

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Timóteo Salgado Pereira Pinto

**CONTRIBUIÇÕES DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA AO
ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA: compreensão leitora e produção
escrita**

Taubaté - SP

2022

Timóteo Salgado Pereira Pinto

**CONTRIBUIÇÕES DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA AO
ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA: compreensão leitora e produção
escrita**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

P659c Pinto, Timóteo Salgado Pereira

Contribuições da gramática da língua portuguesa ao ensino da língua espanhola : compreensão leitora e produção escrita / Timóteo Salgado Pereira Pinto. -- 2023.

74 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Gramática – Estudo e ensino. 2. Língua espanhola – Estudo e ensino. 3. Tomada de consciência. 4. Conceitos. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. II. Título.

CDD – 465

Taubaté - SP

2023

Timóteo Salgado Pereira Pinto

**CONTRIBUIÇÕES DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA AO ENSINO DA
LÍNGUA ESPANHOLA: compreensão leitora e produção escrita**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva

Data: 08 / 03 / 2023

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a.: Elisabeth Ramos da Silva

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: Maria José Milharezi Abud

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professor Dr.: Adrián Pablo Fanjul

Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, a quem sirvo, por haver considerado em seus planos esse período de aprendizado e desenvolvimento. Nesse mesmo agradecimento ao Eterno incluo meus pais, instrumentos do Deus altíssimo na minha vida, e os agradeço por sua dedicação para comigo. Se não fosse o Senhor que estivesse do nosso lado, não chegaríamos a esse momento de crescimento tão especial.

Agradeço imensamente à minha orientadora, professora doutora Elisabeth Ramos da Silva, pela orientação precisa em diversos momentos. Pela sua sinceridade e amor no direcionamento da pesquisa. Pelo carinho e cuidado, para comigo, mesmo em seus momentos de dor.

Aos professores do Mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU, pela sua dedicação aos alunos e aportes teóricos. Especialmente às professoras doutoras Maria José Milharezi Abud, Eliana Vianna Brito Kozma e Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, que colaboraram diretamente na construção do texto.

Aos professores doutores Adrián Pablo Fanjul, Eduardo Negueruela Azarola, Emmy Uehara Pires, Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues e Leonardo Gomes da Luz, por ser parte da centelha de quando desejei cursar o mestrado, além de fontes de inspiração teórica, bem como exemplo de dedicação a seus alunos.

Aos meus colegas e chefes da Academia Militar das Agulhas Negras que me forneceram tempo e campo de estudo, além de experiências que resultaram nessa pesquisa.

Ao Exército Brasileiro, instituição na qual sirvo, por permitir e incentivar o desenvolvimento acadêmico, além de ceder tempo para estudo e pesquisa.

Aos meus colegas de curso, por compartilhar momentos de luta e aprendizado.

Às minhas filhas que me presenteiam diariamente com seus sorrisos e abraços. Exemplares de amor puro e presentes de Deus.

Por fim, à minha esposa Ana Paula Luz e Silva Pereira, minha companheira nessa caminhada terrena. Difícil resumir em poucas palavras o sustento advindo da sua presença. O rei Salomão corretamente diz que é melhor serem dois do que um, porque se um cair, o outro levanta o seu companheiro. Isto é verdade em nós. Obrigado por ser apoio mútuo em tudo na vida.

“No princípio, aquele que é a Palavra já existia. A Palavra estava com Deus, e a Palavra era Deus.” (João 1.1)

RESUMO

O presente trabalho trata da utilidade do conhecimento gramatical descritivo da língua materna para o ensino da língua estrangeira. Especificamente, a pesquisa focaliza-se em uma proposta de ensino que considere os conhecimentos gramaticais da língua materna (língua portuguesa) para a tomada de consciência dos aspectos formais da língua estrangeira (no caso concreto a língua espanhola). O problema motivador da pesquisa foi notar que alunos com menos conhecimentos formais da língua materna possuem maior dificuldade de compreensão de conteúdos novos nas aulas de língua espanhola. Esta pesquisa teve como objetivo geral contribuir para o ensino da língua espanhola a aprendizes brasileiros evidenciando a utilidade dos conhecimentos gramaticais da língua materna nesse processo de ensino. O objetivo específico é oferecer uma proposta de ensino que considere os conhecimentos gramaticais da língua portuguesa para a tomada de consciência dos aspectos formais da língua espanhola. Teoricamente, a pesquisa se baseia em estudos de Vigotsky (2001) sobre a construção do pensamento e da linguagem. Em tais estudos, o autor valoriza o papel da escola para o conhecimento dos aspectos formais da língua, para a tomada de consciência, bem como para o processo de formação de conceitos. Estas questões também foram estudadas e expostas nas pesquisas de Oliveira (1992), Silva (2010), Negueruela-Azarola (2010), entre outros. No que se refere aos métodos de ensino, a pesquisa tem como referência o pós-método, conceito aprofundado por Kumaravadivelu (2001), Richards e Rodgers (2014), entre outros. Na apresentação de nossa proposta, abordamos aspectos da norma e uso relativos aos verbos *ter/haver* e *tener/haber* em suas expressões de posse, existência e função auxiliar nos idiomas português e espanhol. Utilizamos o gênero discursivo 'poema' para demonstrar as aproximações e os distanciamentos em ambas as línguas. Nosso estudo implicará em uma proposta de ensino focada em conceitos que elucidam a importância dos conhecimentos gramaticais em língua portuguesa para a tomada de consciência dos aspectos formais da língua espanhola. Assim, a proposta apresentada contribui para intervenções a serem realizadas no futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de gramática. Ensino de língua espanhola. Tomada de consciência. Conceitos.

ABSTRACT

The present work deals with the usefulness of the descriptive grammatical knowledge of the mother tongue for the teaching of a foreign language. Specifically, the research focuses on a teaching proposal that considers the grammatical knowledge of the mother tongue (Portuguese) in order to raise awareness of the formal aspects of the foreign language (in this specific case, the Spanish language). The research's motivating problem was to notice that students with less formal knowledge of the mother tongue have greater difficulty in understanding new content in Spanish language classes. This research had the general objective of contributing to the teaching of the Spanish language to Brazilian learners, demonstrating the usefulness of grammatical knowledge of the mother tongue in this teaching process. The specific objective is to offer a teaching proposal that considers grammatical knowledge of the Portuguese language in order to raise awareness of the formal aspects of the Spanish language. Theoretically, the research is based on studies by Vigotsky (2001) on the construction of thought and language. In such studies, the author values the school's role in knowledge of the formal aspects of the language, in raising awareness, as well as in the concept formation process. These issues were also studied and exposed in the research of Oliveira (1992), Silva (2010), Negueruela-Azarola (2010), among others. With regard to teaching methods, the research has as reference the post-method, a concept deepened by Kumaravadivelu (2001), Richards and Rodgers (2014), among others. In presenting our proposal, we address aspects of the norm and use related to the verbs *ter/haver* and *tener/haber* in their expressions of possession, existence and auxiliary function in Portuguese and Spanish. We use the discursive genre 'poem' to demonstrate the similarities and differences in both languages. Our study will imply a teaching proposal focused on concepts that elucidates the importance of grammatical knowledge in Portuguese for the awareness of the formal aspects of the Spanish language. Thus, the proposal presented contributes to interventions to be carried out in the future.

KEYWORDS: Grammar teaching. Spanish language teaching. Awareness. Concepts.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Diagrama de Kato	29
FIGURA 2 - Exemplo de Ilustração gráfica de um conceito	65

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - No meio do caminho	55
QUADRO 2 - Possibilidades de ter/haver e <i>tener/haber</i>	57
QUADRO 3 - Exemplos de utilizações de <i>tener</i> e <i>haber</i>	57
QUADRO 4 - Etapa 1	61
QUADRO 5 - Etapa 2	62
QUADRO 6 - Etapa 3	64
QUADRO 7 - Etapa 4	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E LINGUAGEM	18
1.1 Relações entre pensamento e linguagem	18
1.2 O processo de formação de conceitos	21
1.3 O papel da escola no processo de formação de conceitos	26
1.4 A aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira	31
2 O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA	36
2.1 Abordagem, método, técnica, design, princípios e procedimento	36
2.2 Breve síntese histórica: do início do século XX à era dos métodos	38
2.3 O ensino de línguas sob uma perspectiva comunicativa	41
2.4 O pós-método	46
2.5 Uma perspectiva conceitual para o ensino da gramática	49
3 UMA PROPOSTA CONCEITUAL PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA	51
3.1 Contexto da pesquisa	51
3.2 A escolha dos verbos <i>ter/haver</i> e <i>tener/haber</i>	52
3.2.1 Origem dos valores de <i>ter/haver</i> e <i>tener/haber</i>	53
3.2.2 A função auxiliar	54
3.2.3 A posse e o domínio	54
3.2.4 Apresentação e existência	55
3.2.5 Resumo das principais ocorrências de <i>ter/haver</i> e <i>tener/haber</i>	56
3.3 Características da proposta	58
3.4 Apresentação esquemática das atividades	59
3.4.1 Etapa 1	60
3.4.2 Etapa 2	62
3.4.3 Etapa 3	63
3.4.4 Etapa 4	66
CONCLUSÃO.....	68
REFERÊNCIAS.....	71

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da utilidade do conhecimento gramatical descritivo da língua materna para o ensino da língua estrangeira. Especificamente, a pesquisa focaliza-se em uma proposta de ensino que considere os conhecimentos gramaticais da língua materna (língua portuguesa) para a tomada de consciência dos aspectos formais da língua estrangeira (no caso concreto a língua espanhola).

A prática docente deste pesquisador como professor de língua espanhola desenvolve-se na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). A AMAN é uma instituição de nível superior que forma os oficiais combatentes da linha militar bélica do Exército Brasileiro e gradua o bacharel em Ciências Militares. Tal instituição de ensino militar possui corpo discente que orbita, geralmente, próximo da quantia de 1700 cadetes¹. A fim de atender as expectativas da Força Terrestre, o Exército Brasileiro, as equipes docentes são compostas por professores de diversos campos do saber. Na AMAN, o professor lida com um público de alto nível intelectual, de distintas regiões do Brasil, com inúmeras histórias sociais, etnias, realidades que representam certo recorte da população brasileira. Há também, entre os cadetes, alunos estrangeiros de diversas origens. Cadetes do segmento feminino representam, no ano de 2021, um aproximado de 10% do quantitativo total de discentes. Além disso, a faixa etária abrange jovens entre 18 e 27 anos de idade.

O curso de formação de oficiais combatentes tem duração mínima de cinco anos, nos quais o jovem cursa disciplinas de caráter técnico militar e também de caráter superior universitário. Anualmente são graduados, aproximadamente, 400 novos líderes militares e gestores públicos. Dentre as disciplinas cursadas, podemos encontrar tanto as das ciências exatas como as da área de humanas.

Um dos requisitos de acesso a este curso de nível superior são os conhecimentos em língua portuguesa e inglesa. Tais conhecimentos são aferidos em certame público. Ao longo do curso, uma vez matriculado, os cadetes cursarão, obrigatoriamente, disciplinas de língua portuguesa, espanhola e inglesa. O caminho pedagógico da língua materna passa por bases gramaticais e segue para o ensino dos gêneros textuais típicos militares, além de oratória. Já nas línguas estrangeiras, o

¹ Cadete é o título dado aos alunos da Academia Militar das Agulhas Negras.

plano de curso é desenhado para que o aluno ingresse no nível básico e progrida até o nível intermediário, e tem como foco uma abordagem de viés comunicativo.

A partir de uma modernização no ensino militar, ocorrida em 2012, o Exército Brasileiro (EB) vem em crescente valorização no que tange ao ensino de línguas estrangeiras. Em janeiro de 2021 o Exército Brasileiro emitiu a PORTARIA - EME/C Ex N° 316 (BRASIL, 2021) determinando, como requisito para a graduação na AMAN, a certificação em língua inglesa no nível B1 do Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001)².

No que tange à língua espanhola, destaca-se a atuação legal das Forças Armadas na região da faixa de fronteira. A legislação brasileira dispõe³, sobre a atuação das Forças Armadas, com poder de polícia na faixa fronteira, para repressão e prevenção aos crimes transfronteiriços, ambientais, entre outros. O Brasil possui 16.886 Km de fronteiras (FERREIRA NETO; RIBEIRO, 2014), dos quais cerca de 83% se dão com países de fala hispânica. Tal fato deixa latente a importância de certo domínio da língua espanhola, a fim de desempenhar eficazmente suas funções militares. Esta importância é assimilada pelo Comando do Exército, que determina o ensino da língua espanhola durante o período de formação de seus oficiais.

Em nossa experiência, durante a prática docente, foi prognosticado que a introdução de conteúdos gramaticais melhora o desempenho do aprendiz. Ainda que o foco do nosso ensino seja preparar o aluno para situações reais de comunicação, temos observado que o entendimento conceitual dos mecanismos formais melhora o desempenho dos nossos alunos.

O problema motivador da pesquisa foi notar que alunos com menos conhecimentos formais da língua materna possuem maior dificuldade de compreensão de conteúdos novos nas aulas de língua espanhola. Nossa observação inicial e genérica é de que alunos que apresentam domínio gramatical menor na língua materna apresentam maior dificuldade em compreender o sistema da língua estrangeira. A percepção do grau de conhecimento dos aspectos formais se deu de três maneiras. Primeiramente, verificando as notas dos alunos na disciplina de língua portuguesa. Em segundo lugar, a própria percepção da expressão oral em língua

² Para melhor compreensão do Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas, consulte o Conselho da Europa (2001).

³ Para aprofundamento consulte: Artigo 142, §1º da Constituição Federal (CF) de 1988; Leis Complementares (LC) n° 97/1999; n° 117/2004, n° 136/2010; Política Nacional de Defesa (2012) e Estratégia Nacional de Defesa (2012).

materna nas conversas com os alunos. Finalmente, mediante perguntas feitas em aula a fim de estabelecer relações conceituais entre os funcionamentos das línguas portuguesa e espanhola. Tal inferência prática foi percebida, inclusive, com alunos oriundos de países estrangeiros.

Várias pesquisas, em diferentes contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, mostraram que o domínio dos aspectos formais da língua materna do aprendiz tem grande influência no ensino e aprendizagem de uma nova língua. Como exemplo temos os estudos de Weinstein (1984) em que investigou tailandeses aprendizes da língua inglesa. Em sua pesquisa, Weinstein (1984) concluiu que o letramento em língua materna, somado a outros fatores socioculturais, é um influenciador relevante no processo de aprendizagem de uma segunda língua. Mais recentemente, Mendes (2014), em pesquisa com alunos brasileiros em aulas de espanhol, concluiu que grande parte dos alunos recorre aos conhecimentos formais na língua materna para aprender um novo conceito em língua espanhola. Nessa linha de pensamento, Lantolf e Thorne (2007) afirmam que o professor deve levar em consideração que o aluno inicia seu processo de transposição de estruturas linguísticas utilizando-se do que entende em seu idioma materno. Nesse mesmo enquadramento, Quast (2020) expõe a condição mediacional da língua materna em proveito da apropriação da língua estrangeira.

Vigotsky (2001) afirma que somente por meio da intelectualização de uma função é que podemos dominá-la. Prossegue ainda afirmando que através da tomada de consciência promovida pelo ensino da escola é que a criança passa a fazer escolhas arbitrárias a fim de realizar operações de fala e escrita segundo a sua vontade (VIGOTSKY, 2001). Além disso, é a partir do sistema linguístico materno é que se formam os sistemas intermediários, até que se alcance o entendimento de funcionamento do idioma estrangeiro (VIGOTSKY, 2001). Sendo assim, infere-se que é necessário o conhecimento dos aspectos formais da língua para tomar decisões conscientes no uso da língua e pensamento.

Considerando a importância do conhecimento de aspectos gramaticais da língua materna para o entendimento de funcionamento da língua estrangeira, esta pesquisa teve como objetivo geral contribuir para o ensino da língua espanhola a aprendizes brasileiros evidenciando a utilidade dos conhecimentos gramaticais da língua materna nesse processo de ensino. O objetivo específico é oferecer uma proposta de ensino que considere os conhecimentos gramaticais da língua portuguesa

para a tomada de consciência dos aspectos formais da língua espanhola, principalmente nas habilidades de compreensão leitora e produção escrita.

A fim de atingir os objetivos propostos, a seguinte pergunta norteou a pesquisa: que características deve apresentar uma proposta que contemple os conhecimentos gramaticais da língua portuguesa como forma de tomada de consciência dos aspectos formais da língua espanhola?

Com o intuito de responder tal pergunta, abordaremos aspectos da norma e uso que envolve os verbos *ter/haver* e *tener/haber* em suas expressões de posse e existência nos idiomas português e espanhol. Utilizaremos o gênero discursivo poema para demonstrar as aproximações e os distanciamentos em ambas as línguas que, por vezes, geram a sensação de que se emprega um verbo quando deveria estar o outro.

A escolha dos verbos *ter/haver* e *tener/haber* se dá pelo desencontro que se testemunha nos hábitos de uso observados nos falantes de português e espanhol. Não obstante tratar-se de dois idiomas de origem latina, nota-se uma diferença de valor atribuído em cada um dos idiomas (FANJUL, 2014b). Tais valores nem sempre foram os mesmos, se deslocaram através da história até obterem os significados hoje atribuídos (ELIA, 2002). Dentre os empregos mais nítidos da atualidade, destacamos a utilização de tais verbos como auxiliares em perífrases e nos valores de posse e existência (FANJUL, 2014b). Entendemos que pode ser facilmente observado em sala de aula uma transposição equivocada de significados dos verbos supramencionados. A tomada de consciência adquirida, através do estudo da gramática, é um dos fatores que permite a escolha adequada dos verbos em cada idioma.

