

O ensino de espanhol para além dos limites da didática comunicativa

Paulo Antonio Correa¹

1. Introdução.

Em termos da forma como o ensino de espanhol é abordado no âmbito universitário no país, o panorama atual não difere muito daquele dos anos 70, época em que foram criados muitos dos cursos de Licenciatura Português/Espanhol no Brasil. Esta reflexão se apóia fortemente naquelas já realizadas por Kulikowsky e González (1999), com a diferença de que nos valeremos dessas observações e, dentro de uma das saídas propostas pelas referidas autoras, traçaremos um elenco mínimo de temas de caráter lingüístico que devem (deveriam) ser trabalhados na formação docente dos universitários de Letras que lidam com o espanhol, especialmente aqueles envolvidos na tarefa de ensinar espanhol para brasileiros.

¹ Doutor em Lingüística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor Adjunto de Língua Espanhola da Universidade Federal de Sergipe.

2. Determinando os efeitos da proximidade entre as línguas.

Kulikowsky e González (1999) fazem uma reflexão fundadora no que diz respeito a pensar a prática docente de espanhol para brasileiros. As autoras discutem como a imagem que o aprendiz de uma língua estrangeira tem do seu objeto de estudo pode determinar seu sucesso ou fracasso em termos de domínio desse conhecimento específico. No caso do espanhol, três grandes mitos sobre a língua povoam o senso comum do brasileiro. Comentaremos aqui brevemente dois deles. O primeiro é o de que a língua consiste de *uma grande lista de palavras*. Essa concepção é refletida no senso comum pelo apego que muitos professores (e inclusive pesquisadores no âmbito dos estudos lingüísticos sobre o espanhol), têm pelos chamados ‘falsos amigos’, os famosos falsos cognatos que podem levar a situações embaraçosas qualquer ‘aventureiro’ que se atreva a falar “portunhol” sem saber as palavras corretas. São palavras espanholas do tipo *exquisito*, cujo correspondente em português é ‘delicioso’, ou *embarazada*, que significa ‘grávida’, etc. O problema não está em ensinar os ‘falsos amigos’ aos aprendizes, já que, de fato, esses elementos fazem parte da competência gramatical e lingüística ideal de um falante da língua. A questão se centra na ideologia que essa ênfase nas questões lexicais da língua acarreta. Ao apresentar a língua como uma grande lista de palavras a serem dominadas, essa ideologia, difundida pelos meios de comunicação e pelos próprios professores que não tenham tido uma reflexão crítica sobre essa prática na sua formação, constroem uma imagem de que a diferença entre as línguas se resolve apenas no âmbito lexical. Isso reduz a diferença entre as línguas a uma simples questão de substituição de itens lexicais, promovendo uma visão de que os processos de uma língua se repetem uniformemente na outra. Não é difícil imaginar o quanto essa visão reducionista pode comprometer o desempenho de um aprendiz.

O segundo ponto² discutido pelas autoras é a idéia, não tão velada quanto a anterior, de que a língua é *um instrumento destinado fundamentalmente à comunicação*. Se a ênfase nos itens lexicais promove uma ideologia reducionista que impede o aprendiz de entender a língua como um sistema autônomo e idiossincrático, a ênfase estrita na premissa comunicativa pode ter efeitos ainda mais comprometedores na dinâmica ensino-aprendizagem do espanhol.

Isso se deve a que a troca dos chamados objetivos gramaticais pelas competências pragmáticas, mais uma vez, não é realizada de maneira adequada na prática. Sem dúvida, a didática comunicativa, principalmente em seus desdobramentos mais recentes, como a abordagem por tarefas, representa um avanço no que se refere à possibilidade de atender os anseios de uma comunidade de aprendizes com um objetivo específico de dominar as quatro habilidades em cada vez menos tempo, e é importante como elemento motivador do aprendizado, uma vez que propicia a uma sensação de domínio imediato logo nas primeiras aulas, ainda que essa sensação seja falsa, como salientam Celada e González (2005).

De acordo com as observações de Celada e González (op. cit.), que aprofundam os temas tratados em Kulikowsky e González (1999), a falsa sensação de domínio imediato da língua provém de um novo reducionismo que se promove: o da uniformidade das situações pragmáticas nas quais um indivíduo pode se encontrar. Ao entender a língua como um instrumento que ‘serve’ basicamente para se comunicar, o indivíduo se apossa de suas expressões de maneira imediatista e utilitária, o que o distrai da real tarefa de compreender a língua como um sistema autônomo, com seus processos particulares. Estas são apenas algumas das várias reflexões que se desenvolvem atualmente no Brasil no esforço de pensar criticamente o ensino de espanhol no país.

