

ENSINAR A LÍNGUA E FORMAR PROFESSORES: DESAFIOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/ESPANHOL

Elena Ortiz Preuss (UFG)

Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva (UFG)

Resumo

Este texto discute a questão do conhecimento linguístico e metalinguístico na licenciatura em Letras/Espanhol da Universidade Federal de Goiás (UFG). Ao final do curso, graduandos avaliam sua proficiência linguística na língua-alvo e afirmam que faltou domínio gramatical e lexical para adquiri-la satisfatoriamente. Nesse contexto, entendemos que o nível interlinguístico dos alunos agrava-se face ao contato entre nossas línguas próximas (português brasileiro e espanhol). Como forma de intervenção pedagógica, sugere-se o trabalho com foco na forma, num ensino de base comunicativa, tendo em vista evidências de pesquisas que apontam vantagens desse tipo de instrução na aprendizagem de língua estrangeira, inclusive para brasileiros aprendendo espanhol.

Introdução

A aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) é um complexo processo que envolve o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências linguísticas e provoca mudanças muito significativas na forma de atuar do aprendiz. Por outro lado, a formação de professores de LEs requer, além de conhecimento linguístico, conhecimentos metalinguísticos e metodológicos. Um dos grandes problemas que vemos é que a maioria dos cursos de Letras enfrenta o desafio de ensinar uma LE e oferecer a formação didático-pedagógica necessária para que seus egressos possam atuar no ensino dessa língua nas escolas num espaço de tempo bastante exíguo: em média quatro anos.

Este texto, portanto, visa a refletir sobre essa realidade envolvendo a formação inicial de professores de espanhol, a partir de peculiaridades e desafios do curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, localizada na região Centro-Oeste do Brasil. O curso começou em 1994, com habilitação dupla em português e espanhol e duração de cinco anos. Em 2004, passou a oferecer a licenciatura simples na língua estrangeira, em quatro anos. Quanto ao público atendido, encontram-se, majoritariamente, alunos brasileiros oriundos de escolas públicas de Goiânia e região metropolitana. Até o ano de 2011, eram oferecidas as seguintes habilitações: licenciatura em Espanhol, com uma média de 60 alunos; licenciaturas em Francês,

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol**

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição Nº 02 – Vol. I – Nov./ 2013 Maio/2014.

ISSN 2318-0099

Inglês e Português; bacharelados em Linguística e Literatura. A matriz curricular⁴³ previa a distribuição de disciplinas em três núcleos: um Núcleo Comum (NC), compreendendo disciplinas obrigatórias aos alunos das diferentes habilitações oferecidas; um Núcleo Específico (NE), compreendendo disciplinas obrigatórias e optativas de cada habilitação; e um Núcleo Livre (NL), compreendendo disciplinas oferecidas no âmbito de toda a Universidade e de livre escolha do estudante. Cabe ressaltar que este deveria cursar 512 horas de disciplinas do NC, 1.680 horas de disciplinas do NE (incluindo 400 horas de estágio curricular supervisionado), e 256 horas de disciplinas do NL. Além disso, o discente tinha de cumprir 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) e 200 horas de Atividades Complementares (AC).

Conforme o exposto, das 3.048 horas totais do curso, somente 1.680 horas se dariam na língua estrangeira, porque as disciplinas de NC eram em português, e não havia garantias de que os alunos teriam contato com a língua-alvo no NL, na PCC⁴⁴ e nas AC. Além disso, os estudantes ingressavam no curso de Letras sem saber que LE escolheriam para a sua formação; essa escolha era feita somente após finalizarem o quarto semestre. Em vista disso, não raras vezes, havia, nas turmas de iniciantes, alunos matriculados em espanhol, por exemplo, que não sabiam se era esse o idioma que escolheriam, ou aqueles que já haviam decidido estudar outra língua, mas tinham de concluir o semestre. Esse contexto, que poderia perdurar pelos quatro primeiros semestres do curso, era bastante negativo para o bom desenvolvimento do trabalho em sala de aula, pois os objetivos de aprender espanhol e aprender como ensinar essa língua muitas vezes não eram comuns entre todos os discentes de um mesmo grupo; uma realidade que reclamava mudanças.

Nesse cenário, além da problemática da escolha da língua de formação ser definitivamente feita somente após a conclusão do quarto semestre de graduação, Silva (2011), ao realizar um estudo para a sua tese de doutorado, também detectou que a maioria dos concluintes do curso de Letras/Espanhol da UFG apresentava um estágio

⁴³ O Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFG pode ser visualizado no site: <<http://www.letras.ufg.br/>>.

⁴⁴ Em nossa Faculdade, para a realização da PCC, o discente tem a liberdade de escolher projetos com temáticas diversas e pode escrever o relatório final em português.

interlinguístico sistemático⁴⁵, segundo a proposta de Brown (1994). Esse autor prevê a existência de quatro estágios de interlíngua (IL), que podem ser detectados a partir dos erros cometidos pelos aprendizes de uma nova língua:

- o estágio de erros aleatórios, no qual as regras da língua-alvo ainda não estão claras para o aprendiz;
- o estágio emergente, no qual o aprendiz começa a ter uma produção um pouco mais consistente, com maior discernimento do sistema estudado, mas não consegue corrigir seus erros;
- o estágio sistemático, no qual as regras internalizadas pelo aprendiz ainda não estão bem formadas, mas este já é capaz de corrigir seus erros e tem uma produção mais consistente;
- o estágio de estabilização, no qual se registra a ocorrência de poucos erros (autocorreção), fluência e negociação de sentidos discursivos.