Teoricamente, a pesquisa se baseia em estudos de Vigotsky (2001) sobre a construção do pensamento e da linguagem. Em tais estudos, Vigotsky (2001) valoriza o papel da escola para o conhecimento dos aspectos formais da língua, para a tomada de consciência, bem como para o processo de formação de conceitos. Estas questões também foram estudadas e expostas nas pesquisas de Oliveira (1992), Silva (2010), Negueruela-Azarola (2010), entre outros. No que se refere aos métodos de ensino, a pesquisa tem como referência o pós-método, conceito aprofundado por Kumaravadivelu (2001), Richards e Rodgers (2014), entre outros.

Assim sendo, esta pesquisa se justifica porque contribuirá para práticas pedagógicas que favoreçam a reflexão linguística e o ensino da língua estrangeira, no caso, o espanhol. Os resultados desta pesquisa poderão ser úteis para outras

pesquisas acadêmicas que investigam o ensino de línguas e evidenciam a utilidade dos conhecimentos gramaticais para o ensino de línguas estrangeiras. O aumento de estudos neste sentido pode subsidiar fundamentos para aperfeiçoamento de práticas docentes.

A fim de realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema, foi realizada uma pesquisa sobre o Estado da Arte. Tal revisão traz à tona a produção acadêmica recente acerca da temática em estudo e contribuirá para a presente pesquisa ao destacar a voz de outros pesquisadores. Além disso, Lakatos e Marconi (2003) afirmam que o embasamento teórico obtido da pesquisa sobre o Estado da Arte também nos ajudará na definição dos conceitos empregados, bem como na fundamentação teórica do trabalho.

Portanto, realizamos buscas em três bases de dados: CAPES - Teses e dissertações; Periódicos CAPES - Artigos científicos; BDTD - Teses e Dissertações. As palavras-chave utilizadas foram: ensino de gramática; ensino de língua espanhola; tomada de consciência. O período utilizado foi de trabalhos realizados entre 2018 e 2022. Dos resultados inicialmente obtidos, realizamos uma triagem a partir da leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, e encontramos dois trabalhos que serão brevemente abordados em seguida.

Galvão (2019), em seu trabalho intitulado “O que dizem os professores quanto às suas dificuldades sobre os aspectos formais da Língua Portuguesa”, estudou um grupo de professores licenciados em letras e cursando uma pós-graduação em gramática. Seu objetivo foi investigar as interpretações dos próprios docentes sobre suas dificuldades relativas aos aspectos formais da língua portuguesa e verificar como tais dificuldades interferem no desenvolvimento do ensino. Galvão (2019), partiu de um pressuposto de uma crise no ensino da gramática que gerou professores que não haviam aprendido a norma culta da língua a contento. Concluiu ao final que cerca de 60% dos sujeitos envolvidos na pesquisa apontaram querer aprender mais sobre gramática e que tal deficiência influenciava negativamente o seu trabalho como docente. A autora sinalizou que os cursos de graduação, possivelmente, não estavam preparando seus alunos adequadamente quanto ao domínio dos conteúdos gramaticais.

Silva (2021), no estudo de título “Uma proposta de ensino específico de gramática: reflexões decorrentes das propostas de análise linguística de uma Matriz Curricular Municipal”, teve como tema o ensino específico de gramática para o

desenvolvimento das competências linguísticas e de análise linguística. O objetivo geral da investigação foi contribuir para a qualidade do ensino de língua portuguesa na educação pública. Especificamente, a autora: investigou discussões teóricas acerca da utilidade do ensino específico de gramática em prol do desenvolvimento da competência linguística; analisou a proposta sobre a temática contida na matriz curricular municipal; propôs uma transposição didática que pudesse compreender o estudo da gramática especificamente aplicado à diversidade do uso da língua. Além da contribuição entregue mediante a transposição didática, Silva (2021) concluiu que os documentos por ela estudados não orientam adequadamente o ensino dos conteúdos gramaticais, ficando o docente encarregado da criação de conteúdos que garantam a progressão e o desenvolvimento desejado dos conhecimentos supracitados.

Por intermédio da pesquisa sobre o estado da arte, identificamos nas autoras Galvão (2019) e Silva (2021) a necessidade de evidenciar a importância do domínio da gramática para o ensino da língua portuguesa. Ambos os trabalhos se basearam nos postulados de Vigotsky (2001), particularmente na tomada de consciência e no processo de formação de conceitos. Nossa investigação, embora não se fixe exclusivamente no ensino da língua portuguesa, compactua com as bases teóricas dos trabalhos de Galvão (2019) e Silva (2021), além de explorar correlações entre a língua materna e o ensino da língua estrangeira. No período abarcado pela busca, não encontramos estudos que relacionam o conhecimento gramatical em língua materna como apoio ao ensino da língua espanhola. Desta forma, a presente pesquisa reforça seu caráter contributivo para a comunidade acadêmica, uma vez que há poucos trabalhos recentes sobre o tema.

Metodologicamente, esta é uma pesquisa de caráter qualitativa, do tipo bibliográfica. Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 183), “[...] a pesquisa bibliográfica não se resume à mera repetição de conceitos já ditos anteriormente, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. No caso concreto, a partir dos conceitos teóricos apresentados por Vigotsky (2001), Oliveira (1992), Silva (2010), Silva e Abud (2017), Silva e Abud (2019), entre outros, apresentaremos uma proposta de ensino que pode ser desenvolvida em sala de aula. Tal proposta é uma contribuição para uma intervenção a ser realizada no futuro, um resultado de pesquisa desejável no contexto da Linguística Aplicada, como observa Moita-Lopes (1996).

O trabalho está dividido em três seções. A primeira seção aborda as considerações de Vigotsky (2001) sobre a construção do pensamento e linguagem. Destacamos a utilidade do conhecimento gramatical em língua materna, da tomada de consciência e do processo de formação de conceitos. Mediante o desenvolvimento de tais tópicos, aludimos à importância destes para o ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Nesta seção nos baseamos também nos estudos de Oliveira (1992) e Silva (2010). A segunda seção apresenta aspectos relacionados à metodologia de ensino de línguas estrangeiras e da língua espanhola fundamentados em estudos desenvolvidos por Kumaravadivelu (2001), Richards e Rodgers (2014). Nesta seção são abordadas a evolução dos métodos e abordagens até o presente momento. Em seguida, na terceira seção, mediante uma proposta de ensino que alie os fundamentos teóricos apresentados à prática pedagógica, apresentaremos nossa contribuição ao ensino da língua espanhola. Utilizaremos o gênero discursivo poema para abordar aspectos da norma e uso dos verbos *ter/haver* e *tener/haber*, dando enfoque a suas expressões de posse e existência nas línguas portuguesa e espanhola. Por intermédio de nossa proposta elucidaremos a importância dos conhecimentos gramaticais em língua portuguesa para a tomada de consciência dos aspectos formais da língua espanhola. Para encerrar, faremos nossas conclusões.

1 A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E LINGUAGEM

Nesta seção, abordaremos os principais fundamentos teóricos de nosso trabalho. Utilizando-nos de uma perspectiva sócio-histórico-cultural, versaremos sobre: a construção do pensamento e linguagem, o processo de formação de conceitos, o papel da escola na formação de conceitos e na tomada de consciência, além de aspectos da aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira. Mediante tal abordagem, aludimos à importância desses aspectos para o ensino da língua estrangeira, bem como para as inter-relações entre a tomada de consciência da língua materna em proveito do ensino da língua estrangeira.

1.1 Relações entre pensamento e linguagem

Vigotsky (2001) afirma que, no ser humano, as conexões entre pensamento e linguagem promoveram as funções psicológicas superiores e aponta como centro dessa questão o elo entre o pensamento e a palavra. Nesse sentido, a perspectiva sociocultural de Vigotsky propõe uma relação entre o pensamento e a palavra, na qual ambos são afetados um pelo outro (NEGUERUELA-AZAROLA; GARCIA, 2016). A seguir, abordaremos aspectos necessários para a compreensão dessa relação.

Em termos de processos mentais, um dos fatores que distinguem o ser humano dos demais animais é a existência de mecanismos psicológicos superiores. Se, por um lado, em todos os animais, notamos a presença de mecanismos elementares (por exemplo: ações reflexas, reações automáticas, associação simples), no comportamento humano se observa a utilização de instrumentos mais complexos. É típico do procedimento humano o controle consciente do comportamento e a ação intencional (OLIVEIRA, 1993). A fim de clarificar a distinção entre processos elementares e processos superiores, a autora argumenta que:

Um exemplo interessante ilustra a diferença entre processos elementares e processos superiores: é possível ensinar um animal a acender uma luz num quarto escuro. Mas o animal não seria capaz de, voluntariamente, deixar de realizar o gesto aprendido porque vê uma pessoa dormindo no quarto. Esse comportamento de tomada de decisão a partir de uma informação nova é um comportamento superior, tipicamente humano. O mais importante desse tipo de comportamento é o seu caráter voluntário, intencional. (OLIVEIRA, 1993, p. 26).

A perspectiva de Vigotsky tem como pressuposto a ideia de que o ser humano se constitui em uma relação social, e de que a cultura torna-se parte da natureza humana mediante um processo histórico (OLIVEIRA, 1992). Nas palavras de Oliveira (1992), os estudos de Vigotsky contemplam a dupla natureza do ser, ou seja, uma espécie biológica, mas que se desenvolve inserida em um grupo cultural.

Segundo a autora (OLIVEIRA, 1992), para a compreensão das concepções de Vigotsky acerca do desenvolvimento humano em um processo sócio-histórico, é essencial apreender o conceito de mediação. Ainda de acordo com Oliveira (1993, p. 27): “Vygotsky trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada”. O homem acessa a realidade mediante o uso de instrumentos simbólicos, mediadores do processo.

Oliveira (1993) afirma que Vigotsky alude ao trabalho para fazer analogia sobre os instrumentos simbólicos. Assim, da mesma forma que o homem utiliza ferramentas para alterar a natureza, os signos são utilizados como instrumentos psicológicos para a ação do homem no mundo.

Dessa forma, o conceito de mediação é composto de dois aspectos complementares (OLIVEIRA, 1992). O primeiro deles é o próprio processo de representação mental. Sobre esse processo de representação, Negueruela-Azarola (2010) afirma que a mente humana está em contínuo estado de reflexão, a qual só pode ser apreendida através do pensamento semiótico, que na maior parte das vezes é verbal. O segundo aspecto é o fato de que os sistemas simbólicos possuem origem social. Acerca disso, Negueruela-Azarola (2010) expõe que o pensamento semiótico se solidifica em artefatos culturais como: livros, obras de arte, poesias, músicas, matemática, etc. Tais artefatos fazem parte de sistemas simbólicos de representação da realidade. Nessa linha de pensamento, fica evidente a construção das funções psicológicas superiores de fora para dentro, uma vez que o indivíduo, em seu desenvolvimento, internaliza sistemas simbólicos culturalmente construídos. Além disso, reiteramos o fato de que a linguagem é um sistema de representação simbólico socialmente dado, ou seja, a linguagem é entregue ao indivíduo pelo grupo social ao qual pertence (OLIVEIRA, 1993). Os significados compartilhados são construídos pela cultura do grupo ao longo de seu processo histórico.

Nota-se que há modificações de ordem qualitativa e quantitativa nas relações entre o pensamento e a linguagem no processo de desenvolvimento humano

(VIGOTSKY, 2001). Dito de outra maneira, entende-se que a linguagem e o pensamento não se desenvolvem igualmente e paralelamente (VIGOTSKY, 2001). Há, portanto, um crescimento em ciclos, em que a palavra altera o pensamento e o pensamento altera a palavra.

No que tange a tais modificações, Oliveira (1993) atesta a ocorrência de duas mudanças qualitativas significativas durante o processo de desenvolvimento do indivíduo. Primeiramente, as marcas externas (os signos) se transformam em processos internos de mediação, são internalizados (OLIVEIRA, 1993). Além disso, o indivíduo desenvolve sistemas simbólicos para organizar os signos em estruturas complexas e articuladas (OLIVEIRA, 1993). Tais sistemas serão abordados mais adiante.

Como resultado do desenvolvimento do indivíduo, apoiado na internalização e no desenvolvimento de sistemas simbólicos, o homem passa a operar representações mentais (OLIVEIRA, 1993). As representações mentais substituem os objetos do mundo real e são os principais mediadores na relação do homem com o real (OLIVEIRA, 1993).

Vigotsky (2001) utilizou o método de análise em unidades e considerou o significado da palavra como a unidade básica entre o pensamento e a linguagem. Para o autor, o significado da palavra é ao mesmo tempo um fenômeno da fala e do pensamento. Deve-se notar que, para o autor, “[...] a palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo, um grupo ou classe de objetos” (VIGOTSKY, 2001, p. 9). Isso significa que cada palavra já é uma generalização (um conceito).

De fato, em uma perspectiva sócio-histórica-cultural, o pensamento, mediante a palavra, é uma representação da realidade na consciência do ser humano (VIGOTSKY, 2001). Dessas afirmações, infere-se que o significado da palavra é concomitantemente um ato de pensamento e um ato da fala. Nas palavras de Vigotsky (2001, p. 10): “Sem significado, a palavra não é palavra mas som vazio. Privada de significado, ela já não pertence ao reino da linguagem”. Portanto, o significado da palavra é ao mesmo tempo da ordem do pensamento e da ordem da linguagem.

Vigotsky (2001) salienta que a função da linguagem é antes de tudo comunicativa. Por meio da linguagem, o homem se relaciona socialmente, enuncia, comunica-se com o outro. A generalização promovida pela palavra é um pressuposto da comunicação, pois proporciona o desenvolvimento do significado, tornando possível a comunicação. Nas palavras de Vigotsky (2001, p. 13):

Por isto há todos os fundamentos para considerar o significado da palavra não só como unidade do pensamento e da linguagem, mas também como unidade da generalização e da linguagem e da comunicação, da comunicação e do pensamento. (VIGOTSKY, 2001).

A linguagem é, portanto, o grande instrumento que permite a mediação simbólica do homem com a realidade. A linguagem é essencial para a concretização do nosso pensamento, uma vez que a maior parte dele é verbal. Por meio da linguagem, somos capazes de expressar nossas representações mentais, estabelecer conceitos, preservar e transmitir nossa cultura, além de ensinar. Por isso, Vigotsky (2001, p. 10) afirma que: “[...] o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata”.

Nessa perspectiva, uma vez considerado o que postula Vigotsky (2001) sobre a função da linguagem como principal instrumento de mediação do homem com a realidade, é necessário retornar à questão da generalização para boa compreensão dos conceitos. Conforme afirmam Silva e Abud (2019, p. 8):

É a palavra que classifica o mundo, pois o ato de nomear já implica o ato de classificar. Quando, por exemplo, um sujeito nomeia um objeto como “caderno”, já ocorreu em sua mente o pensamento generalizante, que identificou características gerais do objeto e o discerniu dos demais objetos existentes. A escolha da palavra “caderno” para nomear tal objeto já indica que houve *a priori* uma classificação em sua mente. (SILVA; ABUD, 2019, grifos do autor).

Oliveira (1993, p. 38) afirma que o processo de internalização da cultura pelo indivíduo é um processo ativo e de síntese (generalização). Como se pode notar, ao longo do desenvolvimento, o indivíduo toma posse de sistemas e comportamentos fornecidos pela cultura e os transforma em atividades internas.

Efetivamente, as representações mentais são reflexões generalizadas da realidade, expressas por palavras e que constituem os conceitos (VIGOTSKY, 2001). A fim de apreender o que são os conceitos, e tendo como base o anteposto, passaremos a abordar o processo de formação dos conceitos.

1.2 O processo de formação de conceitos

Oliveira (1992) afirma que, para Vigotsky, a linguagem humana, enquanto sistema simbólico fundamental, possui duas funções básicas: intercâmbio social e

pensamento generalizante. Assim, serve como forma de comunicação e compreensão básica entre indivíduos e, além disso, sintetiza e generaliza a experiência humana fornecendo ferramentas para a organização das instâncias de mundo em categorias conceituais de significados compartilhados por um grupo cultural (OLIVEIRA, 1992). Oliveira (1992, p. 28) assevera que é o grupo cultural que fornece “[...] o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo”.

Em seus estudos, Vigotsky enfatiza o processo de formação dos conceitos, ou seja, como o sistema de generalizações e relações se transforma, na palavra, ao longo do desenvolvimento do indivíduo (OLIVEIRA, 1992). Vigotsky (2001, p. 168) aborda a questão da formação do conceito da seguinte maneira:

A formação do conceito ou a aquisição de sentido através da palavra é resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra e signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original. (Vigotsky, 2001).

Segundo Vigotsky (2001), o ser humano pensa por meio de conceitos, ou seja, organiza o seu pensamento de uma maneira específica e original. Essa forma complexa de pensar é, na verdade, uma síntese complexa de associações, pensamentos, representações, juízos e tendências, não podendo ser reduzida a apenas uma delas (VIGOTSKY, 2001). A investigação de Vigotsky (2001) mostra que a questão central do processo de formação de conceitos é o emprego funcional da palavra, isto é, a função que a palavra ocupa em seu emprego. Como se nota, “O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal” (VIGOTSKY, 2001, p. 170).

Uma das conclusões resultantes da investigação experimental de Vigotsky (2001) e seus colaboradores foi a de que o amadurecimento dos processos que culminam na formação de conceitos se inicia na infância, mas configuram-se e afloram na puberdade (VIGOTSKY, 2001). Vigotsky (2001) não nega a existência de traços embrionários de conceitos na infância, tampouco afirma o surgimento de algo novo na mente do adolescente. O que afirma é que “[...] só o adolescente chega a assimilar esse processo” (VIGOTSKY, 2001, p. 168), resultado de um contínuo desenvolvimento equilibrado das funções psicológicas.

Para Vigotsky não havia, à sua época, um método investigativo adequado ao estudo da natureza funcional do processo de formação de conceitos. Portanto, Vigotsky (2001) desenvolveu um método investigativo experimental chamado por ele mesmo de método funcional de dupla estimulação (VIGOTSKY, 2001). A partir do emprego de sua metodologia, Vigotsky (2001) propôs um percurso genético em três estágios de desenvolvimento do pensamento por conceitos. A saber: pensamento por conjuntos sincréticos, pensamento por complexos e, por fim, pensamento por conceitos, que serão abordados a seguir.