² O terceiro mito presente no ensino de espanhol é o de que *espanhol e português são línguas muito próximas*, mas devido à amplitude do tema, não será comentado aqui.

3. Na pós-graduação brasileira.

O fascínio de muitos pesquisadores pela didática comunicativa está diretamente associado à feição que a pós-graduação em espanhol vem tomando no país. Apesar de haver apenas um programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e literaturas correspondentes no país (USP), muitos programas de Pós-Graduação em Letras ou Lingüística têm linhas de pesquisa que contemplam o espanhol. E novas linhas de pesquisa vão sendo criadas à medida que se renova o interesse pelo Mercosul. A principal característica da pós-graduação que contempla a língua espanhola no país é que esta tem se voltado de maneira cada vez mais intensa à pesquisa da didática comunicativa de línguas, em centros onde tradicionalmente não havia pesquisa sobre língua espanhola. Queremos chamar a atenção para o fato de que essa atitude constitui um ‘atalho’, uma vez que tais práticas dão um salto por cima da tarefa de analisar criticamente a língua, para passar diretamente às questões que tratam da sua didática.

A observação de que esse ‘atalho’ começa a caracterizar boa parte dos estudos em língua espanhola no nível da pós-graduação, nos leva a constatar a presença de uma nova ideologia sobre a língua, nos moldes daquelas já observadas por Kulikowsky e González (1999): a de que o ensino de espanhol na universidade é satisfatório e que o trabalho da pós-graduação pode resumir-se, portanto, à pesquisa das novas didáticas, como tem, de fato, acontecido em muitos programas de pós-graduação que contemplam espanhol no país. Diante de uma escolha entre pensar a língua e seus fatos do ponto de vista do Brasil e do português, por um lado, e, por outro, pensar novas didáticas para essa língua, pode-se notar, no atual momento brasileiro, uma preferência pela segunda escolha. O predomínio da segunda opção em boa parte dos programas de pós-graduação onde se trabalha com língua espanhola no país leva à falsa sensação de

que o conhecimento da nova língua está construído e acabado e que o professor recém-formado pode dedicar-se à pesquisa em um âmbito muito mais pragmático e utilitário, que envolve a opção pelas novas didáticas.

4. Pensar a língua e seus processos do ponto de vista da realidade brasileira.

No entanto, apesar das impressões, há muito que pesquisar em língua espanhola para além da didática comunicativa. Pode-se identificar, no país, uma outra vertente dos estudos sobre o espanhol na pós-graduação e, que, sem querer efetuar outro reducionismo alarmante, podemos classificá-la como aquela que pensa os fatos do espanhol do ponto de vista do Brasil e do aluno brasileiro. Isso não necessariamente implica que o pesquisador seja brasileiro, mas sim, que assuma um ponto de vista de analisar os fatos e processos lingüísticos observados no espanhol à luz do português e da cultura brasileira. Trata-se de um tipo de reflexão sobre a língua que só pode ser construído no Brasil, e que não se encontra nos manuais de gramática, nem em outros trabalhos do gênero, que não sejam produzidos aqui, porque implica uma reflexão produzida a partir de um ponto de vista específico.

Nesta seção, apresentaremos algumas das reflexões sobre o espanhol que carecem de ser feitas na sala de aula da universidade brasileira e que partem das pesquisas efetuadas na linha de investigação apresentada acima. Trata-se de reflexões fundamentais para que se possa melhor entender os processos que envolvem o espanhol e que o aproximam e diferenciam do português. O conhecimento e a discussão desses fatos promove a formação de usuários mais competentes da língua e de professores mais conscientes do seu fazer.

De modo geral, esses trabalhos se dedicam a questões que vão além dos níveis fonético, fonológico e morfológico e se concentram

nos âmbitos sintático e semântico, com implicaturas discursivas e pragmáticas.

Muitos professores de espanhol terminam seu curso de formação sem serem capazes de explicar alguns fenômenos que sabem que existem em espanhol, mas sobre os quais não detêm um conhecimento sistemático. Geralmente, questões simples e fundamentais são ilustres desconhecidas até mesmo para professores formados, e esperamos poder demonstrar algumas delas a contento neste artigo. Uma construção correspondente a “Eu sou do Rio de Janeiro” em espanhol não seria “Yo soy de Río de Janeiro”, como à primeira vista pode parecer. Isso se deve ao fato de que o espanhol é uma língua de sujeitos nulos³, o que significa que esta tende a omitir o pronome de sujeito sempre que a situação discursiva o permitir. Essa característica sintática da língua a coloca em franca oposição com o português brasileiro, língua materna de nossos aprendizes, que apresenta a característica sintática contrária. Como já demonstrado por Eugênia Duarte (1993), o português brasileiro passa por um processo de mudança lingüística caracterizada por uma tendência progressiva, nos últimos 150 anos, ao emprego de pronomes de sujeito à mesma medida que ocorre o empobrecimento da concordância verbal. Assim, o conhecimento que um aprendiz brasileiro traz para a sala de aula, de que a estrutura básica da oração apresenta a configuração *pronome de sujeito + verbo + complemento*, tem que ser reconstruído com base nas características sintáticas do espanhol, como o demonstra González (1994), em sua Tese de Doutorado que constitui o ponto de partida para as investigações desse porte na pós-graduação brasileira. Trata-se de uma verdade científica obtida a partir de um franco diálogo com a Lingüística, mas

