



O ENSINO DA GRAMÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: ALGUMAS REFLEXÕES

Simone Viapiana- UCS¹

Neires Maria Soldatelli Paviani – UCS²

Resumo:

Trata de algumas reflexões sobre o ensino de língua estrangeira com o enfoque na gramática dessa língua como um fim em si, no caso, para as aulas de Espanhol. As reflexões estão embasadas em considerações teóricas, apoiando-nos em Bakhtin (1998, 2003, 2010), Benveniste (1989) e Marcuschi (2008) e em Matte Bon (1995), Ortega Olivares (1988), Di Tullio (2005), Franchi (2001) e Travaglia (2009), que postulam uma abordagem de ensino de língua contextualizado em situações comunicativas, considerando a situação enunciativa como fundamental para desenvolver habilidades linguístico-textual-discursivas no aprendiz. O objetivo é de refletir sobre o ensino da gramática e tecer considerações teórico-metodológicas como subsídios para fazer algumas reflexões sobre o ensino de gramática. Os resultados da pesquisa apontam que a ênfase ao conhecimento, puro e simples, de aspectos gramaticais estão embasados na concepção de língua como um fim em si mesma. Esses dados indicam que é necessária uma nova postura do professor em relação à concepção de língua, à abordagem de ensino a ser adotada no ensino de língua estrangeira.

Palavras-chave: Ensino de Língua Estrangeira; Língua Espanhola; Concepções de Ensino; Gramática.

1 Introdução

Aprender é... como quando papai me ensinou a andar de bicicleta. Então.. papai me deu uma bici... menor do que a dele. Me ajudou a subir. A bici sozinha cai, tem que segurar andando...[...]Dá um pouco de medo, mas papai segurava a bici. Ele não subiu na sua bicicleta grande e disse "Assim se anda de bici..."Não, ele ficou correndo ao meu lado, sempre segurando a bici... muitos dias e, de repente, sem que eu me desse conta disso, soltou a bici e seguiu correndo ao meu lado. Então eu disse: Ah... APRENDI! (FERNÁNDEZ, 2001, p.60-61)

O ensinar e o aprender manifestam-se de forma simples e poética no extrato acima. O diálogo entre pai e filha, da escritora argentina Alicia Fernández (2001), mostra inicialmente que a menina foi amparada e guiada pelo pai para aprender a andar de bicicleta. Para que a menina pudesse aprender a andar ela foi submetida à experiência. O pai, de forma alguma sentenciou que, para aprender a andar, a filha deveria seguir algumas regras. Na sabedoria do

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Caxias do Sul

² Professora Doutora no Programa de Pós- Graduação em Educação – Universidade de Caxias do Sul

pai, ele a conduziu e a monitorou no processo de aprendizagem, seguindo-a até o momento em que ela sentiu-se segura e andou sozinha. Assim, podemos nos perguntar se o papel que o pai desempenhou, de conduzir, de amparar, pode ser comparado ao papel do professor e também ao do professor de língua estrangeira? Acreditamos que sim. O professor pode, inicialmente, amparar, mostrar o caminho e acompanhar até o momento em que se faz necessário soltar e deixar que o aprendiz ande sozinho e se defronte com o novo, com o diferente, para que, dessa forma, se transforme em um aprendiz autônomo. Pois aprender é incorporar o novo, e com ele, transformar-se, é ser capaz de modificar-se, de construir-se. É ser capaz de transformar as experiências vividas em aprendizagens. E assim, ocorre com a língua estrangeira. Uma língua que é do outro, que muitas vezes está distante da vivência do aprendiz, como andar de bicicleta. A língua e a bicicleta representam o novo, o diferente, mas no momento em que a aprendizagem se efetiva, o aprendiz se constitui e se transforma. Para que isso ocorra, o aprendiz necessita experienciar e apropriar-se da língua do outro, bem como de seus costumes e de suas especificidades, na medida do possível, e estrategicamente, simulando situações comunicativas mais próximas da realidade do uso, ou seja, contextualizadas.

Podemos dizer que ensinar é poder proporcionar a constituição e a modificação do ser, quando aprendemos, nos modificamos. Ao aprender algo não somos mais os mesmos de antes. É neste ato de aprender que, possivelmente, nos constituímos. Assim, ensinar e aprender são processos que se complementam e são mediados pela linguagem. São dois processos intimamente ligados entre si e, sendo assim, não se pode conceber um sem o outro.

Amparado nessa visão de ensino e de aprendizagem, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma análise referente às questões de gramática que compõem as provas de língua espanhola, elaboradas por professores atuantes no Ensino Médio em escolas estaduais dos municípios de Caxias do Sul e Flores da Cunha, no ano de 2011. Este estudo faz parte da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS) intitulada *Concepções de ensino e aprendizagem de língua espanhola subjacentes nos processos de avaliação: uma análise discursiva das questões de provas*.

Um dos objetivos da pesquisa é o de verificar se os professores de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante ELE), com formação na área de Letras, trabalham a língua desde uma perspectiva de uso da língua em uma situação enunciativa com um propósito de enfatizar o uso concreto da língua ou se trabalham a língua pela língua, como um fim em si mesma.