Em um primeiro estágio “[...] a criança forma conjuntos sincréticos, agrupando objetos com base em nexos vagos, subjetivos e baseados em fatores perceptuais, como a proximidade espacial, por exemplo” (OLIVEIRA, 1992, p. 29). Oliveira (1992), ainda afirma que tais nexos não relacionam atributos necessariamente relevantes e são conexões instáveis. Nas palavras de Vigotsky, “[...] é a formação de uma pluralidade não informada e não ordenada” (VIGOTSKY, 2001, p. 175). Nessa fase, os objetos se aproximam em significado por traços de semelhança comum das impressões da criança e não por suas características diferenciadoras, isto é, por vínculos subjetivos e não objetivos do objeto (VIGOTSKY, 2001). A criança constrói imagens sincréticas no intuito de dar nexos àquilo que é desconexo.

O segundo estágio é caracterizado pela construção de complexos de mesmo sentido funcional (VIGOTSKY, 2001). Nota-se uma clara diferenciação entre o primeiro estágio (de organização subjetiva) e o segundo (de organização funcional). Uma característica desse segundo estágio, que o diferencia do primeiro, é o pensamento coerente e objetivo (VIGOTSKY, 2001). As conexões estabelecidas em um pensamento por complexos são concretas e factuais, além de serem descobertas por experiência direta (OLIVEIRA, 1992). Logo, um complexo é “[...] um agrupamento concreto de objetos unidos por ligações factuais” (OLIVEIRA, 1992, p. 29). No pensamento por complexos, o significado da palavra se desloca pelos elos de uma cadeia complexa de traços (VIGOTSKY, 2001). O autor ilustra essa cadeia de eventos da seguinte maneira:

Há um exemplo bem conhecido e frequentemente citados dessas mudanças: o uso que a criança faz da palavra *quá*, primeiro para designar um pato nadando em um lago, depois qualquer espécie de líquido, inclusive o leite em sua mamadeira; posteriormente, quando por acaso vê uma moeda com o desenho de águia, a moeda também é chamada de *quá*, designação que a partir daí ela aplica a qualquer objeto redondo com semelhança de moeda.

Esse é um típico complexo em cadeia: cada novo objeto incluído tem algum atributo em comum com o outro elemento, e os atributos podem sofrer alterações infinitas. (VIGOTSKY, 2001, p. 204).

Disso, podemos depreender que o complexo pode coincidir, em significado, com o conceito, mas os caminhos que o levaram àquele significado foram completamente distintos dos caminhos que levam à construção de um conceito (VIGOTSKY, 2001). Essa é a principal distinção entre o pensamento por complexos do pensamento por conceitos, a construção do pensamento por vias distintas (VIGOTSKY, 2001).

No terceiro estágio, o pensamento por conceitos propriamente dito se caracteriza por processos de decomposição, análise e abstração (VIGOTSKY, 2001). Nas palavras de Oliveira (1992, p. 29): “[...] a criança agrupa os objetos com base num único atributo, sendo capaz de abstrair características isoladas da totalidade da experiência”. No pensamento por conceitos importa a integração entre a síntese e a análise. Sobre o surgimento dos conceitos, Vigotsky (2001, p. 226) afirma que:

O conceito surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca. (VIGOTSKY, 2001).

Importa destacar que, embora Vigotsky (2001) tenha proposto um percurso em estágios, o trajeto do desenvolvimento não é linear (OLIVEIRA, 1992). Com isso, inferimos que o pensamento por complexos não desaparece completamente para o surgimento dos conceitos. Isso quer dizer que o adulto por vezes pensa por complexos e não passa o dia inteiro pensando por conceitos, por exemplo.

Em suma, o ser humano interage, de forma mediada, ao mesmo tempo com a realidade e com formas de organização e representação da realidade (OLIVEIRA, 1992). Para tanto, utiliza-se da palavra que é meio de formação dos conceitos e também símbolo do conceito (OLIVEIRA, 1992). Como bem postula Vigotsky (2001, p. 246), “[...] o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização”.

Vigotsky (2001) faz também uma distinção entre dois tipos de conceitos, os espontâneos e os científicos. Os conceitos espontâneos surgem da experiência do indivíduo em sua relação social (OLIVEIRA, 1992). Por outro lado, os conceitos científicos são advindos do ensino e são adquiridos por meio de instrução escolar (OLIVEIRA, 1992).

Um traço característico que distingue os dois tipos de conceitos é a tomada de consciência a respeito dele, uma vez que a existência de um conceito e a consciência do mesmo não coincidem quanto ao momento (VIGOTSKY, 2001). Neste quesito, o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e o desenvolvimento dos conceitos científicos se dão como que em direções opostas. Para melhor compreensão, um exemplo seria a formulação dos conceitos de 'irmão' e da 'lei de Arquimedes' (VIGOTSKY, 2001). Isto é, um estudante terá condições mais claras de abordar a lei de Arquimedes, um conceito que foi aprendido nos bancos escolares, do que o conceito de irmão, que foi adquirido através da experiência. A criança sabe o que é um irmão e o identifica, tem o conceito, mas não tem consciência do conceito (VIGOTSKY, 2001). Ao passo que os conceitos científicos são, em geral, ensinados por meio de definições verbais e operações não espontâneas (OLIVEIRA, 1992). Desse modo, evidencia-se o desenvolvimento dos conceitos espontâneos desde a experiência para a consciência, já os científicos seguem a direção oposta, da consciência para a experiência (OLIVEIRA, 1992).

Não obstante o fato de se desenvolverem em direções opostas, ambos os tipos de conceitos estão intimamente relacionados (OLIVEIRA, 1992). É mister haver certo desenvolvimento de conceitos espontâneos para que haja o desenvolvimento dos conceitos científicos. Os conceitos geográficos, por exemplo, somente poderão ser ensinados após o desenvolvimento do conceito de lugar, pois antes disso o estudante não poderá absorver o conceito correlato (OLIVEIRA, 1992). Em breve síntese, nas palavras de Vigotsky (2001, p. 348):

[...] poderíamos dizer convencionalmente que o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores. (VIGOTSKY, 2001).

Dessa maneira, “[...] a mente humana é em essência a consciência sobre a existência da consciência, mediante a participação em atividades criativas de representação semiótica” (NEGUERUELA-AZAROLA, 2010, p. 45, tradução nossa⁴). Portanto, em uma perspectiva sócio-histórica-cultural a mente humana generaliza a

⁴ “[...] la mente humana es en esencia conciencia sobre la existencia de la conciencia, a través de participar en actividades creativas de representación semiótica.”

experiência mediante signos que representam os conceitos. Outrossim, os conceitos se desenvolvem de maneira espontânea e/ou científica, um apoiando o outro por meio de desenvolvimento da experiência concreta e da conscientização do conceito. A conscientização do conceito permitirá o domínio da função intelectual e possibilitará a tomada de decisões arbitrárias (VIGOTSKY, 2001). A fim de aprofundar a compreensão acerca da tomada de consciência e do desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos, passaremos a abordar o papel da escola no processo de formação de conceitos.

1.3 O papel da escola no processo de formação dos conceitos

Diante do que até agora expusemos, fica evidente que o processo de desenvolvimento do pensamento inclui a formulação de conceitos. Isto é, de forma natural, espontânea, a criança formula generalizações utilizando-se de palavras com significados culturalmente recebidos. Entretanto, como afirma Vigotsky (2001, p. 274): “A criança compreende as causas e as relações mais simples, porém não tem consciência dessa compreensão”.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento dos conceitos, Vigotsky (2001) valorizou a instrução escolar formal. Silva (2010) pontua que a instrução escolar formal proporciona um salto qualitativo no pensamento do indivíduo, por meio da tomada de consciência, apreensão intencional e desenvolvimento dos conceitos científicos. Tudo isso resulta no domínio das operações e capacidade de tomada de decisão arbitrária. Portanto, o ambiente escolar e a instrução formal são fator determinante para o desenvolvimento dos conceitos científicos. Nas palavras de Vigotsky (2001, p. 279), “[...] o desenvolvimento consiste nesta progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento”.

A experiência pessoal da criança é diferente em sua relação com os conceitos científicos e os conceitos espontâneos. Silva (2010, p. 14) assevera que:

Isso ocorre porque, ao contrário dos conceitos espontâneos, os quais se originam espontaneamente, os conceitos científicos não dependem diretamente da experiência cotidiana. Tais conceitos se organizam em sistemas consistentes de inter-relações. Isto é, os conhecimentos são transmitidos ao aluno em um sistema, de forma organizada e planejada. (SILVA, 2010).

No entanto, é necessário algum domínio de conceitos espontâneos para que se possam desenvolver os conceitos científicos. Da mesma forma, os conceitos científicos trarão contribuições ao desenvolvimento dos conceitos espontâneos, uma vez que “[...] naquilo em que os conceitos científicos são fortes os espontâneos são fracos, e vice-versa” (VIGOTSKY, 2001, p. 263). Por isso, Vigotsky (2001) sustenta que independentemente do tipo de conceito (espontâneo ou científico), trata-se de um processo único e indiviso de formação e desenvolvimento de conceitos, que se sucede sob condições diversas e no qual os conceitos são influenciados uns pelos outros.

Vigotsky (2001) afirma que é da natureza do conceito espontâneo não ser conscientizado, pois este centra a sua atenção para o objeto representado e não orienta para a consciência do próprio ato de pensar em si. Assim, o ensino escolar é um instrumento eficaz para que o aluno tome consciência dos conceitos (VIGOTSKY, 2001). A tomada de consciência é baseada na generalização dos processos psíquicos (VIGOTSKY, 2001). Desse modo, a estrutura de pensamento passa a contar com conceitos científicos mediados por outros conceitos científicos e que são transferidos e aplicados a diversos processos mentais sem a necessidade de memorização (VIGOTSKY, 2001). Negueruela-Azarola (2013) elucida que a mente humana é capaz de internalizar conceitos que se transformarão em ferramentas de funcionalidade real de comunicação, ou seja, a mente humana é consciente de sua capacidade de pensar e conceitualizar.

Neste mesmo sentido, Negueruela-Azarola (2010) afirma que a mente humana se caracteriza por ser consciente da sua existência e do próprio ato de pensar. A fim de representar essa ideia, o autor utiliza-se de uma metáfora artística extraída do livro *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes (2004).

Ditosa idade e século ditoso, aquele em que hão de sair à luz as minhas famigeradas façanhas dignas de gravar-se em bronze, esculpir-se em mármore, e pintar-se em painéis para lembrança de todas as idades! Ó tu, sábio encantador (quem quer que sejas) a quem há de tocar ser o cronista desta história, peço-te que te não esqueças do meu bom Rocinante, meu eterno companheiro em todos os caminhos e carreiras. (CERVANTES, 2004, p.35, tradução nossa⁵).

⁵ Dichosa edad y siglo dichoso aquel adonde saldrán a luz las famosas hazañas mías, dignas de entallarse en bronce, esculpirse en mármoles y pintarse en tablas, para memoria en lo futuro. ¡Oh tú, sabio encantador, quienquiera que seas, a quien ha de tocar el ser cronista de esta peregrina historia! Ruégote que no te olvides de mi buen Rocinante, compañero eterno mío en todos mis caminos y carreras.

Negueruela-Azarola (2010) aponta que podemos observar a consciência narrativa de Dom Quixote sobre o ato de pensar e que sua existência se relaciona a isso e ao ato narrativo de sua história. Quixote revela à sua consciência a importante existência do narrador para a existência da sua própria história (NEGUERUELA-AZAROLA, 2010). Portanto, serve como um exemplo da consciência do ato do pensamento.

Para melhor compreensão do que seria tomar consciência, utilizaremos um exemplo de Vigotsky (2001) sobre o ato, a consciência e a orientação do pensamento.

Eu dou um nó. Faço isso conscientemente. Entretanto, não posso dizer exatamente como o fiz. Minha ação consciente acaba sendo inconsciente porque a minha atenção estava orientada para o ato de dar o nó mas não na maneira como o faço. A consciência sempre representa algum fragmento da realidade. O objeto da minha consciência é o ato de dar o nó, o próprio nó e tudo o que acontece com ele, mas não aquelas ações que produzo ao dar o nó nem a maneira como o faço. O fundamento disto é o ato da consciência, do qual é objeto a própria atividade da consciência. (VIGOTSKY, 2001, p. 288-289).

Ao refletir mais sobre o exemplo do nó, podemos supor que um indivíduo adulto sabe dar um nó. Porém, se não souber descrever as etapas da execução do nó, da maneira como se faz, não será capaz de ensinar a uma criança de 5 ou 6 anos como fazê-lo. Não há dúvidas de que o adulto sabe dar o nó. No entanto, é a consciência sistematizada do ato que lhe permitirá transmitir o conhecimento. Assim, a introspecção verbalizada das etapas da execução do nó será o instrumento do adulto no desenvolvimento deste conceito (o nó), da consciência deste e sua percepção.

Logo, o ser humano ascende a processos psíquicos superiores mediante a introspecção verbalizada e a percepção dos significados (VIGOTSKY, 2001). Esta ampliação das percepções de significado permitirá um agir diferente sobre os objetos e situações do mundo real (VIGOTSKY, 2001). A consciência sobre o ato de pensar, sobre a possibilidade de se lembrar de algo faz da própria lembrança um objeto da consciência (VIGOTSKY, 2001).

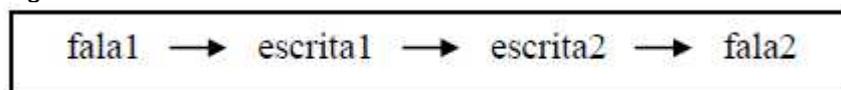
Portanto, se por um lado é da natureza dos conceitos espontâneos não serem conscientizados, de igual modo, os conceitos científicos pressupõem a tomada de consciência por sua própria natureza (VIGOTSKY, 2001). O desenvolvimento da generalização de um conceito permite a criação de um sistema de relações entre conceitos, e o estabelecimento da sistematicidade é o meio pelo qual ocorre a tomada de consciência dos conceitos (VIGOTSKY, 2001). Por meio da tomada de consciência

dos conceitos, estes se tornam arbitrários (VIGOTSKY, 2001). A arbitrariedade é o que permite a execução de escolhas adequadas, intencionais e conscientes.

Nesse sentido, Vigotsky (2001) aborda o ensino da gramática demonstrando a imensa importância deste para o desenvolvimento geral do pensamento. No momento da alfabetização escolar, a criança já conjuga e declina verbos, utiliza preposições e, de alguma maneira, domina inconscientemente a gramática da sua língua materna. Nas palavras de Vigotsky (2001, p. 319): “Ela conjuga e declina, mas não sabe o que conjuga nem declina.” Antes do processo de instrução formal da escrita, a criança aprendeu de forma espontânea e oral a língua que emprega. Na escola lhe será oferecido o ensino da escrita de forma sistematizada.

A linguagem escrita se difere da falada por possuir mais alto grau de consciência (VIGOTSKY, 2001). A linguagem escrita pressupõe arbitrariedade. Na linguagem falada, a criança não se dá conta dos sons que emite, isto é, fala, mas não se dá conta de cada som (VIGOTSKY, 2001). Por meio do aprendizado da escrita a criança assimilará de modo consciente os signos da linguagem e sua utilização, sendo levada a agir de modo mais intelectual e a tomar consciência do próprio processo de fala. Disto, podemos inferir que a escrita aperfeiçoa a fala assim como a fala aperfeiçoa a escrita, em um processo contínuo de desenvolvimento de conceitos. Nesse compêndio, Kato (1986) argumenta que há uma relação isomórfica entre a fala e a escrita. A autora sustenta que, inicialmente, o aprendiz procura representar a sua Fala 1 em sua Escrita 1. Na medida em que a escrita se aperfeiçoa, o aluno se desenvolve em sua articulação, o que o conduz para a Escrita 2. Conforme a Escrita 2 fica mais articulada e planejada, a habilidade oral é influenciada, o que resulta na busca da Fala 2 em representar a escrita. Como ilustração, a autora nos oferece o seguinte diagrama:

Figura 1 - Diagrama de Kato



Fonte: Kato (1986, p. 11)

Graças ao aprendizado escolar, a criança pode transportar suas habilidades do plano inconsciente e automático para o plano consciente, arbitrário e intencional (VIGOTSKY, 2001). Assim sendo, percebe-se que a aprendizagem ocorre antes do desenvolvimento. Vigotsky (2001) afirma que a criança adquire habilidades antes de

aprender a aplicá-las de modo arbitrário e consciente. Isto é dizer que, primeiramente, assimila-se o conceito para depois desenvolvê-lo.

Outro aspecto fundamental da educação formal é a colaboração. O ambiente escolar proporciona a colaboração nos eixos vertical e horizontal, isto é, na relação professor-aluno e entre os alunos. A questão da colaboração na escola nos conduz a um importante conceito de Vigotsky (2001) chamado Zona de Desenvolvimento Imediato. “Sabemos que, em colaboração, a criança pode fazer mais do que sozinha” (VIGOTSKY, 2001, p. 342). Além disso, Vigotsky (2001) afirma que o que a criança faz com colaboração hoje, será alcançado sem colaboração no futuro.

Vigotsky (2001) postula que o processo de ensino avança para áreas ainda não amadurecidas. Sobre a escrita, por exemplo, o autor afirma que a criança começa a aprender a escrever mesmo antes de possuir todas as funções necessárias que lhe assegurem a linguagem escrita. Essa aprendizagem é possível graças à imitação.

A Zona de Desenvolvimento Imediato está localizada entre aquilo que a criança pode fazer sem ajuda e o ponto onde consegue realizar por meio de auxílio e imitação. Isto é, partindo do conhecido, a aprendizagem se dirige rumo ao não amadurecido e é auxiliado por meio de colaboração dos pares e mestres. Em outras palavras, a zona de desenvolvimento imediato determina o campo de transições acessíveis à criança (VIGOTSKY, 2001).

A compreensão do conceito de zona de desenvolvimento imediato nos remete de volta à questão do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos, um através do outro. Conforme o aprendiz passa a dominar novos conceitos científicos, os espontâneos são reordenados em outro nível de consciência (VIGOTSKY, 2001). Como podemos observar na afirmação de Vigotsky (2001, p. 351):

É absolutamente indubitável, indiscutível e irrefutável o fato de que a tomada de consciência e a arbitrariedade dos conceitos, propriedades não inteiramente desenvolvidas dos conceitos espontâneos do aluno escolar, situam-se inteiramente na zona de desenvolvimento imediato, ou seja, revelam-se e tornam-se eficazes na colaboração com o pensamento do adulto. (VIGOTSKY, 2001).

Isso posto, infere-se que o ambiente escolar proporciona a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento de conceitos, seja através da introdução de conceitos científicos simples, seja através da conscientização dos conceitos espontâneos previamente adquiridos. Fica evidente que o desenvolvimento de

conceitos é processo único. Por exemplo, na educação infantil, as crianças são diariamente confrontadas com o conceito de data (dia da semana, mês). Mediante o trabalho de tal conceito, é desenvolvido o conceito de tempo, que será base para outros conhecimentos mais complexos.

No intuito de aprofundar a compreensão do exposto e de contextualizar nossa pesquisa, abordaremos a analogia feita por Vigotsky (2001) entre o desenvolvimento dos conceitos (científico e espontâneo) e a aprendizagem das línguas materna e estrangeira. Mediante o notório fato de que a criança aprende na escola a língua estrangeira por um caminho diametralmente oposto ao aprendizado da língua materna, torna-se evidente a questão da tomada de consciência e do desenvolvimento dos conceitos (VIGOTSKY, 2001).

1.4 Aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira

Diante do que expusemos, foi observado que a linguagem é um instrumento mediador entre o homem e a realidade. Vimos que um ponto fulcral na questão dos conceitos é o significado da palavra e que os conceitos se dividem em científicos e espontâneos, sendo que ambos se afetam mutuamente como parte de um processo único e contínuo de desenvolvimento. Além disso, observamos a questão da tomada de consciência, que permite ao indivíduo a realização de escolhas intencionais e arbitrárias.

No que tange ao desenvolvimento dos conceitos científicos, Vigotsky (2001) afirma que há a necessidade da existência de um conceito espontâneo correlato estabelecido. Para exemplificar, somente após a compreensão do conceito de lugar é possível apresentar certos conceitos geográficos.

No processo de aprendizado da língua estrangeira, a língua materna atua como conceito espontâneo correlato (VIGOTSKY, 2001). O aprendizado da língua materna usualmente se dá pela forma inconsciente e não intencional. Por outro lado, a língua estrangeira é aprendida quando ensinada mediante a tomada de consciência e intencionalidade. O autor afirma que:

A criança nunca aprende uma língua materna começando pelo estudo do alfabeto, pela leitura e a escrita, pela construção intencional de frases, pela definição verbal do significado da palavra, pelo estudo da gramática, mas tudo isso faz parte do início do aprendizado de uma língua estrangeira. (VIGOTSKY, 2001, p. 352).

Isso posto, podemos inferir que o desenvolvimento e aprendizagem das línguas materna e estrangeira ocorrem de forma análoga ao desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos, respectivamente. Dito de outra maneira, a língua materna se desenvolve de baixo para cima, enquanto a língua estrangeira o faz de cima para baixo (VIGOTSKY, 2001). De semelhante modo ao que ocorre com os conceitos (espontâneos e científicos), o que se mostra forte na língua materna (espontaneidade, por exemplo) é fraqueza na língua estrangeira, assim como a força da língua estrangeira (tomada de consciência, por exemplo) se revela como fraqueza na língua materna (VIGOTSKY, 2001).

Assim sendo, podemos observar que, no desenvolvimento das línguas materna e estrangeira, há uma relação de interdependência semelhante à encontrada entre os conceitos espontâneos e científicos. Isto é, o aprendizado consciente e intencional da língua estrangeira se apoia no nível de desenvolvimento da língua materna (VIGOTSKY, 2001).

Quast (2020) argumenta que a língua materna possui papel relevante em diversos momentos no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, atuando como suporte, essencialmente no que tange à consciência reflexiva e assimilação de conceitos. Podemos afirmar, portanto, que o aprendiz de uma língua estrangeira apoia a sua compreensão, primeiramente, utilizando-se dos conceitos anteriormente desenvolvidos mediante o uso da sua língua materna. Ou seja, ocorre uma transposição de conceitos da língua materna para a língua estrangeira (VIGOTSKY, 2001).

No entanto, nem sempre se trata de uma transposição simples. Na língua estrangeira, certas construções funcionam de maneira distinta. Para uma exemplificação muito simples, podemos nos referir aos gêneros das palavras. Em português, a palavra *passagem* é de gênero feminino. Seguramente a primeira suposição de um aluno iniciante é de que a mesma situação se replica na língua espanhola. É natural que o aprendiz empregue a palavra *pasaje* utilizando o mesmo gênero do português. Porém, em espanhol, todas as palavras terminadas em *aje* são masculinas. Nesse exemplo nos deparamos com o caso dos heterogênicos: palavras semelhantes e de gêneros distintos nos diferentes idiomas. Não obstante o

funcionamento oposto, o ensino desse aspecto da língua estrangeira demanda a tomada de consciência.

Se é possível afirmar que o aprendiz primeiro se utiliza de conceitos já estabelecidos, também podemos afirmar que há benefícios quando se trata da língua materna. Os conceitos aprendidos na língua estrangeira abrem caminho para o entendimento e domínio da língua materna (VIGOTSKY, 2001). Analogamente, a língua materna auxilia o aprendizado da língua estrangeira, e a língua estrangeira apoia a tomada de consciência na língua materna, semelhante à relação isomórfica entre fala e escrita proposta por Kato (1986) e já citada anteriormente em nosso trabalho.

Vigotsky (2001) afirma que o aprendizado da língua estrangeira dá ao aprendiz a oportunidade de generalizar fenômenos linguísticos da língua materna, ou seja, tomar consciência das próprias operações e dominá-las. A fim de exemplificar tal afirmação, utilizaremos o caso do uso dos demonstrativos “este, esse e aquele” (em espanhol *este, ese y aquel*). Em ambas as línguas (português e espanhol) ocorre uma distribuição em três séries que se referem à perspectiva de aproximação ou distanciamento do objeto. Porém, nos dois vernáculos, na língua falada observa-se a utilização de um sistema binário de forma assimétrica. Isto é, no português falado, é comum a utilização indiscriminada de este e esse, além de uma distinção clara entre ambos e o pronome aquele (MOREIRA, 2014). Por outro lado, na língua espanhola, ocorre uma clara separação entre a utilização de *este* e *ese*, existindo uma aproximação entre *ese* e *aquel* (MOREIRA, 2014). De forma sintética, podemos dizer que, no português, a primeira série se confunde com a segunda e se afasta da terceira, já, no espanhol, a primeira se afasta da segunda, que se aproxima da terceira (MOREIRA, 2014). No entanto, o fato a ser destacado é que o estudo da série de demonstrativos em espanhol por um falante nativo de português possibilita a conscientização dos usos e aspectos formais em sua língua materna. No caso exemplificado, ao menos o falante adquire a consciência do fato de que os demonstrativos se distribuem em três séries. A tomada de consciência permite a utilização adequada da língua escrita e falada. Tal fato possibilita o acesso a formas mais elevadas de pensamento, estruturação da escrita e fala, tomada de consciência e de decisões arbitrárias na língua materna do aprendiz. Nesta linha de entendimento, Vigotsky (2001, p. 355) afirma: “É precisamente neste sentido que se deve entender

a sentença de Goethe, segundo a qual quem não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece integralmente a sua própria língua”.

Pautando-nos na analogia entre o aprendizado de línguas e o desenvolvimento dos conceitos, inferimos que: “A apreensão do conceito científico difere da apreensão do conceito espontâneo mais ou menos da mesma forma que o aprendizado de uma língua estrangeira na escola difere do aprendizado da língua materna” (VIGOTSKY, 2001, p. 356). No entanto, é importante destacar que nenhuma analogia é perfeita, por isso haverá pontos de aproximação e distanciamento na relação que se estabelece (VIGOTSKY, 2001).

Constata-se que as palavras em língua materna cumprem papel mediador ao estabelecer relações com palavras da língua estrangeira (VIGOTSKY, 2001). Por conseguinte, as palavras da língua materna ganham desenvolvimento semântico, uma vez que conceitos anteriormente aprendidos passam a ter mais de uma forma de representação, o que abre caminho para formas mais amplas de pensamento e expressão (VIGOTSKY, 2001).

A perspectiva sócio-histórica-cultural de Vigotsky (2001) afirma que os significados são culturalmente atribuídos. Tal afirmação nos conduz a uma necessária reflexão: tendo como pressuposto que a maior parte do nosso pensamento é verbal, seria lógico afirmar que nos utilizamos de palavras para compor nosso raciocínio. Seria plausível supor que os significados culturalmente atribuídos para essas palavras influenciam a maneira como pensamos. Seguindo essa lógica, seria possível supor que a língua materna de uma pessoa é um fator decisivo na maneira de pensar do indivíduo, assim como a língua estrangeira apreendida desenvolverá o pensamento do aprendiz. Infere-se também que os conhecimentos gramaticais possuídos em língua materna são ferramentas mediadoras no aprendizado de uma língua estrangeira. É nesse sentido que Mendes (2014, p. 60) afirma que “[...] o aprendiz utiliza o sistema de significados e estruturas de sua língua materna quando ainda não se apropriou das estruturas e significados desta nova língua”.

Finalmente, concordamos com Negueruela-Azarola (2003), que propõe a utilização de conceitos como ferramenta de ensino de uma segunda língua. Isto é, “[...] o aprendizado de uma segunda língua não é somente uma atividade linguística,

mas também uma atividade conceitual” (NEGUERUELA-AZAROLA, 2003, p. 21, tradução nossa⁶).

Em nossa exposição, buscamos estabelecer um processo de pensamento que se iniciou abordando as relações entre o pensamento e a linguagem, seguido do processo de formação de conceitos. Após isso, abordamos o papel da escola no processo de formação de conceitos, bem como aspectos da aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira, em uma relação análoga aos conceitos. A seguir passaremos a abordar aspectos relacionados à metodologia de ensino de línguas estrangeiras e da língua espanhola.

⁶ “[...] learning a second language is not only a linguistic activity but a conceptual one.”

2 O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nesta seção, faremos uma breve síntese histórica do ensino de segundas línguas. Logo após, abordaremos o ensino de idiomas estrangeiros sob uma perspectiva comunicativa e versaremos ainda sobre a era do pós-método. Por fim, apresentaremos uma perspectiva conceitual para o ensino da gramática. Por intermédio destes tópicos discorreremos de uma maneira mais aplicada sobre os fundamentos teóricos expostos na primeira seção desta dissertação.

2.1 Abordagem, método, técnica, design, princípios e procedimento.

Antes de iniciar nossa exposição acerca da evolução do ensino de línguas, importa esclarecer algo sobre a própria terminologia. Houve, no passado, uma certa abrangência na utilização do termo método, de forma que uma leitura desatenta pode gerar equívocos de entendimento.

Anthony (1963) adotou um modelo em três partes (ou níveis), a saber: abordagem, método e técnica. Para o autor, a abordagem é o nível em que os princípios sobre a língua e aprendizagem da língua são especificados. Método é o modo como a teoria é posta em prática, seu conteúdo, ordem e sequência de prioridades. Técnica se refere à descrição dos procedimentos utilizados em sala de aula.

Richards e Rodgers (2014) também se utilizam de uma estrutura dividida em três partes, nomeadas de abordagem, design e procedimento. Segundo Kumaravadivelu (2006), a proposta de Richards e Rodgers (2014) refinou a de Anthony (1963) proporcionando um modelo mais compreensivo para discussão e análise. Da mesma forma que Anthony (1963), Richards e Rodgers (2014) definem abordagem como as crenças e teorias sobre a natureza da linguagem e seu aprendizado, ou seja, aquilo que fornece base teórica para o que será feito pelos professores com seus alunos em sala de aula. O design é o nível em que relacionamos as teorias da linguagem e da aprendizagem com os materiais instrucionais e atividades (RICHARDS; RODGERS, 2014). O procedimento, para os autores, compreende as técnicas e práticas em sala de aula, consequência da escolha de uma abordagem e um design específicos (RICHARDS; RODGERS, 2014).

Kumaravadivelu (2006) sustenta que o modelo de Richards e Rodgers (2014) é mais amplo e detalhado do que o de Anthony (1963), porém argumenta em prol de um modelo bipartido e se utiliza dos termos princípios e procedimentos. O autor define princípios como:

[...] um conjunto de insights derivados da linguística teórica e aplicada, psicologia cognitiva, ciências da informação e outras disciplinas afins que fornecem bases teóricas para o estudo da aprendizagem de línguas, planejamento de línguas e ensino de línguas. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 89, tradução nossa⁷).

O termo procedimentos é definido como “[...] um conjunto de estratégias de ensino adotadas/adaptadas pelo professor para atingir os objetivos declarados e não declarados, de curto e longo prazo, de aprendizagem e ensino de línguas em sala de aula. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 89, tradução nossa⁸).

De fato, para Kumaravadivelu (2006), tanto a proposta de Anthony (1963) quanto a de Richards e Rodgers (2014) possuem sobreposições nos conceitos de abordagem, método e design. Nesse compêndio, a concepção de Kumaravadivelu (2006) do termo princípios é algo além da união das noções de abordagens e métodos. O autor faz uma distinção entre o que é ensinado pelo professor e pelo livro, usando o termo método para referir-se ao fundamento teórico que embasa a construção do material, ou seja, ao que é ensinado pelo livro (KUMARAVADIVELU, 2006). Para Kumaravadivelu (2006) existem métodos centrados na linguagem, no aluno ou na aprendizagem. O modelo de Kumaravadivelu (2006) será abordado com mais profundidade adiante.

Leffa (1988) atribui a confusão terminológica à abrangência com que se empregou a palavra método no passado. O autor julga ser necessário esclarecer os termos abordagem e método em sua abrangência. Para Leffa (1988, p. 2): “Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos”. Por outro lado, “O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da

⁷ “[...] a set of insights derived from theoretical and applied linguistics, cognitive psychology, information sciences, and other allied disciplines that provide theoretical bases for the study of language learning, language planning, and language teaching.”

⁸ “[...] a set of teaching strategies adopted/adapted by the teacher in order to accomplish the stated and unstated, short- and long-term goals of language learning and teaching in the classroom.”

aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos” (LEFFA, 1988, p.2).

Nessa perspectiva, podem-se listar abordagens que ficaram historicamente conhecidas por intermédio do termo método (LEFFA, 1988). Nossa pesquisa optou por utilizar os termos consagrados historicamente em cada caso.

2.2 Breve síntese histórica: do início do século XX à era dos métodos.

A aprendizagem de uma língua estrangeira é uma atividade complexa que envolve fatores relacionados ao aprendiz, aos professores e ao contexto social. Como já dito anteriormente nesta dissertação, um dos principais objetivos da língua é a comunicação. Para cumprir o objetivo de comunicar é que foram desenvolvidos, ao longo da história, métodos de ensino com diferentes enfoques práticos e teóricos. Passaremos a apresentar uma síntese histórica do ensino de segundas línguas nos séculos XIX, XX e XXI.

No início do século XX, a língua estrangeira era essencialmente ensinada mediante a exposição de regras e exercícios de tradução (RICHARDS; RODGERS, 2014). Este método ficou conhecido como gramático-tradução e foi a principal estratégia utilizada desde o início do século XX até meados de 1940 (RICHARDS; RODGERS, 2014). Segundo Mendes (2014), o ensino da língua alvo ocorre por intermédio do conhecimento da língua materna e suas estruturas. Isto é, mediante a utilização do sistema linguístico materno como referência, o estudante aprenderá o idioma estrangeiro por meio de exercícios repetitivos e memorização de regras.

Richards e Rodgers (2014) apontam que o objetivo, à época, era poder acessar a literatura estrangeira e, assim, desfrutar daquela cultura. Por isso, as habilidades e competências trabalhadas eram fundamentalmente as de leitura. Nesta metodologia, a frase é a unidade básica de estudo (RICHARDS; RODGERS, 2014). Por isso as regras são ilustradas por frases, e delas é extraído o vocabulário.

Segundo Richards e Rodgers (2014), o método gramático-tradução ainda é largamente aplicado no mundo. Mendes (2014) afirma que essa metodologia é comumente utilizada em cursos de idioma instrumental. Richards e Rodgers (2014) salientam o fato de não haver literatura específica que embase ou defenda o método gramático-tradução. Não há estudos que apontem justificativas razoáveis para tal, seja no ramo da linguística seja na psicologia, ou seja mesmo na educação

(RICHARDS; RODGERS, 2014). Na análise dos autores, a maneira como se estudava o latim influenciou por longo tempo a forma de ensino das línguas modernas (RICHARDS; RODGERS, 2014).

A partir da metade do século XIX, cresceram as oportunidades de comunicação entre os países europeus criando uma demanda por proficiência oral na língua estrangeira. Como resposta a estas necessidades, novas ideias sobre o ensino de idiomas começaram a surgir, das quais podemos destacar: o reconhecimento da importância da oralidade e o interesse no como as crianças aprendem a língua (RICHARDS; RODGERS, 2014).

Gouin foi um dos primeiros pesquisadores a tentar criar uma metodologia baseada na aprendizagem da criança, ou seja, um método natural (RICHARDS; RODGERS, 2014). Uma das justificativas para a ênfase na oralidade é justamente o fato observado de que a criança aprende primeiro a falar e depois a ler e escrever. A tentativa de aproximar o ensino da língua estrangeira ao processo de aprendizagem natural da língua pelo nativo resultou no que ficou conhecido como método direto (RICHARDS; RODGERS, 2014). Leffa (1988) destaca que no Método Direto o aluno deve aprender a pensar na língua alvo. Entre os princípios deste método, destacamos: a condução da aula exclusivamente na língua alvo, o ensino da gramática de maneira indutiva, introdução de novos tópicos oralmente, ensino do vocabulário através de associação de ideias ou de forma concreta (fotos, objetos, por exemplo), ênfase na correção gramatical da pronúncia (RICHARDS; RODGERS, 2014).

Se, por um lado, o método direto obteve algum sucesso nas escolas particulares de idiomas, por outro, encontrou grande dificuldade nas escolas de ensino regular. Os autores Richards e Rodgers (2014) afirmam que:

O método direto super enfatiza e distorce as similaridades entre o aprendizado natural da língua materna e o ensino de um idioma estrangeiro, além de falhar em considerar as realidades práticas da sala de aula. Somase a isso uma ausência de rigorosa base teórica em linguística aplicada e, por essa razão, foi criticada com frequência por integrantes mais acadêmicos do movimento reformista. (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 13, tradução nossa⁹).

⁹ “It overemphasized and distorted the similarities between naturalistic first language learning and classroom foreign language learning and failed to consider the practical realities of the classroom. In addition, it lacked a rigorous basis in applied linguistic theory, and for this reason it was often criticized by the more academically based proponents of the Reform Movement.”

A partir do insucesso do método direto nas escolas de ensino regular, seu formato foi sendo adaptado na Europa até perder sua importância (RICHARDS; RODGERS, 2014). Mendes (2014) salienta que o domínio oral demandado aos professores não correspondia com a realidade dos docentes, o que contribuiu para o declínio do emprego do método direto. Finalmente, o método direto marcou o início de estudos mais aprofundados em linguística aplicada, inaugurando o que Richards e Rodgers (2014) nomeiam como a era dos métodos.

Nos Estados Unidos, em decorrência de um estudo conhecido como Relatório Coleman¹⁰, manteve-se uma abordagem baseada na leitura para os colégios e escolas de ensino regular (RICHARDS; RODGERS, 2014). O objetivo era uma leitura rápida e silenciosa, com compreensão do texto em língua estrangeira. A metodologia era composta de leituras de fragmentos de textos, seguida de listas de vocabulários. Na prática, o método para a leitura se converteu em técnicas do método direto adaptado, uma abordagem baseada na leitura e, também, uma abordagem de leitura e oralidade.

Com a participação dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, surgiu a necessidade de treinar rapidamente militares que pudessem se comunicar oralmente nos idiomas europeus (RICHARDS; RODGERS, 2014). A demanda situacional, à época, estimulou os linguistas à criação de cursos de idiomas rápidos e eficazes a fim de atender as necessidades dos militares em solo estrangeiro (LOPES; SALLES; PALLÚ, 2018). Com a finalidade de suprir essa carência, o governo norte-americano se juntou a 55 universidades para compor o *Army Specialized Training Program* (ASTP)¹¹, posteriormente conhecido como *Army Method*¹² (RICHARDS; RODGERS, 2014).

O sistema de treinamento militar era composto por uma série de exercícios repetitivos com nativos da língua alvo e horas de estudo intensivas em um período de seis semanas (RICHARDS; RODGERS, 2014). Após dois anos de implementação, ficou claro que os bons resultados obtidos eram fruto da intensidade e contato estabelecido com a língua meta e não consequência de uma base teórica desenvolvida para o ensino de idiomas estrangeiros (RICHARDS; RODGERS, 2014).

¹⁰Coleman Report

¹¹Programa de Treinamento Especializado do Exército

¹²Método do Exército

Ainda assim, atraiu acadêmicos por revelar o valor da intensidade e contato em uma abordagem baseada na oralidade. No meio civil, o *Army Method* ficou conhecido como método audiolingual.

A partir de meados da década de 1960, houve o declínio do método audiolingual (RICHARDS; RODGERS, 2014). O método audiolingual é baseado em teorias comportamentais, como a de Skinner, enfatizando estímulo e resposta com a intenção de formar um hábito nos alunos (LOPES; SALLES; PALLÚ, 2018). Percebeu-se que o método audiolingual não entregava recursos suficientes para situações reais de comunicação fora do ambiente controlado da sala de aula e do roteiro memorizado (RICHARDS; RODGERS, 2014). Outro fator contribuinte foi o surgimento de novas teorias no campo da linguística que refutam a abordagem proposta no método audiolingual. Em suma, a partir do método direto, iniciou-se a era dos métodos (RICHARDS; RODGERS, 2014). Dessa forma, e mediante o desenvolvimento da Linguística Aplicada como ciência (BONIFACIO, 2015), observa-se um caminho que evoluiu desde uma ênfase na educação condutivista para o foco na fluidez comunicativa, chegando à complexidade sociocultural (NEGUERUELA-AZAROLA, 2013). Richards e Rodgers (2014) asseveram que, nas décadas de 1980 em diante, os linguistas aplicados passaram a enfatizar o potencial funcional e comunicativo da linguagem. Segundo os autores, o contexto geopolítico europeu, de interdependência entre os países, favoreceu a busca por soluções na área da educação, o que levou o Conselho da Europa a realizar grandes esforços no ensino das principais línguas europeias para adultos. Tais fatos históricos, associados às teorias de linguistas aplicados britânicos e norte-americanos, fizeram emergir a Abordagem Comunicativa (RICHARDS; RODGERS, 2014). A seguir, passaremos a expor as implicações teóricas e práticas do ensino de idiomas sob uma perspectiva comunicativa.

2.3 O ensino de línguas sob uma perspectiva comunicativa

Com o amadurecimento da Linguística Aplicada (LA), a partir da década de 1980, aflora a abordagem comunicativa. Para Bonifácio (2015), o crescimento da abordagem comunicativa, à época, decorreu da percepção dos pesquisadores de que não era necessário criar outros métodos “quadrados” que funcionassem como fórmulas engessadas. Kumaravadivelu (2006) afiança, por exemplo, que há em uso na atualidade pelo menos um método para cada letra do alfabeto. Além disso, o

desenvolvimento da pesquisa em LA atesta a complexidade da questão do ensino de idiomas e de que a aprendizagem de segundas línguas não depende somente do conhecimento da estrutura (BONIFÁCIO, 2015).

Richards e Rodgers (2014) entendem o conceito de abordagem como um conjunto de pressupostos que podem ser aplicados de diferentes maneiras, ou em distintos métodos. Note-se que a concepção dos autores é concordante com o pensamento de Anthony (1963), no qual o conceito de abordagem possui um aspecto de guarda-chuva, cujos princípios podem ser postos em prática de distintas maneiras.

Segundo Richards e Rodgers (2014), a abordagem se refere ao sistema de crenças teóricas que servem como fonte de práticas no ensino de línguas. Nesse enfoque é que surge a abordagem comunicativa. Dito em outras palavras:

[...] abordagem comunicativa é melhor considerada uma abordagem do que um método. Refere-se a um conjunto diversificado de princípios que refletem uma visão comunicativa da língua e do aprendizado de línguas e que podem ser usados para apoiar uma ampla variedade de procedimentos em sala de aula. (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 105, tradução nossa¹³).

A mudança de paradigma no ensino de línguas teve como intenção fazer da competência comunicativa o objetivo do ensino, além de desenvolver procedimentos de ensino para as quatro habilidades linguísticas¹⁴, reconhecendo a interdependência entre a linguagem e a comunicação (RICHARDS; RODGERS, 2014). De fato, o conceito de competência comunicativa de Hymes (1971, *apud* RICHARDS; RODGERS, 2014) oferece uma perspectiva ampla da linguagem como um meio de concretizar a comunicação de maneira eficiente. Em outras palavras, a interlocução eficiente envolveria a capacidade do falante em fazer escolhas conscientes e adequadas, dentro de uma gama de opções que envolvam decisões sobre a estrutura linguística e o contexto social, para cumprir a finalidade, que é a comunicação. Como sustentam Richards e Rodgers (2014), a interdependência entre linguagem e comunicação é entendida no sentido de que a linguagem deve servir aos objetivos comunicativos do falante.

¹³ [...] CLT is best considered an approach rather than a method. It refers to a diverse set of principles that reflect a communicative viewing of language and language learn and that can be used to support a wide variety of classroom procedures.

¹⁴ compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita

De acordo com os autores, sob o guarda-chuva da abordagem comunicativa podemos relacionar diversos rótulos conhecidos, como por exemplo: ensino de línguas baseado em tarefas¹⁵, aprendizagem integrada de conteúdo e linguagem¹⁶, dentre outros. Kumaravadivelu (2006, p. 116) sustenta que:

Deve-se ter em mente que o ensino comunicativo de línguas não é uma entidade monolítica; diferentes professores e formadores de professores ofereceram diferentes interpretações do método dentro de um conjunto de princípios teóricos amplamente aceitos, tanto que faz sentido falar não de um, mas de vários métodos comunicativos. (KUMARAVADIVELU, 2006, tradução nossa¹⁷).

Para Littlewood (1981, *apud* RICHARDS; RODGERS, 2014), uma das características marcantes do ensino comunicativo é a atenção sistemática tanto aos aspectos funcionais quanto aos estruturais da linguagem. À vista disso, o que se busca é desenvolver o sistema linguístico do aprendiz, utilizando-se de situações comunicativas reais que farão emergir conhecimentos gramaticais (RICHARDS; RODGERS, 2014). Por isso, há uma noção de prática da comunicação, mesmo antes de uma compreensão perfeita do tópico gramatical. Um ponto comum nas diversas versões de modelos de ensino comunicativo de segundas línguas é o foco em concretizar a comunicação, em vez de dominar a estrutura (RICHARDS; RODGERS, 2014). Richards e Rodgers (2014) ressaltam que a abordagem comunicativa é uma pedagogia centrada no aprendiz e na experiência.

Em sua avaliação crítica, Kumaravadivelu (2006) afirma que a abordagem comunicativa oferece desenvolvimentos teórico-práticos no que tange a: atentar para os aspectos da linguagem como discurso e não somente um sistema de estruturas gramaticais; utilizar-se de simulações parciais de situações significativas reais para aplicação fora de sala de aula; perceber a comunicação como uma forma de expressar necessidades, vontades, crenças e desejos; relevar o aspecto da imprevisibilidade e do propósito comunicativo. Além disso, o autor assevera que a abordagem comunicativa não abandona o foco na gramática, oferecendo uma perspectiva ampliada com enfoque funcional. Acerca disso, Richards e Rodgers (2014) afiançam

¹⁵ Task-based teaching

¹⁶ Content and Language Integrated Learning (CLIL)

¹⁷It should be kept in mind that communicative language teaching is not a monolithic entity; different teachers and teacher educators offered different interpretations of the method within a set of broadly accepted theoretical principles so much so that it makes sense to talk about not one but several communicative methods.

que ensinar e aprender em torno de tarefas da vida real faz emergir aspectos do uso comunicativo da linguagem e de conhecimento gramatical. No entanto, Kumaravadivelu (2006, p. 130) argumenta que:

[...] do ponto de vista metodológico da sala de aula, não há diferenças fundamentais entre pedagogias centradas na linguagem e pedagogias centradas na aprendizagem. Eles aderem a diferentes versões da familiar visão linear e aditiva da aprendizagem de línguas e a visão igualmente familiar de apresentação-prática-produção do ensino de línguas. (KUMARAVADIVELU, 2006, tradução nossa)¹⁸

Assim, o autor aponta que mesmo a aula sendo teoricamente bem concebida, não há garantia de concretização do objetivo comunicativo. Outra desvantagem vista por Kumaravadivelu (2006) nos métodos centrados no aprendiz é o que Swan (1985, *apud* KUMARAVADIVELU, 2006) chama de “atitude tábula rasa” por parte dos professores. Isso seria dizer a atitude de desprezar a realidade de que os aprendizes de uma língua estrangeira, devido ao fato de já pertencer a uma comunidade falante, conhecem as regras básicas de uso da comunicação, ou seja, sabem negociar significados e transmitir informações, por exemplo. Segundo Kumaravadivelu (2006), as pedagogias centradas no aprendiz frequentemente desconsideram as habilidades pragmáticas anteriormente possuídas pelos alunos, bem como a sua possibilidade de transferência desde a língua materna para o idioma estrangeiro.

Kumaravadivelu (2006) julga que a abordagem comunicativa manteve um sistema de aprendizagem por adição linear de conhecimentos, além disso, mostrou-se metodologicamente não muito distante das pedagogias orientadas para a língua. Swan (1985, *apud* KUMARAVADIVELU, 2006, p. 132) afirma que a abordagem comunicativa:

[...] super generaliza insights válidos, mas limitados, o que os faz perder o sentido; faz afirmações exageradas sobre o poder e a novidade de suas doutrinas; deturpa as correntes de pensamento que substituiu; é muitas vezes caracterizada por séria confusão intelectual; se sufoca tornando-se um jargão. (SWAN, 1985, *apud* KUMARAVADIVELU, 2006, tradução nossa)¹⁹

¹⁸ [...] from a classroom methodological point of view, there are no fundamental differences between language-centered and learning-centered pedagogies. They adhere to different versions of the familiar linear and additive view of language learning and the equally familiar presentation–practice–production vision of language teaching.

¹⁹ [...] it over-generalizes valid but limited insights until they become virtually meaningless; it makes exaggerated claims for the power and novelty of its doctrines; it misrepresents the currents of thought it has replaced; it is often characterized by serious intellectual confusion; it is choked with jargon.

Assim como ocorreu em outros métodos e enfoques, conforme a ideia de abordagem comunicativa se acomodava, também surgiam adaptações do conceito original. Como consequência dessas acomodações, tanto Kumaravadivelu (2006) como Richard e Rodgers (2014) concordam que passaram a existir duas versões da abordagem comunicativa, uma chamada forte e outra nomeada como fraca. Sobre a versão forte, Kumaravadivelu (2006) diz que é orientada para o processo psicolinguístico. Howatt (1984, *apud* RICHARD; RODGERS, 2014) aponta a busca pelo desenvolvimento do sistema linguístico como característica da versão forte, ou seja, que o idioma é adquirido por meio da prática da comunicação. Para Kumaravadivelu (2006) a versão fraca é uma evolução dos métodos centrados na língua, isto é, uma pedagogia orientada para a língua com oportunidades de práticas comunicativas dadas ao aprendiz. A respeito dessa distinção entre as versões forte e fraca, Kumaravadivelu (2006, p. 133) sustenta que:

[...] a versão “forte” se mostra tão radicalmente diferente tanto em teoria quanto em prática que levaria à confusão terminológica e conceitual continuar a chamá-la de método *comunicativo* ou pedagogia *centrada no aluno*. Uma descrição mais adequada seria pedagogia *centrada na aprendizagem* [...]. (KUMARAVADIVELU, 2006, tradução nossa²⁰, grifos do autor).

Distintamente do que se observa nas pedagogias orientadas para a língua ou para o aprendiz, na pedagogia orientada para a aprendizagem o desenvolvimento da linguagem é mais acidental do que intencional (KUMARAVADIVELU, 2006). Nessa linha de entendimento, o desenvolvimento da linguagem é um processo não linear e que requer a criação de condições nas quais os alunos se envolvam em atividades de aprendizagem significativas em sala de aula. Tais condições consistem em fornecer oportunidades aos alunos em participar de interações significativas por meio de tarefas e solução de problemas em sala de aula, além disso presume-se que o foco na construção de significados conduzirá ao domínio da língua-alvo (KUMARAVADIVELU, 2006).

Em suma, a abordagem comunicativa provocou uma mudança de paradigma, ofereceu suporte para diversas práticas em sala de aula, ampliou a noção funcional

²⁰ [...] such a “strong” version has to be so radically different both in theory and in practice that it would lead to terminological and conceptual confusion to continue to call it *communicative* method or *learner-centered* pedagogy. A more apt description would be *learning-centered* pedagogy [...].

da comunicação e proporcionou inúmeras discussões no âmbito da linguística aplicada, ou seja, trouxe avanços para o campo da pesquisa e da prática. A partir da década de 1980, apoiados em mais vinte anos de pesquisa em linguística aplicada, passa-se a discorrer sobre uma pedagogia da particularidade que será base para a era do pós-método, o que passaremos a abordar em seguida (KUMARAVADIVELU, 2001).

2.4 O pós-método

O desenvolvimento da prática e da pesquisa proporcionaram a conjuntura para o surgimento do pós-método. Dentre os diversos fatores, Kumaravadivelu (2003) observa que não há um método específico que possa atender toda a complexidade relacionada ao ensino de idiomas em vista de sua imprevisibilidade e variáveis concernentes. Além disso, o autor afirma que se notou uma insatisfação com o método externada mediante alguns precedentes observáveis, dos quais destacamos: professores treinados em um método específico adotando procedimentos diversos em sala de aula, semelhança de procedimentos em sala de aula mesmo entre professores que apregoavam empregarem métodos distintos, utilização de sequências didáticas não associadas a um método específico (KUMARAVADIVELU, 2003). A combinação desses fatores gerou a “conjuntura do pós-método”²¹, caracterizada pela busca a uma alternativa ao método, pela autonomia do professor e pela utilização de princípios pragmáticos (KUMARAVADIVELU, 2003).

Kumaravadivelu (2003) diferencia “buscar uma alternativa ao método” de “buscar um método alternativo”. Na visão do autor, era necessário reconfigurar o relacionamento entre o teorizador e o praticante, a fim de que a teoria fosse produzida em um processo que surge de baixo para cima. Dito de outro modo, era necessário romper com os limites impostos pelos métodos.

Essa busca pela alternativa se relaciona com a autonomia do professor. Para Kumaravadivelu (2003), o professor deve ter autonomia para desenvolver a sua abordagem de maneira específica, observadas as singularidades da sua sala de aula, seus recursos disponíveis e seus estudantes. Mediante a observação e reflexão da sua prática, o professor poderá aperfeiçoar seus procedimentos e desenvolver teorias.

²¹ “*postmethod condition*”

Nessa perspectiva, Prabhu (1990) entende que a compreensão de algo se dá mediante o agrupamento de ideias e princípios coerentes para formar um modelo conceitual.

No que tange à utilização de princípios pragmáticos, Kumaravadivelu (2003) prega por uma estreita relação entre teoria e prática. Nas palavras do autor: “O pragmatismo baseado em princípios, portanto, concentra-se em como o aprendizado em sala de aula pode ser modelado e remodelado pelos professores como resultado da auto-observação, auto-análise e auto-avaliação” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 33, tradução nossa²²).

A pedagogia do pós-método permite ir além das limitações impostas pela pedagogia do método. Kumaravadivelu (2003) vislumbra o pós-método como um sistema tridimensional que se baseia nos parâmetros da particularidade, praticidade e possibilidade.

Quanto à particularidade, o ensino deve ser relevante para um grupo específico de professores que ensinam um grupo particular de alunos, possuidores de objetivos próprios e inseridos em um contexto típico (KUMARAVADIVELU, 2003). A assertiva concorda com a afirmação de Prabhu (1990, p. 163, tradução nossa²³) de que “[...] nenhum método é o melhor para todos”. O parâmetro da particularidade possui relacionamento estreito com a praticidade.

A praticidade é um parâmetro que reconhece que a teoria da prática de ensino deve ser gerada através da experimentação e reflexão prática (KUMARAVADIVELU, 2003). Prabhu (1990) se refere a esta capacidade de teorizar como senso de plausibilidade. Nessa interpretação, o professor é o governante do microcosmo da sala de aula e trabalha a construção de sentidos tanto para maximizar as oportunidades de aprendizagem em sala como para compreensão do contexto social externo à classe. O parâmetro da praticidade se entrelaça com a possibilidade.

Em uma visão sociocultural, o parâmetro da possibilidade representa o interesse na identidade individual. A linguagem é um lugar de construção de nossa autopercepção e subjetividade, isto é, de nossa identidade (KUMARAVADIVELU, 2003). Esta característica da linguagem fica mais latente e evidente quando se trata

²² “Principled pragmatism thus focuses on how classroom learning can be shaped and reshaped by teachers as a result of self observation, self-analysis, and self-evaluation.”

²³ “[...] no single method is best for everyone”

do aprendizado de uma língua estrangeira, tendo em vista o fato da carga cultural que o idioma traz consigo.

Há uma sobreposição entre os limites dos três parâmetros supracitados. Kumaravadivelu (2003) afirma que tais parâmetros se inter-relacionam de maneira sinérgica. Uma síntese breve sobre a pedagogia do pós-método é a seguinte:

[...] uma maneira de conceituar uma pedagogia do pós-método é observá-la tridimensionalmente como uma pedagogia de particularidade, praticidade e possibilidade. Como uma pedagogia da particularidade, a pedagogia do pós-método rejeita a defesa de um conjunto predeterminado de princípios e procedimentos genéricos destinados a realizar um conjunto predeterminado de metas e objetivos genéricos. Em vez disso, procura facilitar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto e específica do local, baseada em uma verdadeira compreensão das particularidades linguísticas, socioculturais e políticas locais. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 544, tradução nossa²⁴).

Para além dos três parâmetros básicos e no intuito de oferecer condições para autonomia e prática reflexiva, Kumaravadivelu (2003) propõe um sistema composto por 10 macroestratégias, ou princípios, das quais derivam diversas microestratégias mediante a adoção/criação de procedimentos em sala de aula. As macroestratégias são: maximizar oportunidades de aprendizagem, minimizar incompatibilidade de percepção, facilitar a interação e negociação, promover a autonomia do aprendiz, fomentar a consciência da linguagem, ativar a descoberta intuitiva, contextualizar o *input* linguístico, integrar habilidades linguísticas e, por fim, assegurar relevância social.

Nesse compêndio, Celani (2001, p. 28) enumera objetivos de uma educação reflexiva como: “[...] as metas, as consequências sociais e pessoais, a ética, os fundamentos lógicos dos métodos e currículos e, acima de tudo a relação íntima entre essas questões e a realidade imediata da sala de aula”. Prabhu (1990) ressalta a importância da compreensão da complexidade na inter-relação entre os procedimentos metodológicos e o contexto externo à sala de aula.

Nesse cenário, o pós-método disponibiliza ao professor a possibilidade de ser um pesquisador ativo, combinando conhecimentos teóricos e práticos, observando o

²⁴ “[...] one way of conceptualizing a postmethod pedagogy is to look at it three-dimensionally as a pedagogy of particularity, practicality, and possibility. As a pedagogy of particularity, postmethod pedagogy rejects the advocacy of a predetermined set of generic principles and procedures aimed at realizing a predetermined set of generic aims and objectives. Instead, it seeks to facilitate the advancement of a context-sensitive, location-specific pedagogy that is based on a true understanding of local linguistic, sociocultural, and political particularities.”

contexto, as necessidades, os objetivos e os desejos. Sob essa perspectiva complexa podemos afirmar com clareza que o processo de ensino de idiomas não pode ser reduzido somente a métodos e abordagens.

2.5 Uma perspectiva conceitual para o ensino da gramática

A conjuntura do pós-método expressa certa descrença em quarenta anos de desenvolvimento de distintos métodos (NEGUERUELA-AZAROLA, 2003). Conforme já exposto em nosso trabalho, os professores e pesquisadores perceberam que não há um único método capaz de responder a todas as perguntas de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Podemos afirmar ainda que não há respostas demasiado simplistas ou fáceis no que tange ao ensino de um idioma estrangeiro.

Negueruela-Azarola (2003) afirma que todas as abordagens e métodos são relativamente similares em grande parte, ainda que pareçam distintos em níveis básicos. Conforme o grau de complexidade aumenta, todos parecem depender de algum tipo de explicação baseada na estrutura gramatical. O mesmo autor prossegue afirmando que foi desenvolvida grande variedade de abordagens para níveis iniciais, porém todas elas visam ao desenvolvimento de um mapa mental do aluno mediante diferentes tarefas de conscientização e percepção (NEGUERUELA-AZAROLA, 2003).

Nossa pesquisa se baseia na teoria sociocultural (VIGOTSKY, 2001), que privilegia a instrução como essencial para o desenvolvimento a fim de promover controle e regulação. Nosso trabalho expõe que o ser humano utiliza-se de conceitos como ferramentas mediadoras em sua relação com a realidade. Os conceitos são, portanto, ferramentas de compreensão e regulação. Por esse motivo, argumentamos no sentido de que os tópicos gramaticais podem e devem ser ensinados mediante a internalização dos conceitos. Sobre a internalização de conceitos:

Uma visão sociocultural sobre a aprendizagem e desenvolvimento baseada em Vygotsky (1986) se conecta com a visão comunicativa, mas vai além. A comunicação está unida à conceitualização, ao pensamento verbal. O pensamento é a atividade de refletir através de ferramentas semióticas como a linguagem, mas também a matemática, a geometria, a música ou qualquer outro sistema de representação. Neste processo de aprendizagem e desenvolvimento, a internalização de conceitos como ideias funcionais com

aplicação em atividades comunicativas é essencial. (NEGUERUELA-AZAROLA, 2013, p. 59, tradução nossa²⁵).

Richards e Rodgers (2001) entendem que, na conjuntura do pós-método, as abordagens grandemente difundidas possuem o valor de uma pesquisa coletiva, mas os professores têm o dever de desenvolver seus próprios princípios instrucionais a fim de atingir o seu objetivo que é o ensino. Como já demonstrado, Kumaravadivelu (2001) propõe os parâmetros da particularidade, praticidade e possibilidade, ao entender que o professor deve teorizar a sua prática de ensino. A proposta de Kumaravadivelu (2001) argumenta em favor da importância do professor no processo instrucional. Nesse sentido, Negueruela-Azarola (2003) sustenta que os métodos tradicionais dão primazia ao conhecimento, exigindo uma subserviência do professor, e também observa que Kumaravadivelu (2001) tenta escapar desse dogma dando poder ao professor na condução do processo de ensino e pesquisa.

Nossa proposta se insere nesse contexto do pós-método, pois se origina em nossa experiência real em sala de aula, além de se embasar na teoria sociocultural (VIGOTSKY, 2001). Na parte metodológica de nossa pesquisa, evidenciaremos a adoção dos parâmetros da particularidade, praticidade e possibilidade (KUMARAVADIVELU, 2001). Ademais, utilizando-nos de situações reais de comunicação, ilustraremos o processo consciente de inferência de conceitos.

²⁵Una visión sociocultural sobre el aprendizaje y el desarrollo basada en Vygotsky (1986) conecta con una visión comunicativa, pero va más allá. La comunicación está unida a la conceptualización, al pensamiento verbal. El pensamiento es la actividad de reflexionar a través de herramientas semióticas como el lenguaje, pero también las matemáticas, la geometría, la música, o cualquier otro sistema de representación. En este proceso de aprendizaje y desarrollo, la internalización de conceptos como ideas funcionales con aplicación en la actividad comunicativa son esenciales.

3 UMA PROPOSTA CONCEITUAL PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA

Nesta seção, faremos a fundamentação de nossa proposta por meio da contextualização de nossa pesquisa, bem como exporemos os motivos da escolha dos verbos *ter/haver* e *tener/haber*. Em seguida, explicaremos as características da proposta. Por fim, ofereceremos nossa contribuição prática mediante a materialização de nossa proposta e da apresentação das atividades de maneira esquemática.

3.1 Contexto da pesquisa.

Nossa pesquisa visualiza o contexto de uma instituição de nível superior do Exército Brasileiro responsável pela graduação dos oficiais desta Força Armada. Todos os alunos cursam as disciplinas de língua espanhola durante seus anos de formação. O itinerário formativo é desenhado para que os alunos comecem em níveis básicos e atinjam o nível intermediário da língua. Aqueles que comprovam a obtenção de nível de proficiência igual ou superior a B1 do Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas são dispensados das disciplinas de língua estrangeira. A obtenção do nível de proficiência é, portanto, um objetivo claro para aqueles alunos. Dentre os estudantes há representantes dos sexos feminino e masculino em uma proporção de aproximadamente 10% para mulheres e 90% de homens. Os alunos deste curso possuem idades que variam entre 18 e 27 anos, possuem ensino médio completo e acessaram o curso superior militar através de concurso público com exame intelectual. O professor-pesquisador exerce a docência nessa instituição de ensino superior.

Nossa proposta didática foi planejada para ser ministrada em quatro tempos de aula, ou seja, duas intervenções de uma hora e meia de aplicação em dias distintos. Trata-se de uma aula voltada para a compreensão dos sentidos mediante a inferência e construção de conceitos. Assim, nossa proposta pressupõe o trabalho anterior de certos conhecimentos em língua espanhola. Além disso, consideramos os conhecimentos anteriores dos alunos, ou seja, há em sala de aula sujeitos com razoável articulação escrita em língua portuguesa, uma vez que foram selecionados via certame público que inclui tais conhecimentos específicos.

No que se refere à língua espanhola, nossa proposta foi estruturada para ser trabalhada junto a alunos que já expressam, no mínimo, habilidades linguísticas no nível A2 do Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas. Para ser específico em tópicos gramaticais, utilizaremos os verbos *tener* e *haber*. Espera-se que os alunos já tenham adquirido os conhecimentos dos verbos de segunda conjugação e suas irregularidades e que já tenha sido estudada a utilização dos verbos auxiliares e de perífrases verbais em língua espanhola.

3.2 A escolha dos verbos *ter/haver* e *tener/haber*.

Podemos afirmar, de maneira genérica, que há impressão de que a língua espanhola é fácil para o brasileiro. Essa percepção decorre da indiscutível semelhança entre a língua espanhola e a língua portuguesa, da proximidade das palavras e até de nossa história e geografia. Diversos trabalhos acadêmicos apontam para essa representação e suas consequências, dentre os quais destacamos o de Celada (2002), além da pesquisa organizada por Fanjul e González (2014).

Já foi observado anteriormente em nossa pesquisa que o objetivo da língua é o estabelecimento da comunicação. Uma das características do usuário de um idioma estrangeiro em bom nível de proficiência é a utilização adequada dos recursos linguísticos. Nossa experiência na prática docente como professor de língua espanhola a aprendizes brasileiros nos mostra, por exemplo, quão marcante é a confusão entre os gêneros das palavras, ou quão árduo é aprender a lidar com o registro de formalidade e informalidade. Outra dificuldade clássica do aluno brasileiro é a utilização de pronomes complemento de objeto direto e indireto em língua espanhola. Acontece que as diversas simetrias entre o português e o espanhol produzem um certo conforto ao aprendiz, que se surpreende ao se deparar com as inesperadas e inúmeras assimetrias entre as línguas.

Assim, poderíamos afirmar que boa comunicação consiste em escolher e utilizar corretamente os recursos linguísticos disponíveis. Nessa linha de raciocínio, concordamos com Fanjul (2014b), que nos mostra que o brasileiro aprendiz da língua espanhola frequentemente emprega o verbo *tener* quando deveria estar o verbo *haber*, e vice-versa. Fanjul (2014b) afirma que há um desencontro das expectativas e hábitos de emprego entre os usuários das línguas portuguesa e espanhola relacionados a esses dois verbos. Há dificuldade de compreensão dos valores

adequados atribuídos em cada idioma. Particularmente, no português brasileiro, nota-se uma diferenciação entre o idioma escrito e falado, quase como se o verbo *haver* fosse considerado próprio da escrita, e o verbo *ter* próprio da fala (FANJUL, 2014b).

3.2.1 Origem dos valores de *ter/haver* e *tener/haber*.

Com a finalidade de compreender o fenômeno do desencontro, cabe-nos fazer uma síntese histórica dos verbos *ter/haver* e *tener/haber* desde o latim até o momento atual nas línguas portuguesa e espanhola. O verbo *haver* descende do latino *habere*, que possuía os sentidos de: “[...] *ter*; *conter*; *encerrar*; *oferecer*; *possuir*; *ocupar*; *tomar posse de*; *alcançar*; *obter*; *guardar*; *ter em si*; etc. (BAGNO, 2012, p. 606)”. Segundo Bagno (2012):

A metaforização de *habere* - de ‘possuir’ para ‘existir’ - é característica das línguas românicas ibéricas (galego, português e espanhol), nas quais a ideia de ‘possuir’ passou a ser expressa pelo verbo *ter* (*tener* em espanhol, oriundo do latim *tenere* [...]). (BAGNO, 2012, p. 609).

Bagno (2012) assevera ainda que o verbo *haver* está praticamente extinto no vernáculo brasileiro, subsistindo na escrita. No que diz respeito às suas funções apresentacionais e auxiliares, Bagno (2012, p. 609) afirma que o verbo *haver* “[...] já cedeu o lugar a *ter* faz muito tempo”. Nesse sentido, Bagno (2012) sustenta que o verbo *ter* foi, ao longo da história, progressivamente ganhando funções mediante um percurso metafórico que parte do mais concreto para o mais abstrato, sendo hoje o verbo apresentacional mais empregado no português brasileiro.

O motivo do equívoco, por parte de brasileiros aprendizes de espanhol, em suas escolhas entre *ter/haver* e *tener/haber* reside nas divergências de valores atribuídos a cada verbo aliadas ao fato de que o aluno inicia seu processo de transposição de estruturas linguísticas utilizando-se do que entende em seu idioma materno. Portanto, é relevante considerar os conhecimentos gramaticais da língua portuguesa para a tomada de consciência dos aspectos formais da língua espanhola. Em nosso recorte, consideramos os valores atribuídos aos verbos *ter/haver* e *tener/haber*, especificamente em suas possibilidades de função auxiliar, posse, domínio, apresentação e existência.

3.2.2 A função auxiliar.

Na língua espanhola, “[...] apenas *haber* funciona como formador de tempos verbais compostos com particípio” (FANJUL, 2014b, p. 161). No português brasileiro, Bagno (2012) sustenta que vivemos uma dicotomia na qual o verbo *haber* subsiste na escrita formal; porém, no vernáculo geral brasileiro, é o verbo *ter* que ocupa as funções auxiliares na formação de tempos compostos. Para exemplificar este desencontro, citamos a seguinte construção em português:

(1) Eu tenho assistido à televisão.

Em nossa prática docente, é comum nos depararmos com uma produção em língua espanhola da seguinte forma:

(2) Tengo visto la televisión.

No entanto, o verbo *tener* não contempla a mesma função do verbo ‘*haber*’, o que torna a construção (2) inadequada em espanhol. A depender da perspectiva temporal que se deseja expressar, uma escolha adequada para substituir ‘*tenho*’ seria o uso de um tempo composto com o verbo auxiliar *haber*, como nos exemplos a seguir:

(3) He estado viendo la televisión.

(4) He visto la televisión.

3.2.3 A posse e o domínio.

Fanjul (2014b) afirma que, tanto no português brasileiro como no espanhol atual, a noção de posse e propriedade são plenamente ocupadas pelos verbos *ter* e *tener*. Em seus estudos, Fanjul (2014b) amplia a noção de posse para a ideia de domínio, pois a perspectiva de sentido pode ser de vários tipos (jurídico, físico, social, emocional, etc.). Para Fanjul (2014b), o conceito de domínio, em sua extremidade, aproxima-se do conceito de existência, o que pode ser fator de distinção de sentidos entre *tener* e *haber*. De modo semelhante, essa transição da noção de domínio para existência pode explicar a confusão nas escolhas entre *tener* e *haber*, vivenciada pelos brasileiros aprendizes da língua espanhola. Para ilustrar, nos valem dos seguintes exemplos:

(5) Quinta-feira não temos aula.

(6) ¿Tenemos clase hoy?

(7) Jueves no hay clase.

Nos exemplos (5), (6) e (7), pode-se observar uma pequena distinção que transita do domínio para a existência. Nos exemplos (5) e (6), os interlocutores possuem algum tipo de domínio sobre o evento aula, diferentemente do que se nota no exemplo (7), em que não há qualquer indicação de que algo ou alguém possua domínio sob o evento aula. Neste último caso, não há perspectiva de domínio, apenas de existência.

3.2.4 Apresentação e existência.

Bagno (2012) categoriza os verbos ter e haver como existenciais. O autor esclarece que tais verbos, os existenciais, não atribuem qualquer papel aos elementos do enunciado, apenas mencionando a sua existência (BAGNO, 2012). Assim, por serem verbos de função introdutória, também os classifica como apresentacionais, pois o que fazem é apresentar coisas para que se possa falar sobre elas (BAGNO, 2012). Observemos o seguinte enunciado:

(8) Tem leite na geladeira.

No exemplo (8), o verbo ter não possui função além de indicar que algo existe. De certo modo, podemos omitir o verbo apresentacional sem perda de sentido. Para ilustrar, segue uma versão de um trecho do conhecido poema de Carlos Drummond de Andrade “No meio do caminho”, adaptado de Bagno (2012):

Quadro 1 - No meio do caminho

Carlos Drummond de Andrade	Bagno (2012)
No meio do caminho <u>tinha</u> uma pedra <u>Tinha</u> uma pedra no meio do caminho <u>Tinha</u> uma pedra No meio do caminho <u>tinha</u> uma pedra	No meio do caminho, uma pedra uma pedra no meio do caminho uma pedra, no meio do caminho, uma pedra

Fonte: adaptado de Bagno (2012)

Percebe-se, no exemplo acima, que a omissão do verbo ter não implicou qualquer perda de coesão ou coerência. Além disso, o poeta Carlos Drummond de Andrade se utilizou da opção informal e empregou o verbo ter em sentido existencial. Ao escrever “No meio do caminho tinha uma pedra”, o poeta não gera dúvidas de sentido, embora desrespeite a tradicional gramática normativa brasileira. Dessa forma, uma possibilidade de substituição nesse mesmo poema, sem perda de sentido,

seria a utilização do verbo haver da seguinte forma: “No meio do caminho havia uma pedra”. Esta última opção segue a norma padrão da língua portuguesa. Portanto, e conforme já dito anteriormente, na língua portuguesa encontramos ocorrências tanto de ter como de haver em sentido existencial.

Não obstante, na língua espanhola, a utilização do verbo *tener* com sentido existencial é muito restrita. O próprio poema de Carlos Drummond, supracitado, em algumas das possíveis traduções em espanhol será encontrado com o verbo *haber* em substituição ao verbo *ter*, da seguinte maneira: “*En medio del camino había una piedra*”. Fanjul (2014b) aponta que o emprego do *tener* em sentido existencial na língua espanhola exige a atribuição de um sujeito centro da perspectiva de domínio. O autor assevera que o verbo *haber* produz uma interpretação inversa, isto é, a indeterminação de um sujeito específico com um enfoque para a marcação de um âmbito. A fim de esclarecer essa questão, recorreremos a Fanjul (2014b) que utiliza um trecho de uma crônica de Luis Fernando Veríssimo:

- O Senhor não recebe muitas cartas. A julgar pelo seu lixo.
- Pois é...
- No outro dia **tinha** um envelope de telegrama amassado.
(VERÍSSIMO, 1982, apud FANJUL, 2014b, p. 168, grifo nosso)

Acerca desse fragmento Fanjul (2014b, p. 169) comenta que:

Em espanhol, seria a base léxica (*tener/haber*) que apontaria a diferença: (*usted*) *tenía* ou (*en su basura*) *había*. No português brasileiro, a não retomada explícita do sujeito antes de ‘tinha’ faz supor que a interpretação é pessoal (FANJUL, 2014b).

Dito de outra forma, o emprego de *tenía*, em espanhol, indicaria que a pessoa possuía o envelope, enquanto o *había*, por ser impessoal, *indicaria* que existia um envelope amassado na lixeira, sem deixar claro de quem era ou quem o possuía. Ou seja, a existência sempre fica enquadrada em um âmbito, bastando uma pequena atribuição de domínio para que o verbo *haber* ceda espaço para o verbo *tener* (FANJUL, 2014b).

3.2.5 Resumo das principais ocorrências de *ter/haver* e *tener/haber*.

Vale ressaltar que nossa pesquisa faz um recorte nas possibilidades de uso dos verbos *ter/haver* e *tener/haber*, não sendo possível esgotar todas opções. Consideramos como relevante o conhecimento anterior do aluno e por isso damos importância ao entendimento da norma e do uso de tais verbos tanto em português como em espanhol. O quadro abaixo ilustra as possibilidades expostas nesse trabalho, embasadas na literatura e em nossa prática docente:

Quadro 2 - Possibilidades de *ter/haver* e *tener/haber*

	Português Brasileiro	Espanhol
Função Auxiliar com verbos em particípio	- Ter	- <i>Haber</i>
Posse e domínio	- Ter	- <i>Tener</i>
Apresentação e existência	- Haver, subsiste na escrita e na fala culta. - Ter, principalmente na língua falada, também encontrado na escrita informal.	- <i>Haber</i> , adequado tanto para a escrita quanto para a fala. - <i>Tener</i> , em casos muito restritos em que há atribuição de domínio.

Fonte: o autor

O quadro acima não contempla todas as variações possíveis da utilização dos verbos supramencionados em todas as possibilidades existentes. Nossa intenção é sintetizar o exposto por Bagno (2012) e Fanjul (2014b), que convergem com nossa experiência em sala de aula. Não é objetivo da nossa pesquisa esgotar as inúmeras possibilidades de emprego dos verbos *ter/haver* e *tener/haber*. Nossa pesquisa considera a bagagem linguística materna do aluno ao mesmo tempo em que integra a percepção docente de sala de aula com a teoria existente.

O quadro abaixo exemplifica as atuais utilizações dos verbos *tener* e *haber* na língua espanhola:

Quadro 3 - Exemplos de utilizações de *tener* e *haber*

Tener	Haber
Nunca é impessoal; exige sujeito e varia de acordo com ele.	É impessoal, sem sujeito e invariável.

“Esos compactos <u>tienen</u> varias canciones inéditas.”	“ <u>Había</u> vários arquivos desordenados en tu computadora.”
Focaliza pessoas, coisas, lugares, sempre em função do sujeito. “Juan <u>tiene</u> una casa de fin de semana.”	Focaliza um âmbito (espacial, temporal, situacional) geralmente especificado pela preposição ‘en’. “ <u>En</u> la casa de fin de semana de Juan <u>hay</u> una piscina.”
Indica propriedade material ou abstrata. “ <u>Tenemos</u> clase de natación los jueves.”	Indica existência, localiza objetos em um âmbito e pode ir acompanhado de uma locução adverbial. “Atrás de la cortina <u>hay</u> una salida de emergencia.”
Indica característica física referida a uma pessoa ou forma de ser. “Jorge <u>tiene</u> ojos castaños y buen carácter.”	
Indica atitude emocional ou sensações. “Le <u>tengo</u> pena a esa gente.”	

Fonte: Adaptado de Fanjul (2014a, p. 128)

Feita a exposição das principais diferenças encontradas nos valores em que são empregados os verbos ter/haver e *tener/haber*, passaremos a abordar as características práticas de nossa proposta.

3.3 Características da proposta.

Nossa pesquisa é fundamentada na perspectiva sociocultural de Vigotsky (2001). Neste trabalho já foram expostos aspectos relevantes sobre a formação do pensamento e linguagem. Destacamos a questão dos conceitos como ferramentas mediadoras e essenciais para o pensamento. Além disso, abordamos a questão metodológica de ensino de idiomas no pós-método, de Kumaravadivelu (2001), mediante a adoção dos parâmetros da particularidade, da praticidade e da possibilidade. Ademais, salientamos que: “A pedagogia conceitual parte da ideia de que um dos elementos fundamentais ao aprender um idioma é a internalização de

conceitos léxicos, gramaticais e pragmáticos” (NEGUERUELA-AZAROLA, 2013, p. 60, tradução nossa²⁶). Nossa proposta é inspirada em Vigotsky (2001) e adota quatro princípios propostos por Negueruela-Azarola (2013) para um enfoque conceitual no ensino de idiomas estrangeiros e sua gramática.

Primeiro, entendemos a relevância do “[...] conceito como unidade mínima para o ensino da gramática (NEGUERUELA-AZAROLA, 2013, p. 61, tradução nossa²⁷)”. Isto quer dizer que não se ensina gramática mediante explicações demasiado simplistas. Os professores devem fornecer aos seus alunos explicações conceituais. Um exemplo é o conceito de domínio, já exposto neste trabalho, que amplifica a ideia de posse.

Segundo, defendemos a “[...] importância dos modelos didáticos” (NEGUERUELA-AZAROLA, 2013, p. 61, tradução nossa²⁸). Não é suficiente apresentar uma explicação elaborada. Para que o conceito possua função comunicativa, o aluno deve construir uma ferramenta conceitual. A ideia é que o modelo seja uma forma de concretizar o modelo de pensamento.

Terceiro, ressaltamos a necessidade da conceitualização. Os conceitos devem ser utilizados pelos professores e alunos para explicar situações reais de comunicação (NEGUERUELA-AZAROLA, 2013). Mediante o fomento à autorreflexão e à utilização de situações comunicativas reais, o aluno deve aplicar os conceitos aprendidos, descobertos e construídos.

Quarto, reforçamos a primordialidade da “[...] articulação de redes conceituais semânticas” (NEGUERUELA-AZAROLA, 2013, p. 61, tradução nossa²⁹); ou seja, toda conceitualização é entrelaçada em uma rede complexa de conceitos que é parte de nosso entendimento consciente.

3.4 Apresentação esquemática das atividades.

Tendo em vista o embasamento teórico anteposto, a presente proposta foi elaborada para que os alunos possam, juntamente com os professores, inferir

²⁶“La pedagogía conceptual parte de la idea de que uno de los elementos fundamentales al aprender un idioma es la internalización de conceptos léxicos, gramaticales y pragmáticos.”

²⁷“[...] concepto como unidad mínima para la enseñanza de la gramática.”

²⁸“[...] importancia de los modelos didácticos.”

²⁹“[...] articulación de redes conceptuales semánticas.”

conceitos de funcionamento linguístico em língua portuguesa e construir um modelo próprio para aplicação em língua espanhola. Ressaltamos que um dos objetivos dos exercícios propostos é a tomada de consciência nas escolhas lexicais, gramaticais e pragmáticas. Portanto, as atividades elaboradas pressupõem conhecimentos anteriores e podem ser adaptadas para distintas realidades.

A seguir apresentamos nossa proposta. Conforme anteposto, está organizada em quatro etapas, a saber: (1) a inferência de um conceito em língua portuguesa; (2) a inferência de um conceito em língua espanhola e o esboço de um modelo; (3) identificação de outras funções e o aperfeiçoamento do modelo; (4) a consolidação do modelo gráfico conceitual mediante a aplicação prática. Nosso planejamento é de que possamos executar as quatro etapas em um tempo total de cento e oitenta minutos de aula.

Nas quatro etapas que se seguem, utilizaremos quatro poemas. Na primeira etapa escolhemos o poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade (2002), em português. Na segunda etapa trabalharemos, em língua espanhola, com o poema “*La noche tiene sueños*”, de Graciela Perez (2014). Na terceira etapa será utilizado o poema “*No lo había mirado*”, de Pablo Neruda (1923). Na quarta etapa, os alunos lerão um fragmento do poema “*La hoguera donde arde una*”, de Júlio Cortázar (2000), após o que realizarão uma produção escrita.

3.4.1 Etapa 1

A primeira etapa tem como objetivos: levar o aluno a inferir os conceitos de funcionamento dos verbos *ter* e *haver* em língua portuguesa, conduzir o aprendiz à tomada de consciência da própria bagagem linguística materna, e auxiliar o discente no conhecimento de escolhas pragmáticas na língua materna. Para cumprir os objetivos, propomos utilizar o poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade (2002). O poema será utilizado para trabalhar as habilidades de compreensão leitora e auditiva.

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.
(ANDRADE, 2002)

Quadro 4 - Etapa 1

Objetivos	Atividade	Resultados esperados
<p>·Inferir os conceitos de funcionamento dos verbos Ter e Haver em língua portuguesa.</p> <p>·Tomar consciência da própria bagagem linguística materna.</p> <p>·Conhecer as escolhas pragmáticas em língua materna.</p> <p>·Registrar individualmente e conscientemente os resultados da etapa.</p>	1) Compartilhar os objetivos da aula ressaltando a utilização da língua materna para o aprendizado da língua espanhola.	- Garantir a participação dos alunos.
	2) Informar que trabalharemos com os verbos <i>ter/haver</i> e <i>tener/haber</i> .	- Orientar a participação dos alunos.
	3) Informar aos alunos que utilizaremos o gênero poema e perguntar se conhecem algum poema famoso que use os verbos <i>ter</i> ou <i>haver</i> .	- Estimular a participação dos alunos.
	4) Distribuir em folha de papel o poema: - No meio do Caminho, de Carlos Drummond de Andrade. Projetar vídeo da declamação do poema. O texto será ouvido coletivamente e lido individualmente.	- Identificar as incidências dos verbos <i>ter</i> e <i>haver</i> e seus significados no texto.
	5) Questionar os alunos sobre como ambos os poemas os afetam. Perguntar se os poemas dizem algo relativo à sua realidade pessoal e o que significa para eles.	- Compreender o sentido das palavras no texto.
	6) Questionar os alunos sobre os sentidos atribuídos ao verbo <i>ter</i> naquele contexto.	- Entender as escolhas feitas pelos autores e os sentidos atribuídos às palavras em decorrência das decisões do autor.
	7) Questionar sobre mudança de sentido com a simples supressão do verbo <i>ter</i> no texto.	- Tomar consciência das escolhas linguísticas em língua materna para que possam, futuramente, entender os sentidos atribuídos em língua estrangeira.
	8) Questionar sobre a adequabilidade da substituição do verbo <i>ter</i> por <i>haver</i> . Se isso alteraria o sentido em algum nível.	- Entender as escolhas dos verbos no que tange a: seus sentidos, adequação, contexto (formalidade, fala ou escrita, etc.).

Fonte: elaborado pelo autor

3.4.2 Etapa 2

A segunda etapa tem como objetivo levar o aluno a inferir o conceito de funcionamento do verbo *tener*. Espera-se que, mediante a análise de situações reais, postas pelo poema escolhido, o aluno consiga estabelecer relações de sentidos atribuídos para o verbo *tener* em língua espanhola. Para tanto, os alunos lerão, em grupos, o poema “La noche tiene sueños”, de Graciela Perez (2014). O texto empregado será utilizado para aperfeiçoar as habilidades leitora e de expressão oral.

La noche tiene sueños

La noche tiene sueños
 hechos con luna
 y una ilusión larguidulce
 que te acuna.
 La noche tiene juegos
 para acunarte
 mientras mamá te mira
 acurrucarte.
 La noche está repleta
 de maravillas
 que siembran los silencios
 en zapatillas.
 Junto a tu asombro
 recién nacido
 la noche se hace niño
 en nuestro nido.
 Y brillan las luces
 del mundo entero
 cuando mamá repite,
 hijo, ¡te quiero!
 (PEREZ, 2014)

Quadro 5 - Etapa 2

Objetivos	Atividade	Resultados esperados
·Inferir os conceitos de funcionamento do verbo <i>tener</i> em língua espanhola.	1) Informar aos alunos que continuaremos a utilizar o gênero poema, mas agora em língua espanhola para o verbo <i>tener</i> .	- Garantir a participação dos alunos.
·Tomar consciência das assimetrias entre as línguas portuguesa e espanhola. ·Conhecer as escolhas pragmáticas em língua espanhola.	2)Distribuir em folha de papel e projetar o poema: - La noche tiene sueños, de Graciela Perez. Compreensão leitora e expressão oral.	- Orientar a participação dos alunos.

	3) Questionar os alunos sobre como o poema os afeta individualmente. Perguntar se o poema diz algo relativo à realidade pessoal e o que aquilo significa para eles.	- Compreender o sentido das palavras no texto.
	4) Questionar os alunos sobre os sentidos atribuídos ao verbo <i>tener</i> naquele contexto. Perguntar sobre as expressões de domínio, posse e existência. Quais verbos expressam o quê?	- Identificar as incidências do verbo <i>tener</i> e seus significados no texto. - Entender as escolhas feitas pelos autores e os sentidos atribuídos às palavras em decorrência das decisões do autor. - Tomar consciência das escolhas linguísticas em língua espanhola.
	5) Explicar que a noção de domínio atribuída a ' <i>la noche</i> ' se dá devido a uma personalização atribuída pelo autor. Propor aos alunos reescrever o poema tornando ' <i>la noche</i> ' impessoal. Perguntar qual verbo impessoal poderá ser utilizado em substituição ao <i>tener</i> . 6) Solicitar aos alunos que construam um modelo conceitual gráfico que ilustre os sentidos atribuídos ao verbo nos textos em língua espanhola. Este modelo será aperfeiçoado e aplicado nas etapas seguintes.	- Exercitar a expressão escrita compreendendo os sentidos atribuídos ao verbo <i>tener</i> e <i>haber</i> . - Construir um modelo conceitual próprio que possa explicar o fenômeno observado. Pode ser um fluxograma ou um desenho gráfico ilustrativo.

Fonte: elaborado pelo autor

Por intermédio da etapa 2, condensada no quadro acima, pretendemos iluminar as escolhas naturais feitas pelos autores. Nossa intenção é que os alunos reflitam sobre suas escolhas em língua materna (etapa 1), contrastem com a língua estrangeira e esbocem um modelo conceitual que possa explicar o fenômeno em língua espanhola. Desejamos que os alunos identifiquem os fenômenos linguísticos apresentados a fim de internalizar os conceitos de maneira consciente.

3.4.3 Etapa 3

A terceira etapa tem como objetivo que o aluno possa identificar outras funções e sentidos para os verbos *tener* e *haber*. Nessa etapa enfatizamos as funções existencial e auxiliar do verbo *haber*. Espera-se que mediante a análise do poema

escolhido e do que foi exposto em toda a aula, os alunos aperfeiçoem seus modelos conceituais gráficos. O texto empregado será utilizado para aperfeiçoar a habilidade de compreensão leitora.

No lo había mirado

No lo había mirado y nuestros pasos
sonaban juntos.
Nunca escuché su voz y mi voz iba
llenando el mundo.
Y hubo un día de sol y mi alegría
en mí no cupo.
Sentí la angustia de cargar la nueva
soledad del crepúsculo.
Lo sentí junto a mí, brazos ardiendo,
limpio, sangrante, puro.
Y mi dolor, bajo la noche negra
entró en su corazón.
Y vamos juntos.
(NERUDA, 1923, p. 50)

Quadro 6 - Etapa 3

Objetivos	Atividade	Resultados esperados
<ul style="list-style-type: none"> · Inferir os conceitos de funcionamento do verbo <i>haber</i> em língua espanhola. · Tomar consciência das assimetrias entre as línguas portuguesa e espanhola. · Conhecer as escolhas pragmáticas em língua espanhola. 	1) Informar aos alunos que continuaremos a utilizar o gênero poema, mas agora em língua espanhola para o verbo <i>haber</i> .	- Garantir a participação dos alunos.
	2) Distribuir em folha de papel e projetar o poema: - No lo había mirado, de Pablo Neruda. Compreensão leitora.	- Orientar a participação dos alunos.
	3) Questionar os alunos sobre como o poema os afetam. Perguntar se o poema diz algo relativo à sua realidade pessoal e o que aquilo significa para eles.	- Compreender o sentido das palavras no texto.
	4) Questionar os alunos sobre os sentidos atribuídos ao verbo <i>haber</i> naquele contexto. Perguntar sobre as expressões de existência e função auxiliar. Quais verbos expressam o quê? 5) Perguntar sobre o contraste entre a língua estrangeira e a materna. Questionar sobre a escolha consciente de um verbo ou outro.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as incidências do verbo <i>haber</i> e seus significados no texto. - Entender as escolhas feitas pelos autores e os sentidos atribuídos às palavras em decorrência das decisões do autor.

		<ul style="list-style-type: none"> - Tomar consciência das escolhas linguísticas em língua espanhola. - Compreender as possíveis nuances de sentido em cada escolha verbal.
	6) Solicitar aos alunos que aperfeiçoem seu modelo conceitual gráfico que ilustre os sentidos atribuídos aos verbos nos textos em língua espanhola. Este modelo seguirá sendo aperfeiçoado e aplicado na etapa seguinte.	<ul style="list-style-type: none"> - Aperfeiçoar o modelo conceitual próprio que possa explicar o fenômeno observado.

Fonte: elaborado pelo autor

A fim de elucidar ao professor uma das possibilidades de ilustração gráfica que desejamos obter junto a nossos alunos, oferecemos como exemplo um modelo elaborado pelo autor:

Figura 2 – Exemplo de ilustração gráfica de um conceito



Fonte: elaborado pelo autor

3.4.4 Etapa 4

O objetivo principal da quarta etapa é aplicar os conceitos desenvolvidos ao longo da aula e verificar a necessidade de realizar mais algum ajuste. Nesta etapa não introduziremos qualquer tópico novo, apenas aplicaremos os conceitos anteriormente trabalhados. Para tanto, utilizaremos um fragmento do poema “La hoguera donde arde una”, de Júlio Cortázar (2000). O poema escolhido se caracteriza por possuir frases inacabadas, o que permite a criatividade e a articulação da rede de conceitos para reescrever a poesia, agora com frases completas. O texto empregado será utilizado para aperfeiçoar a habilidade de expressão escrita.

La hoguera donde arde una

Fue el primero en acusarme de
Sin pruebas y quizá doliéndole, pero había los que
Y se sabe en un pueblo perdido entre
El tiempo pesa inmóvil y sólo cada
Gentes que viven de telarañas, de lentas
Acaso tienen corazón pero cuando hablan es
¿De qué podía acusarme si solamente habíamos
Imposible que el mero despecho, después de aquella
(CORTÁZAR, 2000, p. 83)

Quadro 7 - Etapa 4

Objetivos	Atividade	Resultados esperados
·Utilizar os verbos <i>tener</i> e <i>haber</i> adequadamente.	1)Informar aos alunos que trabalharemos em grupos e utilizaremos a ilustração conceitual nestes exercícios.	- Garantir a participação dos alunos.
·Trabalhar as habilidades de compreensão leitora, expressão oral, compreensão auditiva e expressão escrita.	2)Distribuir em folha de papel e projetar o poema: - La hoguera donde arde una, de Julio Cortázar. Observar aos alunos a presença dos verbos <i>tener</i> e <i>haber</i> no poema e solicitar que seus valores sejam identificados. Solicitar aos alunos que reescrevam o poema completando as frases deixadas incompletas pelo poeta. Incentivar para que se utilizem os verbos <i>tener</i> e <i>haber</i> , além dos demais conceitos trabalhados em sala de aula.	- Compreender o sentido das palavras no texto. -Identificar os sentidos atribuídos aos verbos <i>tener</i> e <i>haber</i> já existentes no poema. - Realizar escolhas como autores atribuindo sentidos às palavras em decorrência de suas próprias decisões. - Exercitar a expressão escrita fazendo escolhas adequadas ao contexto e aos sentidos.
·Consolidar o modelo gráfico e empregar como ferramenta comunicativa.		

	Indicar que não é possível utilizar os verbos <i>tener</i> e <i>haber</i> em todos os versos.	
	<p>3) Solicitar que os grupos apresentem seus modelos para os colegas comentando os motivos de suas escolhas. Validar os modelos produzidos pelos alunos.</p> <p>4) Solicitar aos grupos que apresentem seus poemas.</p>	<p>- Validar as ferramentas produzidas pelos grupos mediante a utilização nas incidências dos verbos <i>tener</i> e <i>haber</i> contidas nas produções dos grupos.</p> <p>- Avaliar as escolhas feitas pelos alunos em suas produções escritas em língua espanhola.</p>

Fonte: elaborado pelo autor

A organização de nossa proposta em quatro quadros busca fornecer ao professor parâmetros claros de atuação. É mister ressaltar que a atividade de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de segundas línguas é um processo conceitual. Assim, propomos a utilização de atividades criativas nas quais nossos alunos estarão envolvidos em reflexões sobre conceitos.

CONCLUSÃO

Este trabalho foi desenvolvido considerando a reflexão sobre a nossa prática de ensino e a realidade vivida em sala de aula. Nossa vivência nos tem mostrado a relevância da tomada de consciência para a apropriação do conhecimento. Além disso, evidenciamos a utilização da língua materna no processo de aprendizagem da língua estrangeira, analogamente ao processo de formação de conceitos.

Esta pesquisa teve como objetivo geral contribuir para o ensino da língua espanhola a aprendizes brasileiros, evidenciando a utilidade dos conhecimentos gramaticais da língua materna nesse processo de ensino. O objetivo específico foi oferecer uma proposta de ensino que considerasse os conhecimentos gramaticais da língua portuguesa para a tomada de consciência dos aspectos formais da língua espanhola, mais especificamente nas habilidades de compreensão leitora e produção escrita. No intuito de responder à pergunta da pesquisa, realizamos um itinerário teórico esclarecedor que expôs as características principais de uma proposta de ensino que valoriza os conhecimentos gramaticais da língua materna para a tomada de consciência da língua estrangeira, considerando o ensino da língua como uma atividade conceitual.

Iniciamos a primeira sessão deste trabalho expondo a interação mediada entre o ser humano e a realidade que o cerca. Para além disso, salientamos que a linguagem é a principal ferramenta mediadora, tendo em vista que é utilizada nos processos de relação do homem com outros e também consigo mesmo. Em seguida, aludimos ao processo de formação de conceitos. Mediante essas reflexões, foi possível traçar uma linha de entendimento acerca da complexa cadeia de relações, que é o pensamento humano, na qual cada palavra é um conceito e, além disso, se utilizam conceitos para criar ou expandir outros conceitos.

No que tange ao papel da escola, expusemos sua função quanto ao ensino estruturado e científico que, por característica, é um ensino que almeja a tomada de consciência. Esta última se mostra fundamental para o domínio consciente das operações linguísticas e, conseqüentemente, para a realização de escolhas intencionais, voluntárias e adequadas (SILVA, 2010). De fato, o percurso científico que escolhemos para a nossa pesquisa encontra forte apoio na questão da tomada de consciência. Para encerrar a primeira sessão de nosso trabalho, abordamos a analogia de Vigotsky (2001), quando o autor alude aos conceitos espontâneos e aos

conceitos científicos, comparando-os com a aprendizagem da língua materna e a aprendizagem de uma língua estrangeira. Nessa analogia, a língua materna e a língua estrangeira atuam como conceitos correlatos.

Optamos por expor também uma síntese histórica dos métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras. Nossa intenção foi iniciar a apresentação da perspectiva de que o ensino de idiomas é uma atividade conceitual. Para tanto, foi necessário expor o ensino comunicativo de línguas e o pós-método.

Nosso trabalho enfatizou a importância do professor no processo de ensino que, como condutor do microcosmo da sala de aula, tem a capacidade de teorizar a sua prática pedagógica e particularizar as necessidades de seus alunos. Ademais, observamos que o nosso trabalho de pesquisa se insere nesse contexto, pois parte de nossa experiência real. Portanto, nota-se que o professor que percebe a necessidade do aluno é um agente de ensino real na vida de seus instruídos.

A terceira sessão de nosso trabalho foi a contextualização das teorias anteriormente apresentadas. Nossa proposta considerou a importância da língua materna como conceito correlato para a aprendizagem da língua estrangeira. Diferentemente do que se apregoa em alguns métodos de ensino, optamos por explicitamente nos amparar na língua materna, por ser o suporte conceitual de nosso aprendiz. Além disso, consideramos o ensino como uma atividade conceitual, o que permitiu uma dinâmica exploratória de conceitos, a fim de trabalharmos a estrutura e o funcionamento da língua estrangeira. Por intermédio dos quadros apresentados, buscamos fornecer ao professor parâmetros claros, indicações de objetivos e sugestões de como o docente deve atuar em proveito da construção do conceito junto a seus alunos. Nas quatro etapas, representadas nos quadros, propusemos a utilização do conceito como ferramenta que explica e orienta a nossa atividade prática.

Em diversos momentos de nossa pesquisa, enfatizamos a tomada de consciência; mas como auferir a tomada de consciência? Segundo SILVA (2010), a conscientização das regras da língua se expressa mediante o pensar sobre a língua, a verbalização dos fatos linguísticos, a generalização de regras e discriminação destas. Tudo isso são operações que assinalam a tomada de consciência. Assim, é dessa forma que podemos avaliar se nossos alunos alcançaram a tomada de consciência do que ensinamos.

Finalmente, enfatizamos que nosso trabalho é apenas uma modesta contribuição para o ensino da língua espanhola. Nossa pesquisa não se propõe a

esgotar o tema e espera contribuir para futuras pesquisas aplicadas. Esperamos contribuir para outros profissionais do ensino de línguas no que tange à teorização de sua prática, agência real sobre seus alunos, particularização e praticidade do ensino, entre outros aspectos aqui apresentados. Dessa forma, mesmo nossa proposta, se adotada por um professor, deverá ser adaptada ao seu contexto de ensino.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. **Poesia Completa**, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.
- ANTHONY, E. M. Approach, Method, and Technique. **ELT Journal**, [s. l.], v. 17, p. 63-67, 1963. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/elt/XVII.2.63>.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. Parábola Editorial. São Paulo. 2012.
- BONIFÁCIO, E. M. R. **Critérios de Avaliação de Livro Didático para Ensino-Aprendizagem de Inglês para Controladores de Tráfego Aéreo: uma proposta de Checklist**. Orientador: Silvia Matravolgyi Damião. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, UNITAU, Taubaté, 2015.
- BRASIL, PORTARIA - EME/C Ex Nº 316, **Aprova a Diretriz para o Sistema de Ensino de Idiomas e Certificação de Proficiência Linguística do Exército**. Comando do Exército, Ministério da Defesa. Brasília, DF, 2021.
- CELADA, M. T. **O espanhol para um brasileiro**. 2002, 276 f. Uma língua singularmente estrangeira. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas. 2002.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. *In*: LEFFA, V. **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat. 2001.
- CERVANTES, M. D. **Don Quijote de la Mancha**. IV Centenário ed. Madrid: Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua Española, 2004.
- CONSELHO DA EUROPA, **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001.
- CORTÁZAR, J. **La vuelta al día en ochenta mundos: Tomo II**. Buenos Aires Barcelona: Siglo XXI Editores, 2000.
- ELIA, S. O verbo haver. *In*: BECHARA, E. *et al.* (org.). **Na ponta da língua**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. v.4. p. 37-39.
- FANJUL, A. P. **Gramática de español paso a paso: con ejercicios**. São Paulo: Editora Moderna, 2014a.
- FANJUL, A. P. Posse, domínio, apresentação, existência. *In*: FANJUL, A. P.; GONZÁLES, N. T. M. (Org.). **Espanhol e português brasileiro: estudos comparados**. Parábola Editorial, 2014b. p. 159-184.
- FANJUL, A. P.; GONZÁLES, N. T. M. (Org.). **Espanhol e português brasileiro: estudos comparados**. Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA NETO, W. B.; RIBEIRO, A. J. O poder de polícia do exército na faixa de fronteira como vetor de prevenção de conflitos intra e interestatais. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA POLÍTICA, GEOPOLÍTICA E GESTÃO DO TERRITÓRIO*, 1, 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2014. p. 1012-1022. Disponível em: <https://bit.ly/3QfTySN>. Acesso em: 6 out. 2021.

GALVÃO, L. A. **O que dizem os professores quanto às suas dificuldades sobre os aspectos formais da Língua Portuguesa**. Orientador: Elisabeth Ramos da Silva. 2019. 83 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3Cd3fhh>. Acesso em: 29 mar. 2022.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, San José State University, California, United States, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: Macrostrategies for language teaching. Yale: Yale University Press, 2003. 339 p.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching**: from method to post-method. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 269 p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5.ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2003.

LANTOLF, J.; THORNE, S. L. Sociocultural Theory and Second Language Learning. *In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (ed.), Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2007. p. 201-224.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1988. p. 211-236. Disponível em: <https://bit.ly/3c3ShQt>. Acesso em: 22 mar. 2021.

LOPES, R. S.; SALLES, J. L. D.; PALLÚ, N. M. Linguística Aplicada e o ensino de línguas adicionais. **Brazilian English Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 281-292, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3C9LrUq>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MENDES, S. L. **O conhecimento sistemático da língua materna como estratégia para a aprendizagem de aspectos formais da língua espanhol**. Orientador: Elisabeth Ramos Silva. 2014. 65 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3bYgIPm>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, G. S. As séries de demonstrativos: Mais assimetrias. *In: FANJUL, A. P.; GONZÁLEZ, N. M. (Org.). Espanhol e Português Brasileiro: Estudos Comparados*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. cap. 4. p. 95-112.

NEGUERUELA-AZAROLA, E. **Sociocultural approach to teaching and researching second languages: systemic-theoretical instruction and second language development**. Orientador: James P. Lantolf. 2003. Tese (Doutorado) - Curso de Doctor of Philosophy, Department of Spanish, Italian, and Portuguese, The Pennsylvania State University, University Park, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3vmDEhw>. Acesso em: 1 jul. 2022.

NEGUERUELA-AZAROLA, E. Metáforas de la mente y enseñanza de idiomas: principios básicos para un enfoque conceptual basado en la teoría sociocultural de la mente humana. *In: Lingüística e hispanismo*. Editorial Axac: 2010. p. 27-48.

NEGUERUELA-AZAROLA, E. Comunicación y pensamiento verbal en la enseñanza de la gramática: un enfoque conceptual. **Miríada Hispánica**, [s. l.], v. 6, p. 53-70, abr. 2013. Disponível em: <https://bityli.com/uttMdx>. Acesso em: 16 mar. 2020.

NEGUERUELA-AZAROLA, E.; GARCÍA, P. N. Sociocultural theory and the language classroom. **The Routledge handbook of English language teaching**, p. 295-309, 2016.

NERUDA, P. **Crepusculario**. Santiago de Chile: Editorial Andres Bello, 1923.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. *In: La TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 23 – 34.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PEREZ, G. La noche tiene sueños. *In: Dolores Ojeda. ¿Qué tendrá la princesa?*. [S.l.]. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/41lulHG>. Acesso em: 12 jan. 2022.

PRABHU, N. S. There Is No Best Method-Why? **TESOL Quarterly**, National University of Singapore, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

QUAST, K. Língua materna e aprendizagem de língua estrangeira: interferência negativa ou recurso mediacional?. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 23, 2020, p. 195-229.

SILVA, E. R. A defesa de Vigotsky ao ensino da gramática. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 16, n. 47, p. 7-20, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3C6tlmb>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SILVA, E. R.; ABUD, M. J. M. A apreensão de aspectos morfossintáticos que iluminam os sentidos do gênero poema. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 153-168, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3ArIKMJ>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, E. R.; ABUD, M. J. M. As interdependências entre o desenvolvimento do pensamento crítico e os conhecimentos culturais e científicos adquiridos na escola.

Caminhos em Linguística Aplicada, Taubaté, SP, v. 20, n. 1, p. 1-18, 2019.
Disponível em: <https://bit.ly/3Aq1jko>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, S. M. D. P. **Uma proposta de ensino específico de gramática**: reflexões decorrentes das propostas de análise linguística de uma Matriz Curricular Municipal. Orientador: Elisabeth Ramos da Silva. 2021. 83 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3QRhnB7>. Acesso em: 29 mar. 2022.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching** (3th ed.). Italy: rotolito lombarda s.p.a. Cambridge University Press. 2014.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEINSTEIN, G. Literacy and second language acquisition: Issues and perspectives. **TESOL Quarterly**, v. 18, ed. 3, p. 471-484, 1984.