³ De acordo com a Teoria de Princípios e Parâmetros (CHOMSKY 1986), as línguas podem ser parametrizadas em línguas de sujeito nulo (espanhol e italiano, por exemplo) e línguas que obrigatoriamente exibem o pronome de sujeito

que não tem sido trabalhada adequadamente na sala de aula brasileira. Até hoje, a grande maioria dos professores de espanhol que se formam a cada ano no país desconhecem que a estrutura do espanhol que leva o pronome sujeito é uma construção marcada, cujo emprego estabelece um contraste pragmático entre o produtor do enunciado e os demais participantes do discurso e que, portanto, só deveria ser utilizada em situações específicas.

Da mesma maneira, Serrani-Infante (2001), em uma pesquisa onde uma mesma situação contextual é recriada em uma sala de aula argentina e em outra brasileira⁴, mostra que os recursos sintáticos utilizados por brasileiros e argentinos para veicular os mesmos conteúdos propostos agrupam-se separadamente, segundo a língua. Nos resultados obtidos pela pesquisadora, o grupo dos brasileiros, entre outros aspectos, caracterizou-se, frente ao dos argentinos, pela ressonância discursiva do *modo de enunciar indeterminado*, que se reflete num conjunto de recursos sintáticos que envolvem nominalizações, emprego de participios e preferência pela voz passiva, entre outros. A autora analisou essa preferência, do ponto de vista discursivo, como uma das várias formas de atenuar o impacto que o conteúdo de certas afirmações possivelmente causaria apresentadas no discurso dos brasileiros testados. O grupo dos argentinos, por sua vez, caracterizou-se por um modo de enunciar mais direto, em que não se notavam subterfúgios que procurassem evitar o confronto direto entre os interlocutores.

Com base nos dois casos acima comentados, pode-se observar que entre português e espanhol há gritantes diferenças sintáticas e na maioria dos casos, os aprendizes passam por cima das diferenças, apoiando-se nos mitos assinalados por Kulikowsky e González (1999) e trazem para a sua produção em espanhol elementos que são da sintaxe do português. As diferenças mostradas por González (1994) e Serrani-Infante (2001), no entanto, na maioria das vezes, não são nem mesmo enxergadas por muitos profissionais que lidam

com o espanhol há anos em sua prática diária. As diferenças sintáticas apontadas por Serrani-Infante têm reflexos em muitos outros trabalhos desenvolvidos nessa área, que mostram até que ponto os limites da influência da língua materna deixam de ser trabalhados ou conhecidos na sala de aula de língua estrangeira. Correa (2004) mostra a diferença entre dizer *Se cerró la puerta* (“a porta bateu”) e *La puerta se cerró* (“a porta bateu”), onde o sujeito posposto é mais freqüente em construções incusativas no espanhol, e que sua anteposição denuncia uma estrutura marcada. O brasileiro que aprende espanhol, ao seguir uma ordem de palavras relativamente fixa verbo+sujeito, inclusive em construções inacusativas, produz estruturas marcadas sem saber, acarretando, com o seu discurso, implicaturas das quais nem se dá conta.

Ainda nesse panorama, até mesmo as construções passivas empregadas por brasileiros falantes e aprendizes de espanhol são diferentes daquelas que caracterizam essa língua. Enquanto o espanhol tem uma franca tendência às passivas pronominais, suportada numericamente por trabalhos como o de Barrenechea & Manacorda de Rosetti (1979), Araújo Jr. (2006) mostra que a passiva preferida pelos aprendizes brasileiros em suas redações é a passiva de particípio, o que contraria a expectativa para o espanhol língua estrangeira. Assim, *grosso modo*, onde, em espanhol se nota a tendência a dizer *se convocaron los ministros*, os aprendizes produzem “Los ministros fueron convocados”. Essas alterações, promovidas gratuitamente pelo aprendiz brasileiro, na ordem de constituintes e na troca de uma construção de núcleo verbal por uma predicativa, repercutem, respectivamente, na estrutura informacional, pois pode haver focalização indevida de constituintes, e na semântica, uma vez que construções verbais e predicativas veiculam diferentes aspectos.

Para fechar este conjunto de observações que não termina por aqui, mostraremos o caso das construções de mudança de estado. Como apontado por Serrani-Infante (2001), a sintaxe do português

e do espanhol difere radicalmente. Em muitos aspectos, a sintaxe que caracteriza o espanhol produzido por brasileiros reflete as propriedades sintáticas do português apontadas por Serrani-Infante e, conseqüentemente, difere da sintaxe da língua-meta. As construções de mudança de estado psicológico são um bom exemplo desse hiato que se observa entre a sintaxe do espanhol e aquela produzida por brasileiros que falam essa língua.

A mudança de estado psicológico, tanto em português quanto em espanhol, pode ser representada por meio de duas construções, a verbal e a predicativa:

- (1) *Construção verbal*: Ana **se zangou** com Pedro (*Ana se enojó con Pedro*).
- (2) *Construção predicativa*: Ana **ficou zangada** com Pedro (*Ana se puso enojada con Pedro*).

Correa (2007) mostra que, para expressar eventos pontuais, as construções verbal e predicativa em português se equivalem, e que isso leva os seus indivíduos testados (que eram todos professores formados em universidade brasileiras) a gerar a seguinte construção em sua interlíngua: *Ana se quedó enojada con Pedro*. A pseudo-cópula *quedar(se)*, presente nessa construção, de fato, existe em espanhol, mas, na interlíngua produzida por brasileiros, assume as propriedades distribucionais da pseudo-cópula “ficar” das construções predicativas da língua materna. Como conseqüência, a mudança de estado passa a ser representada por uma construção predicativa no espanhol produzido pela maioria desses aprendizes. O problema é que a construção predicativa de mudança de estado em espanhol, apesar de existir, tem um índice de freqüência bastante baixo (apenas 12% dos casos de construções) e é marcada. Os outros 88% dos casos de construções de mudança de estado do espanhol são de construções verbais, aquelas que, de fato, caracterizam a língua. Dos aprendizes brasileiros testados por Correa (2007), apenas 36% empregaram a construção verbal, estrutura típica do espanhol.

Estes dados e os anteriores elencados nesta seção mostram que o domínio do espanhol demonstrado pelo brasileiro – formado ou em formação nas diferentes universidades do país – ainda se encontra longe de ser adequado ou satisfatório e que um percurso muito grande ainda tem que ser trilhado nesse âmbito.

5. Conclusão

As observações anteriores são suficientes para que se possa notar que a pesquisa dos processos lingüísticos – sintáticos e discursivos – do espanhol, do ponto de vista do português, deve nortear a agenda de pesquisa do espanhol no Brasil, uma vez que é uma área que está longe de haver sido desvendada totalmente, e que, apenas nos últimos anos, tem havido um esforço consciente e coeso de compreender alguns processos que regem essa língua, que não tem sido observada atentamente por muitos pesquisadores que a ela se dedicam. Desvendá-la, uma tarefa para os próximos anos, significa deixar de lado a ingenuidade de supor uma fantasiosa homogeneidade entre português e espanhol (CELADA; GONZÁLEZ 2005) e aproximar os estudos do espanhol aos estudos lingüísticos, que tradicionalmente têm sido dissociados, uma vez que muito ainda há a ser feito nessa área.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO JR, Benivaldo. **As passivas na produção escrita de brasileiros aprendizes de Espanhol como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado, USP. 2006
- BARRENECHEA, Ana María; ROSETTI, Mabel V. Manacorda de. 1979. La voz pasiva en el español hablado en Buenos Aires. In: BARRENECHEA et alli. **Estudios lingüísticos y dialectológicos**. Buenos Aires: Hachette. p, 61-72.

CELADA, María Teresa; GONZÁLEZ Neide. Español para brasileños: um intento de captar el orden de la experiencia. In: João SEDYCIAS (org.) **O ensino de espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola. 2005.

CHOMSKY, Noam. **Lectures on Government and Binding**. Dordrecht: Foris. 1986.

CORREA, Paulo. Enseñanza de estratégias de focalización a profesores brasileños. **Actas del 1er**. Simposio de didáctica de español para extranjeros: Teoría y práctica. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes. 2004, p. 368-377.

_____. **A expressão da mudança de estado na interlíngua de brasileiros aprendizes de espanhol**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2007.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: Ian ROBERTS; KATO, Mary (orgs.). **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da UNICAMP. 1996.

GONZÁLEZ, Neide. **Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos**. Tese de Doutorado, USP. 1994.

KULIKOWSKI, M. Z. M; GONZÁLEZ, N. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, n. 9, 1999, p. 11-19.

SERRANI-INFANTE, S. Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura. **D.E.L.T.A.**, 17:1, 2001, p. 31-58.