Para tanto, este estudo está composto por uma seção sobre o ensino de língua espanhola no Ensino Médio, por uma breve revisão da literatura sobre a concepção sociointeracionista de língua, amparados em Bakhtin (2003), Benveniste (1989), Marcuschi (2008), e da concepção de gramática amparados em Matte Bon (1995) Ortega Olivares (1988), Franchi (2001), Di Tullio (2005) e Travaglia (2009). Feito isso, apresentaremos uma análise de algumas questões de gramática que compõem as provas coletadas na pesquisa. Concluiremos este estudo com uma reflexão sobre a análise das questões apontando para possíveis caminhos a serem trilhados no ensino de língua estrangeira que não sejam somente os de aspectos gramaticais.

2 Ensino da língua espanhola no Ensino Médio

O ensino de língua espanhola no Brasil expandiu-se, pois, atualmente, todas as escolas de Ensino Médio têm em sua matriz curricular a disciplina de língua espanhola. Isto quer dizer que há bonança, que há prestígio, que há demanda de oferta de trabalho, mas também que há necessidade de um maior número de profissionais na área, de mais pesquisas, de mais subsídios pedagógicos.

Com a implantação e efetivação da Lei 11.161 de 2005, conhecida como a "Lei do Espanhol", a oferta do ensino de língua espanhola, em horário regular, torna-se obrigatória nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam no Ensino Médio e facultativa no Ensino Fundamental.

Configura, também, na lei, que o processo de implantação é gradativo e que o prazo para a consolidação é de cinco anos. Como podemos observar no inciso 1 da lei 11.161 de 2005 "O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei". No ano de 2010, encerrou-se o prazo de implantação da nova lei e o que vemos é um déficit muito grande de professores e muitas escolas públicas sem a língua espanhola na grade curricular nas três séries do ensino médio.

Constatamos através da pesquisa que a maioria dos professores que estão trabalhando com a língua espanhola não possui formação na área de Letras, portanto sem formação linguística, e preenchem a carga horária atuando em diversas escolas e em vários componentes curriculares.

3 Concepção de língua na visão sociointeracionista

Neste estudo, adotamos a concepção sociointeracionista de ensino de língua, ou seja, a língua como uma atividade nas práticas sociais de linguagem que permite a construção do conhecimento e a convivência social entre as pessoas. Buscamos em Bakhtin (1998, 2003, 2010), Vygotsky (2002), Benveniste (1989) e Marcuschi (2008), o amparo teórico para este estudo.

Ao definir a língua, Marcuschi (*op.cit* 2008) diz que

A língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointeracionista desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Podemos dizer, resumidamente, que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. Podemos dizer que as línguas são objetivações históricas do que é falado. (MARCUSCHI, 2008, p. 61)

Bakhtin (2010, p. 74) aponta para a necessidade de entender que "A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção ("energia"), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.". A língua falada, na rua, nas casas, na igreja e na escola, é sempre o que existe de materialmente palpável para o estudo. A língua em seu uso real é dialógica.

O *dialogismo* é um conceito básico em Bakhtin, pois ele concebe a palavra como sendo do *outro*. Desperta no homem a responsabilidade de prosseguir com a palavra do outro, questionando-a e acrescentando novos contornos. O *dialogismo* está associado ao *enunciado*, uma vez que o *enunciado* é parte integrante do diálogo ininterrupto. O *enunciado* é, portanto, assim como o dialogismo, é uma voz que traz em si a perspectiva do outro, aquele que antecedeu, pois a nossa voz é híbrida, não é pura, é constituída de vozes de outros. Para Bakhtin o enunciado, objeto de estudo, está sempre em movimento, não é fixo. Para o estudioso russo, ao falar, se está diariamente modificando, acrescentando, extraindo significados novos.

Desta forma, entendemos que, na aprendizagem de línguas, o trabalho em pares, em grupos em equipes deve ser enfatizado de modo a reproduzir, no ambiente de aprendizagem, o mesmo dialogismo da língua em seu ambiente de ocorrência.

Para Benveniste (1902-1976), "não há existência sem a língua" (Benveniste, 1989, p. 23). Assim, reforçamos a ideia de que o uso da língua, além de constituir-se um ato de comunicação, é também um meio de persuasão, um meio de dominação e um meio de liberação. Ou seja, em todo ato comunicativo, há um propósito do falante de provocar uma reação ou uma resposta em seu(s) interlocutor(es). Quando se está aprendendo uma língua

estrangeira, o ato comunicativo é de suma importância e ele se dá a partir da enunciação, que muito bem a define Benveniste (1989, p. 82) dizendo que "A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização".

No momento em que o aprendiz põe-se a usar a língua, o faz de forma individual, mas sempre relacionado a um *outro*. Se caso não for essa a proposta não há intencionalidade de comunicação ou de se fazer entender. Dessa forma, Benveniste (1989, p. 84) afirma que "o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala".

4 Abordagem Comunicativa

Durante muito tempo, houve a busca por um método eficaz no ensino de línguas estrangeiras e, assim, oportunizando a proliferação de um grande número de métodos³. Para descrever os métodos existentes, os autores apresentam vários níveis: abordagem, método, programa e procedimentos. A abordagem, termo que adotamos neste trabalho, permite estabelecer a base teórica sobre a língua e sobre a aprendizagem da língua.

São várias as formas que existem para ensinar e para aprender uma língua, no entanto, neste estudo, privilegiaremos a abordagem comunicativa.

A abordagem comunicativa de ensino tem, como foco central o sentido, o significado e a interação e não a simples manipulação de formas linguísticas por si sós.

Trabalhar desde uma abordagem comunicativa significa que os alunos não aprendem somente *sobre a língua*, mas também *como usar a língua* em contextos comunicativos, de acordo com a intenção de comunicação (fazer um convite, aceitá-lo, recusá-lo, etc.). No entanto, a forma da língua não é abandonada, pois o mau uso pode impedir que o objetivo comunicativo seja atingido. A ideia é que o aprendiz seja encorajado a comunicar intenções, desejos, argumentos, dúvidas, condições, enfim, que se comunique com o outro.

5 O ensino da gramática em língua espanhola

Nos últimos anos, a questão *que gramática ensinar* foi muito discutida por estudiosos, por pesquisadores no ensino de língua espanhola. Desde a busca pelo tipo de exercícios, de atividades, de tarefas que se configuram mais pertinentes para a aprendizagem dos aspectos gramaticais, até as abordagens de ensino que privilegiam um contexto de comunicação são

³ Segundo Richards e Rodgers (1998), o método é um conjunto sistemático de prática de ensino que tem como base uma teoria de ensino/aprendizagem.

fontes de pesquisa, de estudos atuais. Vários são os estudiosos que explicitam e aconselham que o estudo da gramática esteja pautado desde uma perspectiva mais interacionista. Matte Bon (1995, p. VII), por exemplo, propõe “uma gramática que situa os interlocutores e a interação que existe entre eles no centro da análise.” A gramática de Matte Bon é uma gramática comunicativa, em que a língua deve ser estudada desde uma perspectiva dinâmica e não estática. Muitas vezes, os exercícios aplicados em sala de aula ou em questões de prova são exercícios que revelam o estudo estático da língua, pois focam a gramática por si só e fora de contexto situacional, sem nenhuma relação com a utilização da língua. A abordagem, geralmente, é prescritiva.

Abordar o estudo sobre gramática, no ensino de ELE, não é tarefa fácil, pois encontramos várias crenças. Há professores que afirmam não ser necessário trabalhá-la em aula, há outros que não dissociam o ensino da gramática, talvez, porque esta lhe proporciona maior segurança no conteúdo, atendimento às expectativas dos alunos quanto aos conteúdos trabalhados, enfim há mais razões para o ensino da gramática do que para não ensiná-la.

Definir gramática é um tanto quanto complexo, pois podemos encontrar várias acepções e a sua empregabilidade também é múltipla, mas necessitamos, para dar prosseguimento a este estudo defini-la. Segundo o Dicionário de Didática de Línguas (1983, p. 364), a gramática pode ser definida como

1. Descrição do funcionamento geral de uma língua materna.
2. Descrição da morfologia e da sintaxe de uma língua materna.
3. Disciplina que estuda as regras de funcionamento ou de evolução de toda uma língua natural.
4. Conjunto de prescrições normativas que regem certas zonas e certos pormenores do uso linguístico e desempenham um papel de discriminação sociolinguística.
5. Sistema formal construído pelo linguista para estabelecer um mecanismo susceptível de produzir frases consideradas como gramaticais pelos falantes de uma língua.
6. Sistema interiorizado pelo falante-ouvinte de uma língua e que lhe permite produzir e compreender as frases dessa língua. (DICCIONÁRIO DE DIDÁCTICA DE LÍNGUAS, 1983, p. 364).

O item que define a gramática como sistema interiorizado pelo falante-ouvinte, parte da premissa de que todo falante tem internalizada uma gramática, a gramática denominada *interna*, aquela que rege as normas da língua. É essa *gramática interna* que permite ao falante utilizar de forma espontânea o sistema de regras gramaticais, o que Chomsky denomina de competência. Ortega Olivares (1988, p. 1) também apresenta a gramática em dois enfoques: a *interna* e a *externa*. A *gramática interna* é o conhecimento intuitivo e funcional que os

falantes possuem quando se comunicam em qualquer língua e a *gramática externa* é a que sustenta as explicações, as descrições da língua: teorias de gramática gerativa, estrutural, funcional. Franchi (2001, p. 31), por sua vez, reforça a definição de *gramática interna* quando diz que: “No caso da gramática interna, trata-se de um sistema de princípios e regras que correspondem ao próprio saber linguístico do falante: ele se constrói na atividade linguística e na atividade linguística se desenvolve”. