanhol, cujo objetivo é profissionalização em espanhol para atuar em sala de aula. Deve-se também ao fato de que aprendizes adultos usam o conhecimento da forma como estratégia de aproximação e aprendizagem da nova língua, sem a qual parecem sentir insegurança, o que em parte é explicado pela diferença no processo de aquisição de língua estrangeira entre crianças e adultos.

Em segundo lugar, convém definir os limites deste estudo, pois ainda não foram feitos experimentos sistemáticos que permitam sustentar os eventuais direcionamentos na discussão sobre o FonF. Assim, trata-se de uma reflexão baseada na observação dos efeitos dessa abordagem, realizada durante um ano e meio nas turmas de língua espanhola do nível intermediário do curso de letras, levando em consideração as três questões levantadas por Keyser: quais formas? quando focá-las? como trabalhá-las?

Na literatura atual, estas perguntas que partem do pressuposto de que a função da língua não é só comunicativa no âmbito informal representam um avanço nos estudos

da linguística aplicada, uma vez que abordar a gramática na prática pedagógica significa entender o sistema linguístico da língua estrangeira em foco para enriquecer/ampliar as possibilidades de uso. Portanto, não é uma repetição da metodologia tradicional de gramática e tradução apoiada na memorização de regras e léxico, mas sim um exercício cognitivo de perceber a íntima relação entre o sentido e a forma, de apropriar-se dessa informação, de entender a sua conexão interna e externa, de usar espontaneamente esse conhecimento linguístico em situações comunicativas reais.

Visto assim, o Fonf aplicado ao aluno brasileiro aprendendo espanhol exige três pré-tarefas: a) uma análise contrastiva no nível descritivo da gramática funcional de português do Brasil e de uma variedade de espanhol; b) uma análise da metodologia de ensino de língua estrangeira em uso; c) uma proposta pedagógica baseada nas orientações indicadas pelas respostas dos itens anteriores.

O primeiro ponto é um labor científico que demanda um projeto específico, inexistente até o presente momento. A ausência desse tipo de estudo obriga ao uso de dados coletados em sala de aula, com base na Análise dos Erros, para ter um mínimo de suporte para selecionar os aspectos gramaticais mais resistentes à assimilação, independentemente de sua similaridade com a língua materna e da noção de complexidade derivada do binômio estruturalista de ‘diferença=dificuldade’. Exemplificando: a prática docente revela que os artigos definidos ‘lo’ (neutro) e ‘el’ (masculino) são confundidos até por alunos do nível intermediário, possivelmente devido à conjunção de dois fatores: por um lado, em português não existe o artigo neutro, cuja implicação mais imediata é a necessidade de incluir em seu esquema mental mais uma categoria, o que não se dá de forma automática; por outro, o artigo neutro espanhol é visual e auditivamente mais próximo do artigo masculino português, o que parece provocar uma superposição de informações linguísticas, em cujo caso, a opção natural é reconhecer e usar o que está mais próximo de sua língua. Nakuma (1998) postula que a fossilização na aquisição de língua estrangeira é um processo cognitivo fundado na evitação (avoidance), ou seja, o aprendiz se negaria a adquirir uma nova forma linguística que aparentemente é uma cópia da que já possui.

Outros problemas recorrentes de aprendizagem de espanhol por falantes brasileiros são o uso redundante de pronomes pessoais do caso reto em função de sujeito (*\*nosotros fuimos al cine*; cp. *Fuimos al cine*), a omissão do objeto direto (*\*No vi en ningún lugar*; cp. *No lo vi en ningún lugar*), a omissão do chamado pretérito perfeito ou a troca com o chamado pretérito indefinido (*\*Nunca leí el Quijote*; cp. *Nunca he leído el Quijote*), a preferência pela voz passiva com ‘ser’ + part. pas. em vez de ‘se’ + Indicativo ou Subjuntivo (*\*La reunión fue realizada en Madrid*; cp. *La reunión se realizó en Madrid*), só para mencionar alguns exemplos. Nos dois primeiros casos, a dificuldade parece residir no fato de que em espanhol a regra funciona de maneira contrária a do português; no terceiro, na existência de dois tempos de passado em espanhol, cujo valor e uso não correspondem aos do português, com o agravante de que existem no universo hispânico variações regionais, o que impede criar-se um modelo seguro de referência. Finalmente, no último caso, não há um erro gramatical propriamente dito, mas uma inadequação discursiva, já que cada uma das frases é usada em contextos diferentes, devendo-se respeitar inclusive o tipo de registro (oral ou escrito).

O segundo item, que é referente à metodologia de ensino em uso, leva a uma revisão da metodologia comunicativa (Canale, 1980) tal como vem sendo praticada em sala de aula, isto é, tal como é concebida pelas editoras, e que se reflete nos livros didáticos. Desde o início dos anos 90, essa forma de abordagem, fundamentada essencialmente na noção de língua como meio de comunicação, vem sendo aplicada de forma parcial ou desvirtuada no sentido de ignorar que a interação social não se realiza de modo pleno se a mensagem estiver gramaticalmente truncada ou incorreta. Toda língua é um construto abstrato, mas possui parâmetros que a caracterizam e a distinguem de outras línguas.

Sem dúvida, essa concepção subjaz na proposta metodológica dos dois linguistas citados acima, mas na prática, o termo ‘comunicação’ se sobrepõe ao conceito de subcompetência gramatical, o que restringe e empobrece a competência comunicativa. No caso específico do aluno brasileiro aprendendo espanhol, isso implicaria também em favorecer a desaceleração e/ou cessação no processo de aprendizagem como consequência psicológica da satisfação comunicativa, pois constata no nível intermediário que consegue entender e fazer-se entender em espanhol.

Do ponto de vista metodológico, os que reconhecem e assumem a necessidade de trabalhar a subcompetência gramatical também aceitam que se deve introduzir o foco na forma desde o início, como postula DeKeyser, ou por constatar que a dificuldade de aquisição de espanhol por falantes brasileiros se deve à proximidade linguística entre as línguas implicadas e, portanto, precisariam de um apoio formal, ou por reproduzir, sem questionar, a metodologia de corte estruturalista. Assim, é comum encontrar livros e práticas docentes em que sob a camuflagem de ‘comunicativo’, são propostos *drills* que, às vezes, nem são contextualizados.

A revisão da metodologia comunicativa que aponta para a incongruência de uma prática de diálogo numa situação entendida como ‘cotidiana’ (família, escola, trabalho, compras, turismo, lazer, alguns problemas sociopolíticos atuais), num recorte imposto pela visão de um indivíduo de classe média do primeiro mundo, serve para orientar o enfoque Fonf também no que se refere à maneira como se deve trabalhar a forma unida ao sentido. Esse viés conciliador deve alimentar, por sua vez, o formato das aulas, em que o termo ‘sentido’ adquira a conotação de ‘fazer sentido’ para os participantes do curso. Ou seja: a dimensão formal e a semântica não só deveriam se casar, mas se casariam num determinado contexto em que estaria se realizando uma verdadeira interação social, o que se torna compreensível para os alunos.

Resumindo: as três pré-tarefas propostas podem ser entendidas como indicativos para responder as três perguntas dos especialistas:

a) Quais formas?

01. As que apresentam disparidade na correspondência, isto é, uma forma na língua materna que possui duas formas correspondentes na língua estrangeira, como é o caso do pretérito perfeito do indicativo que em espanhol pode equivaler ao ‘pretérito indefinido’ ou ‘pretérito perfecto’;

02. As que existem em português, mas em espanhol já são arcaicas e, portanto, exigem outro tipo de formas, como é o caso do futuro do subjuntivo. É possível afirmar “*Quando vier, não se esqueça do livro*”, que não se expressa atualmente como

“\**Cuando viniere, no se olvide del libro*’ (salvo em contextos muito específicos), mas como “*Cuando venga, no se olvide del libro*’;

03. As que estão condicionadas às regras sociopragmáticas, como é o caso da diferença entre o uso do ‘você’ / ‘o senhor, a senhora’ e do ‘tú’ / ‘usted’. Não se trata apenas de fazer a devida concordância entre o sujeito ‘tú’ e o verbo na segunda pessoa, em contraste com ‘você’ e o verbo na terceira pessoa, mas de respeitar a cultura de cada comunidade, pois as regras sociais brasileiras nem sempre coincidem com as argentinas ou mexicanas, etc.

04. As que são expressões/locuções cristalizadas como, por exemplo, a resposta afirmativa enfática “Por supuesto” ou “Desde luego”, ou a contrapartida negativa “!Qué va!”

05. As que existem nas duas línguas, mas diferem no uso, como é o caso da voz passiva, conforme a exemplificação anterior.

Convém destacar, no entanto, que do ponto de vista de ensino/aprendizagem de espanhol os problemas não podem ser explicados apenas com base nas diferenças interlinguísticas, pois, com certa frequência, observa-se que nem as semelhanças parecem ser processadas com facilidade, como é o caso do pretérito-mais-que-perfeito. Consultadas as gramáticas portuguesa e espanhola, esse tempo verbal existe e é usado em ambas as línguas com valor equivalente. Comparem-se:

a) *Eu já tinha estudado isso antes.*

a) *Ya lo había estudiado antes.*

Ocorre que em português coloquial do Brasil, essa frase pode ser dita como “*Eu já estudei isso antes*”, mas em espanhol “\**ya lo estudié antes*” é incorreta. Diferentemente do português brasileiro, em espanhol a distância entre a norma e o uso é mínima, o que parece contribuir para tornar nebulosa a fronteira gramatical entre essas duas línguas. Nesse mesmo sentido, o português usado por brasileiro culto que permite a presença facultativa do objeto direto, como em “*Eu vi, sim*” em vez de “*Eu o vi, sim*”, confundiria o aprendiz, pois atualmente a segunda alternativa é restrita à linguagem escrita, quando em espanhol omitir o objeto direto seria incorreção: “\**Sí que vi*”. Do ponto de vista estratégico, mesmo quando se transfere o conhecimento linguístico da língua materna para a estrangeira, a transferência não se daria somente no nível lexical de transposição de palavras, mas também no nível cognitivo de processamento de dados (Koda, ) Assim, a forma em que o falante brasileiro estrutura as frases é usada também na manifestação em outra língua.

b) Quando usar o FonF?

No caso específico de aquisição de espanhol por brasileiros adultos é possível pensar em foco na forma desde o início do processo, uma vez que nessa idade a capacidade metalinguística pode ser considerada um importante mecanismo de aproximação a um novo conhecimento. Além disso, a proximidade gramatical entre as línguas em questão permite que o sistema linguístico seja discutido como apoio à prática comunicativa, em que o sentido pode ser considerado como elemento ‘dado’ pela semelhança lexical. Assim, a interação social em espanhol é garantida, mesmo que seja em forma de ‘língua de sobrevivência’.

Por outro lado, não se pode ignorar completamente que para o aluno brasileiro o espanhol é uma língua estrangeira, o que exige o cumprimento das etapas de aprendizagem. Espera-se que num percurso de quatro a cinco anos, este aprendiz, inicialmente ingênuo no sentido ringbomiano de acreditar que a outra língua funciona igual à língua materna (1992), passe pelos três estágios de desenvolvimento (básico, intermediário e avançado) e que atinja o patamar satisfatório de domínio de espanhol.

No nível intermediário costuma ocorrer uma espécie de desaceleração no processo de aprendizagem devido à constatação de que o espanhol não é exatamente uma cópia do português, bem como à falta de um trabalho mais sistematizado que enfoque a gramática desde o início, a qual, por sua vez, é uma consequência da ênfase no sentido que caracteriza a abordagem comunicativa. Exemplificando, é nesse momento que a persistência de certas formas erradas, como a troca do ‘el’ pelo ‘lo’, após um ano de curso, se torna problemática porque, se não forem tratadas devidamente, acabarão cristalizando-se como são: erros gramaticais.

A observação docente indica que o Fonf é importante em todos os estágios: é fundamental no básico como estratégia de aproximação mais segura à nova língua, torna-se crucial na fase intermediária para evitar a fossilização, e culmina no avançado para ter uma visão global da organização da gramática do espanhol, o que enriquecerá sua competência comunicativa.

### c) Como usar o Fonf?

A partir da concepção de língua como sistema linguístico, composto de forma e sentido, e dos pressupostos da metodologia comunicativa que levam à prática da língua em termos de interação social, o foco na forma deve ser pensado como parte das atividades comunicativas a serem desenvolvidas em aula. Isso implicaria, em primeiro lugar, em abandonar a fórmula de “diálogo didática e artificialmente elaborado + exercícios gramaticais de fixação de regras”. Em segundo lugar, significa buscar diferentes gêneros textuais que permitam uma interação comunicativa mais próxima da realidade para que a recepção e a produção de mensagens, que se realizam através de formas linguísticas, ganhem sentido. E o que faz sentido pode ser assimilado.

## **3. O FonF na aquisição de espanhol por falantes brasileiros: uma discussão**

Da perspectiva cognitivista, é possível explicar a aquisição de segunda língua baseada nas noções de conhecimento declarativo e conhecimento procedimental (Hambrick; Anderson, 1982), entendidos respectivamente como o conhecimento de algo (‘know what’) e de saber fazer uso do mesmo (‘know how’). Baseados na psicologia cognitiva, estudiosos como DeKeyser (2003), Doughty (2003) ou Williams (2003) entendem que a aquisição de uma língua estrangeira ocorre quando é estabelecida uma relação entre a forma e o sentido, cuja compreensão possibilitaria a passagem do conhecimento declarativo para o procedimental. Ou seja: no momento em que o aprendiz brasileiro de espanhol processar mentalmente a informação linguística relacionada com “*He viajado a Argentina*” / “*Viaje a Argentina*” corretamente, entendendo a nuance significativa entre os dois tempos verbais, estará pronto para internalizar essas formas e usá-las de modo automático no contexto adequado.

Visto assim, praticar mecanicamente diálogos que tratam de viagens seria inócuo porque a repetição de determinadas estruturas por si só não acionaria o processamento de dados. Daí a necessidade de apelar para o uso de conscientização, isto é, a ativação da percepção consciente (Doughty; Long, 2006) que permita tomar conhecimento de certas formas, o que no caso de duas línguas próximas seria metodologicamente saudável para discernir os aspectos semelhantes e diferentes dos dois sistemas.

No entanto, a mera conscientização não seria suficiente, assim como não seria a mera exposição a um input rico, para ocorrer a aquisição. Esta necessitaria uma série de prática qualitativamente significativa para que o conhecimento declarativo adquira condições de se transformar em conhecimento procedimental. Por ‘prática qualitativamente significativa’ entendem que se use a nova forma em contextos comunicativos, o que exigiria a adoção de tarefas colaborativas em que a participação de todos contribuiria para a construção de conhecimentos em termos de processamento das novas informações mediante uso e correção. Nesse sentido, o processar dados não significa uma tarefa linearmente progressiva, mas uma série de tentativas e mudanças que permitem tanto a compreensão do funcionamento das estruturas linguísticas quanto a seleção gradual das formas corretas a serem armazenadas.

O que, porém, não fica claro é o caminho exato que o conhecimento declarativo, que precede o procedimental (DeKeyser, 2003), percorre, uma vez que a experiência docente indica que cada informação gramatical parece ser tratado cognitivamente de forma diferente. Se não for assim, por que as formas consideradas a priori como difíceis devido à diferença em relação à língua materna são assimiladas mais rapidamente que outras que seriam mais fáceis? Por que só algumas regras são internalizadas e outras, não? Por que para algumas formas a prática qualitativamente significativa não produz o efeito esperado? Enquanto não for definida a natureza da relação entre os dois tipos de conhecimento, não haverá uma resposta cientificamente adequada.

#### **4. Considerações finais**

A descrição comentada de alguns aspectos no processo de aquisição de espanhol por falantes brasileiros baseada na proposta de foco na forma serve para trazer à luz os problemas que estão dissimulados sob a máscara de língua fácil de aprender. Na realidade, a causa da dificuldade não pode ser atribuída apenas a questões gramaticais, que pedagogicamente seriam suavizadas com uma boa gramática descritiva contrastiva entre o português do Brasil e uma das variedades de espanhol. No entanto, nem a Análise de Erros, que indicam quais são as formas mais resistentes à correção e à assimilação, nem a Análise Contrastiva seriam suficientes para explicar o procedimento cognitivo de aquisição linguística. Nesse sentido, mesmo as noções de conhecimento declarativo e de conhecimento procedimental, baseadas na psicologia cognitiva, parecem dar conta de certos casos específicos quando se trata de duas línguas cujas fronteiras gramaticais se confundem, ou por sua aparência de similaridade, ou por sua clara diferença gramatical.

O que fica evidente é que o FonF não é a volta do tratamento tradicional dado à forma no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, mas uma revisão do seu lugar na abordagem comunicativa, que vem priorizando o enfoque ao sentido. A proposta dos atuais linguistas cognitivistas como DeKeyser, Doughty, Williams, Long é trabalhar a comunicação através da prática de interação a partir da concepção de língua como um

objeto linguístico composto de forma e sentido de modo indissolúvel, que se realiza num determinado contexto social.

Nesse viés, não se espera que o enfoque conhecido como FonF solucione as questões levantadas aqui, mas uma metodologia fundamentada nos pressupostos cognitivistas podem contribuir tanto para acelerar o ritmo de aprendizagem de espanhol quanto para minimizar os efeitos da fossilização.

## 5. Referências bibliográficas

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

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

DOUGHTY, C.; LONG, M. (2006). *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (2003). *Focus on form in classroom. Second language acquisition*. Cambridge: CUP.

HAMBRICK, D. Z.; ANDERSON, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skills. In: *Psychological Review*, 89, 369-406.

LARRINAGA, J. A. Enseñanza de español a universitarios brasileños: análisis contrastivo en producciones escritas. In: MASELLO, L. (2002). *Español como lengua extranjera. Aspectos descriptivos y metodológicos*. Montevideo: UDELAR.

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

NAKUMA, C. K. (1998). A new theoretical account of “fossilization”: implications for L2 attrition research. In: *IRAL*, 36(3), 247-256.

RINGBOM, H. (1992). On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. In: *Language learning*, 42(1), 85-112.

SCHMIDT, R. (1997). The role of consciousness in second language learning. In: *Applied Linguistics*, 11(2), 17-46.