Ao longo das próximas seções, vamos tratar dessa problemática do nível de domínio linguístico considerado insatisfatório, evidenciada por alunos concluintes do curso, fato que compromete tanto a própria aprendizagem quanto o futuro exercício da docência. Refletiremos também sobre as considerações de Silva (*op.cit.*) quanto ao nível de proficiência dos alunos, discutindo formas de intervenção pedagógica, com foco na forma, que possam contribuir para um melhor domínio linguístico, apresentando evidências de pesquisas que apontam vantagens desse tipo de instrução para aprendizes brasileiros de espanhol, inclusive numa perspectiva comunicativa de ensino. Nas considerações finais, apresentaremos as modificações já feitas na matriz curricular do referido curso visando ao melhor desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa discente, bem como do nível de reflexão sobre o ensino do espanhol e sua proximidade com o português brasileiro.

⁴⁵ Em sua tese, Silva (2011) analisa a interlíngua (IL) dos participantes de sua pesquisa a partir das complexas relações entre língua-sujeito-identidade. Assim, a IL é tratada como fruto do contato-confronto entre línguas próximas (o espanhol e o português brasileiro) via metáfora de um pêndulo. Essa figura indica os constantes movimentos identitários do sujeito-aprendiz, que ora se aproxima do espanhol por sua semelhança (mesmidade), ora dele se distancia pela diferença (outridade). Nesse sentido, o nível interlinguístico dos discentes é visto como consequência da oscilação pendular das identidades, isto é, como indicador de movimentos de aproximação e de afastamento em relação à língua-alvo. Como esse não é o foco aqui, sugerimos a leitura da referida tese.

A questão da interlíngua na formação inicial em Letras/Espanhol

O termo interlíngua tem sido uma tônica constante nas pesquisas em Linguística Aplicada desde que Corder (1978) denominou de dialeto idiossincrásico a língua dos aprendizes, cujas produções eram diferentes, por suas peculiaridades, tanto da língua materna (LM) quanto da língua-alvo. Contudo, foi Selinker (1972) quem oficializou e disseminou o termo no campo aplicado ao propor que a IL é um sistema estruturado passível de ser observado e analisado. No âmbito hispânico, Fernández se destaca por sua pesquisa utilizando a produção escrita de estudantes de espanhol de quatro grupos diferentes de línguas maternas: alemão, japonês, árabe e francês. Na perspectiva da análise de erros, a estudiosa espanhola considera que a IL é um sistema linguístico dinâmico, complexo e que apresenta suas regras próprias, segundo o contexto de aprendizagem e o perfil dos aprendizes, já que:

[c]omo toda lengua, la IL es también sistemática y se puede detectar en ella un conjunto coherente de reglas de carácter lingüístico y sociolingüístico que, en parte, coinciden con las de la lengua meta y en parte no. Las investigaciones en IL demuestran que, en cada estadio, las producciones de los aprendices obedecen a unos mecanismos e hipótesis sistemáticas (por ejemplo, en un primer estadio son constantes los mecanismos que llevan a la omisión de marcas morfológicas redundantes o a la hipergeneralización de paradigmas). Con todo, esa sistematicidad es variable, tanto porque las hipótesis se van reestructurando progresivamente, para dar paso a otra etapa –variabilidad sistemática–, en la línea de Labov, como por las fluctuaciones propias de cada etapa –variación libre [...] (FERNÁNDEZ, 1997, p. 20).

Nos estudos sobre o espanhol no Brasil, é cada vez maior o interesse pelas pesquisas que tratam a questão da interlíngua como indicativa das várias etapas no processo de aprendizagem desse idioma. E, por isso, Villalba chama a atenção para o fato de que a IL do aprendiz brasileiro de espanhol precisa ser analisada com o mesmo rigor e sistematicidade com que são tratadas outras interlínguas advindas do contato entre línguas diferentes, ou seja, como um sistema estruturado, posto que:

[quanto à] aquisição de espanhol por falantes adultos brasileiros, é possível deduzir que sua IL, enquanto aproximação paulatina e sistemática a uma L2, não difere de outras ILs envolvendo aprendizes de outros idiomas, marcadas pela ocorrência de transferência e

fossilização. [...] o que torna a IL do aluno brasileiro interessante e que a distingue de outras ILs é a forma como se desenvolve ao longo de um continuum. [...] se esperaria a existência de três níveis (básico, intermediário, avançado) [...]. Comparando-se o produto do aprendiz intermediário e o do avançado, a quantidade de progresso parece reduzir-se de modo significativo de um nível para o outro, o que não acontece quando se confronta o resultado do aluno básico com o do intermediário. (VILLALBA, 2002, p. 33-34).

A partir da pesquisa pioneira de González (1994), vemos o conceito de IL ser totalmente redimensionado. Essa autora investiga os problemas decorrentes do uso de estruturas com pronomes átonos (amplamente usados em espanhol e pouco usados no português brasileiro) e tônicos (amplamente usados no português e pouco usados em espanhol) nas produções de brasileiros universitários adultos. Esse trabalho mudou a visão sobre a produção linguística discente em espanhol⁴⁶, tratada anteriormente sob a perspectiva da análise contrastiva tradicional, ou seja, atribuindo os erros dos alunos na LE unicamente às transferências negativas efetuadas a partir do sistema linguístico da LM.

Outro aspecto a se considerar é que, como mostra Martínez (1999, p. 8), nem sempre é possível prever e evitar os erros, pois

diferentes investigaciones sobre la validez predictiva del análisis construtivo demostraron, entre otras particularidades, que allí donde no debía producirse un error, por la similitud entre la L1 y la L2, los aprendices de L2 se equivocaban y, por el contrario, estructuras diferentes entre ambas lenguas eran asimiladas sin ninguna dificultad.

Cruz (2001) é também referência nos estudos sobre o tema, pois realizou uma pesquisa que se destaca pelo caráter criterioso da análise dos estágios orais de IL de uma turma de Letras/Espanhol. Ao acompanhar de forma longitudinal o processo de desenvolvimento da IL dos discentes, a autora apresenta quatro estágios, que vão do nível 1 (de maior instabilidade linguística) ao nível 4 (de maior estabilidade), classificados quanto aos seguintes aspectos: plano fonético, instabilidade pronominal, as conjunções, as

⁴⁶ De acordo com a tese formulada pela autora: “[...] a língua materna – e mais ainda, a experiência da aquisição da língua materna – exerce uma influência na aquisição de certas áreas da gramática de uma dada língua e que essa influência se localiza no plano cognitivo, afetando o processamento, a seleção e a captação dos dados recebidos no input”. (GONZÁLEZ, 1994, p. 4).

preposições, os verbos e as estratégias comunicativas (usos pragmáticos da língua). Nesse estudo, a IL é assim definida pela pesquisadora (CRUZ, 2001, p. 47):

competência linguístico-comunicativa que o aprendiz de LE manifesta em sua produção, marcada pela variabilidade num percurso com avanços, regressões, instabilidades e possíveis fossilizações até o estágio final. Além das transferências linguísticas, ocorre a criação das regras próprias a esse sistema.

A autora concluiu que nenhum de seus sete informantes alcançou, ao final da licenciatura, o quarto estágio interlinguístico proposto por Brown (1994), ou seja, o de estabilização. Contudo, essa pesquisadora mostra, a partir dos dados coletados ao final do curso, que alguns deles se encontravam em um período de transição da terceira para a quarta etapa.

Na pesquisa de Silva (2011), com relação às instabilidades linguísticas que predominavam nas produções em espanhol de futuros professores em formação inicial na UFG, foram registradas muitas transferências, mas que não eram vistas como hábitos da LM transferidos automaticamente para a LE, como se considerava na teoria contrastiva tradicional; ao contrário, eram compreendidas nos termos de González (1998, p. 4) que, ao realizar uma reinterpretação desse fenômeno, passa a tratá-lo como “um elemento cognitivo que intermedeia o contato com a língua-alvo e produz efeitos variados na interlíngua, um dos quais, somente, pode chegar a ser o de uma interlíngua calcada na L1”. Dessa forma, de maneira ilustrativa, apresentamos algumas amostras da interlíngua dos participantes. Todos os exemplos, oriundos de gravações orais em áudio, referem-se ao último semestre da graduação e foram obtidos por meio de entrevistas individuais (EI), entrevista coletiva (EC) e na sessão reflexiva (SR) que marcou o encerramento das atividades acadêmicas.

Os problemas linguísticos mais frequentes, apresentados pelos alunos concluintes de Letras/Espanhol, foram os seguintes: uso do verbo *tener* por *haber* (“*Aunque tenha tenido una profesora chilena por mucho tiempo...*”); uso não ditongado de verbo irregular no gerúndio (“*Pero cuando estamos [...] impartiendo clases de español*”); flexão do infinitivo (“*Creio que si cambiáramos totalmente e intentáramos hablar el español como, no sé, un argentino, me parece un poco falso*”); léxico em português (“*Me siento a gusto, no siento más las piernas trêmulas cuando hablo español*”); posição inadequada do pronome átono (“*Sobre se sentir o no a gusto hablando español, [...] a*

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição Nº 02 – Vol. I – Nov./ 2013 Maio/2014.

ISSN 2318-0099

veces me siento más a gusto, a veces no”); ausência da preposição “a” na construção com verbo transitivo indireto (“*Pregunta (?) los estagiários*”); termo cunhado⁴⁷ na língua-alvo (“*Principalmente cuando tenemos que utilizar frases hechas, por ejemplo, en una evaluación oral*”); uso de forma verbal na 2ª pessoa em lugar de forma verbal na 3ª (“*Creo que eres imposible una persona perder todos sus rasgos [identitarios]*”).

Dessa forma, os graduandos se encontravam, da mesma maneira que os universitários da pesquisa de Cruz (2001, p. 204), não “plenamente preparados ao término do curso, [pois] não conseguem atingir o estágio de estabilização de suas ILs e devem investir mais para conseguir alcançar o objetivo proposto [...]”. Como mostramos na próxima seção, os participantes reconhecem que durante os quatro anos de duração do curso não conseguiram se formar plenamente como falantes-usuários (obtendo conhecimento linguístico) e profissionais do idioma (obtendo conhecimento metalinguístico para ensinar). Essa constatação é grave, uma vez que a atuação profissional do professor de espanhol requer o domínio dessa língua e a capacidade/habilidade para ensiná-la em diferentes contextos. Reconhecer a melhor abordagem de ensino para um grupo de alunos não é uma tarefa simples, mas pode tornar-se ainda mais difícil quando o profissional não tem uma boa competência linguística ou não desenvolveu adequadamente a sua habilidade didática, a qual inclui o conhecimento metalinguístico. Nossa experiência nos mostra que, quando isso acontece, a tendência é de que o professor use o livro didático⁴⁸ como um escudo, seguindo-o, exclusivamente, e deixando de atuar com autonomia profissional.

Sentimento dos alunos com relação ao seu domínio linguístico e metalinguístico em espanhol e algumas reflexões em torno da proximidade linguística português-espanhol

Silva (2011) perguntou aos concluintes de Letras/Espanhol se consideravam que haviam desenvolvido, ao término do curso, uma identidade linguística em espanhol que implicasse o conhecimento do idioma para a comunicação e para o exercício da docência e,

⁴⁷ Trata-se de uma estratégia de comunicação na qual o aluno cria um termo inexistente na língua-alvo para nela se expressar.

⁴⁸ Devido ao escopo deste texto não vamos aprofundar essa problemática, mas queremos ressaltar que há certo consenso de que a adoção do livro didático deve ser feita com critérios e com uma visão crítica, ou seja, o professor não pode estar totalmente dependente do manual para ensinar a língua.

em caso negativo, o que havia faltado. Nos excertos⁴⁹ a seguir, os graduandos afirmam que não adquiriram satisfatoriamente conhecimento linguístico e metalinguístico e, como justificativa, argumentam que faltou domínio da gramática e do léxico na língua-alvo.

A1⁵⁰: *Creo que [falta] adquirir más experiencia con la lengua, **aprender más la gramática porque es fundamental**, yo pude percibir eso más ahora en el final del año, terminando el curso que **no hay como hablar bien si no tenemos vocabulario suficiente, si no conocemos las estructuras** [...]* (EI, grifo nosso).

A2: [...] *Tengo dificultad en hablar, **falta de vocabulario** también, creo que principalmente de vocabulario, **de la forma correcta de conjugar los verbos, utilizar de la forma correcta los pronombres** que siempre tengo dificultad, cambio algunas cosas.* (SR, grifo nosso).

A3: *No me siento a gusto para hablar en español [...]. En las clases me sentí muy mal, creo que el nerviosismo es más a causa de eso, no tengo seguridad para hablar en español, **tengo miedo de conjugar los verbos porque no tengo seguridad**.* (SR, grifo nosso).

A4: [...] *No basta tratar, estudiar solo la cultura, **hay que estudiar la gramática también y otras competencias** también, pero por qué no añadir a todo eso tratando de cultura, **por qué no traer un texto que trate de cultura y trabajar gramática en ese texto**, trabajar una producción escrita con este tema.* (EC, grifo nosso).

Em face do exposto, entendemos que um dos grandes desafios dos cursos de Letras está na dupla tarefa de propiciar ao aluno uma formação linguístico-metodológica sólida que o habilite a aprender e refletir bem sobre a língua estrangeira para que possa, com proficiência, ensiná-la depois. No curso de Letras/Espanhol da UFG, os programas das disciplinas de Língua sempre procuraram contemplar um trabalho com a forma e as funções linguísticas, bem como com a dimensão pedagógica e sociocultural que esse trabalho implica. Contudo, provavelmente, a abordagem gramático-lexical da língua privilegiasse um enfoque mais implícito, com ênfase em situações de uso comunicativo. Como veremos posteriormente, estudos com foco na forma têm demonstrado que o ensino implícito é importante para a aprendizagem, mas intervenções pedagógicas mais

⁴⁹ Em seu trabalho, Silva (2011) analisa esses excertos a partir das crenças manifestadas pelos alunos-participantes quanto à concepção de língua que possuem.

⁵⁰ Trata-se da abreviação da forma de identificação dos participantes como Aluno 1, Aluno 2 etc.

explícitas propiciam vantagens ao processo que se dá em salas de aula de L2/LE⁵¹, pois direcionam a atenção do aprendiz para itens-alvo presentes no *input*. O excerto com a opinião de A4 acima pode ser uma evidência que corrobora essa importância do ensino explícito. Esse aprendiz parece ver o seu processo de aprendizagem das diferentes habilidades e competências de forma fragmentada, ora aprendendo gramática, ora aprendendo cultura. Em outras palavras, como o eixo das atividades era temático (nesse caso, entendido como cultura), o aluno sozinho não percebeu que elementos gramaticais estavam presentes no *input* recebido, não reconhecendo que língua e cultura são dois construtos indissociáveis.

É preciso considerar, também, que, no caso do espanhol em nosso país, há o agravante de estarmos ensinando uma língua tipologicamente próxima ao português brasileiro, exigindo mais atenção dos aprendizes para evitar interferências entre as línguas, fato que requer de nós, professores, um trabalho ainda mais especial. De acordo com Villalba (2002, p. 5), a questão central no estudo do espanhol por brasileiros está no problema da semelhança/falsa semelhança, algo que leva a autora a afirmar que a facilidade do espanhol é uma falácia, argumentando que: “[o] problema para o falante de português, especialmente o do Brasil, parece residir, portanto, na dificuldade em discernir os pontos coincidentes daqueles que só parecem coincidir”. Um exemplo que nos parece relevante é o caso dos pronomes retos que as duas línguas contemplam, mas cujas regras de uso são completamente diferentes, com implicações importantes para o conhecimento linguístico e enunciativo-discursivo em espanhol. Nesse contexto, Celada (2002, p. 186, grifos do autor) formula a hipótese do estranho familiar no estudo formal do espanhol por brasileiros, ou seja, “[...] será justamente ‘de onde não se esperava’, da mais absoluta ‘proximidade’ (dessa língua parecida), que provirá uma alteridade que surpreende pela procedência”. Nessa perspectiva, o aprendiz se vê constantemente desafiado a encontrar o que Kulikowski e González (1999, p. 15, grifos dos autores) chamam de *la justa medida de una cercanía*, esclarecendo que:

[p]or detrás de lo que parece “igual” o “casi igual” existen en el español y en el portugués maneras diferentes de organización que no son sólo sintácticas, morfológicas o semánticas, sino que nos colocan en lugares diferentes para enunciar y significar y nos llevan a adoptar diferentes estrategias discursivas.

⁵¹ Neste texto não se faz distinção entre os termos língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2).

Contudo, essa “justa medida”, como vimos nos dados mostrados anteriormente, não está sendo plenamente alcançada ao longo da graduação em Letras/Espanhol e a consequência imediata é uma produção interlinguística que incomoda a nós professores, bem como aos discentes, como nos comenta a participante A5: *“Creo que falta aún para que yo tenga una voz identitaria. Estoy confundiendo mucho portugués con español. A veces me siento a gusto [para] hablar en español, pero en algunos momentos no”*.

Dessa maneira, propiciar conhecimento linguístico e metalinguístico num tempo exíguo e num contexto de língua próximas é um desafio que precisa ser constantemente enfrentado, especialmente na formação inicial do futuro professor de espanhol. Uma possibilidade que vem ganhando espaço nesse cenário é o trabalho com foco na forma, uma ação pedagógica que advém, inclusive, de contribuições da psicolinguística e que leva em consideração as limitações cognitivas dos aprendizes para focalizar a atenção em diferentes itens linguísticos, como veremos a seguir.

Intervenção pedagógica com foco na forma

O contexto de ensino de línguas passou por diferentes transformações desde o surgimento da abordagem comunicativa (AC). Inicialmente, a AC foi entendida como uma metodologia baseada exclusivamente em práticas interativas que visavam ao desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, rechaçando o estudo formal de estruturas da língua-alvo. Posteriormente, percebeu-se que essa competência abrangia, dentro de uma de suas subcompetências, o conhecimento gramatical da LE, ou seja, que a reflexão sobre os aspectos formais não deveria ser excluída dos contextos de ensino de línguas.

Entretanto, a abordagem dos aspectos formais da língua no contexto de ensino é, ainda, um tema controverso no âmbito teórico de ensino-aprendizagem de LE, dado que o ensino com o foco na forma e o ensino com o foco no significado, muitas vezes, são entendidos como opostos e excludentes. Essa má compreensão encontra justificativa em estudos sobre o tema. De fato, Long (1991) propôs o termo foco na forma (*Focus ON Form*) em oposição ao foco nas formas (*Focus on FormS*) que era praticado no

ensino tradicional de línguas e cuja ênfase incidia no domínio das estruturas linguísticas. Por outro lado, a diferença entre o foco na forma e o foco no significado (*Focus on meaning*) é que este se baseava na hipótese do *input* compreensível, de Krashen (1981, *apud* DOUGHTY; WILLIAMS, 1998), segundo a qual o aprendizado de línguas dependia exclusivamente da exposição do aprendiz à língua-alvo. Note-se que, cronologicamente, o foco no significado aparece como um movimento antagônico ao foco nas formas (tradicional) e não ao foco na forma proposto por Long.

A esse respeito, Long e Robinson (1998) explicam que enquanto o foco nas formas se refere ao estudo de estruturas linguísticas, *per se*, ou seja, independentemente de um contexto real de uso linguístico, o foco na forma se refere à focalização da atenção do aprendiz nos itens linguísticos que ele demonstre não haver compreendido em um evento pedagógico essencialmente comunicativo. Em outras palavras, o foco na forma, proposto por Long (*op.cit.*), depende da demonstração de falta de compreensão por parte do aprendiz, constituindo-se, assim, como uma abordagem reativa. Entretanto, outros pesquisadores reviram essa proposta, ampliando-a e prevendo, também, condutas proativas por parte do professor (ELLIS, 1998; SPADA, 1997). Nessa nova perspectiva, denominada instrução focada na forma (*Form-focused instruction*), o professor pode, previamente, focalizar a atenção em determinada forma linguística que aparecerá em um evento comunicativo do qual o aprendiz participará, sem depender, exclusivamente, da sinalização de incompreensão do aluno. Em vista disso, entendemos que foco na forma e instrução focada na forma não são abordagens opostas ou excludentes, pois ambas pressupõem o direcionamento da atenção à estrutura linguística sempre dentro de um contexto de uso linguístico.

O papel da atenção no processo de aprendizagem de línguas tem sido evidenciado em várias pesquisas, em virtude de que, para muitos estudiosos, a aquisição de L2 depende do que é percebido no *input* e que será processado e guardado na memória. Para os defensores da hipótese do *noticing* (*Noticing Hypothesis*), a aquisição depende do grau de atenção do aprendiz ao *input* da língua-alvo, porque somente o que os aprendizes conscientemente notam no *input* fica armazenado (SCHMIDT, 1990, 1994, 2001; ROBINSON, 2001).

Entretanto, conforme alguns pesquisadores, os recursos atencionais⁵² são limitados, o que dificulta a percepção do *input* de forma global. VanPatten (1996, 2002), por exemplo, afirma que os aprendizes, principalmente no início da aquisição, têm dificuldade de prestar atenção, simultaneamente, à forma e ao significado do *input*, e priorizam a compreensão do significado. Em vista disso, o pesquisador ressalta a importância de mecanismos de direcionamento da atenção⁵³ no processo de aquisição de L2.

Skehan (1996, 1998), ao tratar do desenvolvimento da fala em LE, afirma que deve abranger fluência, precisão e complexidade gramatical, e ressalta que a expressão oral é uma atividade que envolve processos cognitivos dependentes dos recursos atencionais, os quais são limitados. Em vista disso, fluência, precisão e complexidade gramatical competem pelo foco de atenção, ou seja, ao priorizar-se a fluência, por exemplo, a precisão e a complexidade gramatical podem ser prejudicadas. De acordo com Fortkamp (2008, p. 229), para melhorar a *performance* na produção oral em L2 é preciso otimizar a atenção do aprendiz, pois “ser fluente, gramaticalmente preciso e gramaticalmente complexo é um grande desafio para os falantes de L2”.

Considerando o exposto até aqui, ressalta-se a importância da instrução com foco na forma no processo de aquisição de línguas próximas, principalmente, porque permite direcionar e/ou chamar a atenção do aprendiz para determinada estrutura linguística presente no *input*, facilitando, assim, a sua compreensão sobre o uso desse item. Nesse sentido, é compatível com o ensino de base comunicativa, uma vez que o foco na forma deve ser feito em eventos pedagógicos que contemplem a língua em situações de uso.

Cabe salientar, ainda, que o foco na forma pode concretizar-se de diferentes formas. Ellis (1998) apresenta as seguintes macro-opções: (a) *input* estruturado; (b) prática estrutural; (c) *feedback* negativo; e (d) instrução explícita. Posteriormente, Ellis (2005) apresentou um panorama mais amplo de tipos de instrução com foco na forma, como segue:

⁵² Usou-se o termo recursos atencionais como forma de abranger diferentes mecanismos cognitivos relacionados com o direcionamento e controle da atenção, tais como: memória de trabalho, consciência em nível de percepção e outros componentes das funções executivas.

⁵³ VanPatten (*op.cit.*) propõe um tipo de instrução conhecido como instrução de processamento (*processing instruction*), o qual visa a despertar a atenção do aprendiz para uma determinada estrutura linguística.

- a) **instrução explícita** – requer a focalização da atenção numa determinada estrutura para a sua compreensão; pode ocorrer de forma indutiva ou dedutiva;
- b) **instrução implícita** – requer que, de forma não consciente, os aprendizes infiram o uso de determinada estrutura; pode ocorrer através de input (não) realçado;
- c) **input estruturado** – requer o direcionamento da atenção ao *input* apresentado para induzir ao *noticing*;
- d) **produção prática** – requer oportunidades de uso da forma-alvo; pode ocorrer através de produções controladas e funcionais;
- e) **feedback corretivo** – requer algum tipo de resposta à produção do aprendiz; pode ocorrer de forma implícita (reformulações, por exemplo) ou explícita (correção explícita, por exemplo).

Ainda não há evidências suficientes para saber qual é o tipo mais eficiente para o sucesso da aprendizagem, mas acreditamos ser possível e adequada a combinação de diferentes tipos, conforme as características do contexto de ensino. A esse respeito, em duas pesquisas realizadas num contexto de aprendizagem de espanhol por brasileiros, foram identificadas vantagens da instrução formal num curso de formação inicial de professores de espanhol (ORTIZ PREUSS, 2006, e ORTIZ PREUSS; FINGER, 2009). Ortiz Preuss (2006) apresentou um estudo que visou a verificar os efeitos da instrução sobre o *se* operador aspectual como delimitador em espanhol⁵⁴ entre alunos de um curso de Letras. Os participantes estavam divididos em dois grupos – experimental e de controle – e subdivididos em dois níveis de proficiência – básico e intermediário. Ou seja, havia quatro grupos no total, os quais realizaram pré e pós-testes com tarefas de compreensão, que requeriam justificativa de resposta, e de produção.

Os alunos do grupo experimental, após a realização do pré-teste, foram submetidos à instrução formal que combinou instrução explícita, prática da estrutura e *feedback* negativo. Verificou-se que nas tarefas de compreensão houve aumento nos

⁵⁴ Em virtude do escopo deste texto, não faremos uma exposição detalhada sobre a teoria defendida por Fernández Lagunilla; Miguel (2000) e Miguel (2000). Ressaltamos, porém, que o uso do *se* delimitador é opcional, mas a sua presença só pode ocorrer em contextos frasais específicos. A escolha desse conteúdo na pesquisa deve-se à diferença estrutural entre as duas línguas envolvidas: português (LM dos aprendizes) e espanhol (língua-alvo). Sugere-se a leitura da dissertação, na qual constam detalhes da teoria do *se* delimitador e como a mesma foi abordada em sala de aula.

índices de reconhecimento do **se** como delimitador, porém não foi significativo estatisticamente. Além disso, não houve correspondência entre os percentuais de respostas adequadas e os de justificativas adequadas, o que evidencia diferenças entre conhecimento linguístico, observado nas respostas às tarefas de compreensão, e o conhecimento metalinguístico (capacidade de explicar determinado uso linguístico), avaliado nas justificativas. Em outras palavras, os aprendizes demonstraram ter mais dificuldade para explicar o porquê de suas respostas do que de compreender os contextos de uso do **se**⁵⁵. Por outro lado, a pesquisadora constatou efeitos positivos da instrução nas tarefas de produção do grupo experimental, pois houve aumento no número de produções adequadas com o uso do pronome. Ressalte-se que esses resultados apresentaram relevância estatística e que tal constatação é de extrema importância, pois mostra que, embora o não uso da estrutura-alvo pudesse gerar produções adequadas, porque o **se** delimitador é opcional, os aprendizes optaram por produzir mais frases com o pronome.

Ortiz Preuss e Finger (2009) apresentam um estudo que pretendia verificar se os efeitos da instrução, identificados na pesquisa anteriormente exposta, foram duradouros. Transcorridos vinte e quatro meses da realização do primeiro teste, os alunos do grupo experimental realizaram uma nova etapa de testes. As pesquisadoras constataram que efeitos da instrução puderam ser identificados a longo prazo, principalmente nas tarefas de produção, como no primeiro estudo. Essas constatações podem ser tomadas como evidência da importância da instrução formal, especialmente no caso de aprendizes brasileiros de espanhol que, além das dificuldades cognitivas decorrentes da capacidade limitada de atenção, comuns a qualquer aprendiz de LE, enfrentam, ainda, as armadilhas que a proximidade linguística entre português e espanhol acarretam.

Conforme dito anteriormente, o trabalho com foco na forma deve estar associado ao uso da língua e à comunicação; portanto, um possível caminho talvez seja apoiar-se no uso de gêneros textuais. É o que propõe Villalba para o ensino de espanhol a brasileiros, considerando a proximidade linguística com o português:

⁵⁵ Cabe ressaltar que, de acordo com a hipótese do *noticing* mencionada anteriormente, basta o aprendiz notar o uso de uma estrutura para que a aprendizagem aconteça. A capacidade de verbalizar não é condição necessária para isso. Nesse estudo as justificativas foram solicitadas para verificar o grau de compreensão dos aprendizes.

[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 enfocar a forma linguística a partir da discussão e apropriação do sentido (VILLALBA, 2009, p. 99).

A autora também ressalta que não se pretende utilizar os gêneros textuais com o intuito de que sirvam como (pre)texto para trabalhar as formas linguísticas de maneira isolada, mas buscando a percepção de como essas formas produzem efeitos de sentido variados. Nessa perspectiva, acreditamos que o ensino de línguas a partir de gêneros textuais possibilita desenvolver o ensino com foco na forma sempre em situações comunicativas significativas para o aprendiz.

Considerações Finais

Este texto foi escrito com o propósito de discutir alguns desafios na formação inicial de professores de espanhol no curso de Letras da UFG. Apontamos como problemáticas: a escolha da língua de formação ser definitivamente feita somente após o quarto semestre de graduação e o nível de domínio linguístico considerado insatisfatório, inclusive, por alunos concluintes do curso, fato que compromete tanto a própria aprendizagem quanto o futuro exercício da docência.

Conforme mencionado anteriormente, o fato de a estrutura curricular do curso de Letras da UFG prever a escolha da língua estrangeira somente após transcorrida a metade do curso parece ser um ponto negativo para a formação do licenciado. Em vista disso, houve uma reconfiguração e a partir de 2012 a Faculdade de Letras passou a oferecer vários cursos, dentre eles o de Letras/Espanhol (denominado Curso de Licenciatura em Letras: Espanhol) e o ingressante deve fazer a sua escolha ao inscrever-se para o vestibular. Nessa nova configuração, a matriz continua dividida em 3 núcleos de disciplinas, mas houve uma modificação na carga horária, dando-se ênfase para as disciplinas específicas do curso, ou seja, o aluno de Letras/Espanhol terá um maior contato com o idioma ao longo do curso. Conforme a nova matriz, o aluno deverá cursar 384 horas de disciplinas do NC, 2.000 horas de disciplinas do NE (incluídas 400 horas de estágio curricular supervisionado); e 128 horas de disciplinas do NL. Manteve-se a obrigatoriedade de cumprimento de 400 horas de PCC e 200 horas de AC.

Com relação ao nível de domínio linguístico dos alunos, procuramos discutir essa problemática a partir da concepção de interlândia e dos efeitos da proximidade entre o português brasileiro e o espanhol no processo de ensino-aprendizagem. Considerando que a gramática e o léxico vinham sendo trabalhados numa perspectiva mais implícita nas disciplinas de língua espanhola, sugerimos a prática da intervenção pedagógica com foco na forma para potencializar um melhor domínio linguístico e metalinguístico dos aprendizes e futuros professores de espanhol. Isso se deve ao fato de que estudos têm mostrado que a instrução formal parece ser benéfica para a aprendizagem de LE. Nossa sugestão se fundamenta, especialmente, no argumento cognitivista de que os recursos atencionais são limitados e que o aprendiz pode não conseguir perceber sozinho toda a complexidade linguística presente no *input*. Além disso, os programas das disciplinas de Língua Espanhola na nova matriz do curso de Letras/Espanhol da UFG procuram contemplar os conhecimentos linguístico e metalinguístico no idioma estrangeiro, aliando-os a um trabalho com a diversidade dos gêneros textuais que vão da ordem do descrever ao argumentar. Também é proposta, principalmente a partir dos últimos períodos do curso, uma análise de aspectos linguísticos, enunciativos e discursivos da expressão oral e escrita do aprendiz brasileiro, com o propósito de que os futuros docentes possam refletir sobre a língua e sua dimensão pedagógica, sem perder de vista que estudam um idioma irmão do português brasileiro. Cabe ressaltar que o trabalho a partir de gêneros pode permitir, dentro de contextos comunicativos significativos, abordar o foco na forma tanto implicitamente (através de realce do *input*, por exemplo), quanto explicitamente (através de instrução explícita ou de *feedback* metalinguístico, por exemplo), o que dá mais liberdade ao professor para adequar sua prática às características de cada grupo.

No primeiro semestre de 2012, recebemos a primeira turma que fez a opção por cursar Letras/Espanhol no vestibular e já pudemos sentir uma melhora significativa. Colegas da área que trabalham com esse público ressaltaram o interesse e o engajamento do grupo. Portanto, temos o desafio de, pelos próximos quatro anos, avaliar se a mudança na matriz curricular, a opção pelo trabalho com os gêneros textuais e a reflexão linguístico-pedagógica do ensino de uma língua próxima ao português brasileiro surtirão efeitos positivos.

Referências

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 3. ed. New Jersey: Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, 1994.

CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro*. Uma língua singularmente estrangeira. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. (Tese de doutorado), 2002.

CORDER, P. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

CRUZ, M. L. O. B. *Estágios de interlíngua*: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. (Tese de doutorado), 2001.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, R. *Instructed second language acquisition: a literature review*. Auckland: Ministry of Education, New Zealand, 2005. Disponível em: <<http://www.atriumlinguarum.org/contenido/instructed-second-language.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

_____. Teaching and research: options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 1, 1998. p. 39-60.

FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.

FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M.; MIGUEL, E. de. La interfaz léxico-sintaxis: el clítico culminativo. In: MIGUEL, E. de; FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M.; CARTONI, F. (Ed.). *Sobre el lenguaje: miradas plurales y singulares*. Madrid: Arrecife/UAM, 2000. p.141-159.

FORTKAMP, M. Produção oral e aquisição de L2: cognição e ensino. In: MATZENAUER, C. L. B.; MIRANDA, A. R. M.; FINGER, I.; AMARAL, L. I. C. do. (Org.). *Estudos da Linguagem: VII Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul*. Pelotas: Educat, 2008. p. 223-234.

GONZÁLEZ, N. T. M. *Cadê o pronome? O gato comeu: os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. (Tese de doutorado), 1994.

_____. Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos y aprendices de E/LE. In: *RILCE*. Revista de Filología Hispánica, n. 14.2. Pamplona: Universidad de Navarra, 1998. p. 243-263.

KULIKOWSKI, M. Z. M; GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, n. IX. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1999. p. 11-19.

LONG, M. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: DE BOOT, K. *et al. Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 1991.

LONG, M.; ROBINSON, P. Focus on Form: Theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.

MARTÍNEZ, I. P. La Lingüística Contrastiva y el Análisis de Errores desde la perspectiva del español. In: MARTÍNEZ, I. P. *et al.* (Org.). *Lingüística Contrastiva y Análisis de Errores: español-portugués y español-chino*. Madrid: Edinumen, 1999. p. 7-17.

MIGUEL, E. de. El operador aspectual se. *Sociedad Española de Lingüística*, v. 30, n. 1. Madrid, 2000. p. 13-43.

ORTIZ PREUSS, E.; FINGER, I. Aquisição de Espanhol como Língua Estrangeira: os efeitos da instrução explícita a longo prazo. In: HORA, D. da. (Org.). *Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN*. [CD-ROM] João Pessoa: Idéia, 2009.

ORTIZ PREUSS, E. A interface entre os conhecimentos implícito e explícito: um estudo baseado no SE operador aspectual como delimitador em espanhol. In: FINGER, I.; MATZENAUER, C. L. B. (Comp.). *TEP (Textos em Psicolinguística)* [CD-ROM]. 1. ed. Pelotas: Educat, 2006.

ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

SCHMIDT, R. Attention. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 3-32.

_____. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for Applied Linguistics. In: *Consciousness in second language learning. AILA Review*, n. 11, 1994. p. 11-23.

_____. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v. 11, 1990. p. 129-158.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, n. 3, 1972. p. 209-31.

SKEHAN, P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. A Framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, v. 17, n. 1, 1996. p.38-62.

SPADA, N. Form-focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, v. 30, 1997. p. 37-87.

SILVA, C. A. M. *Me siento colgado, aún, en la barriga de la Lengua Materna: o contato-confronto com a identidade linguística do espanhol por parte de futuros professores*. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras. (Tese de doutorado), 2011.

UFG. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras*. Disponível em: <<http://www.lettras.ufg.br/sites/lettras/pages/2098>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

VANPATTEN, B. Processing instruction: an update. *Language Learning*, v. 52, n. 4, 2002. p.755-803.

_____. *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1996.

VILLALBA, T. K. B. *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. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. (Tese de doutorado), 2002.

_____. Uma pedra no sapato: o ensino da gramática no curso de espanhol para universitários brasileiros. *Em Aberto*, v. 22, n. 81, Brasília, ago./2009. p. 99-111.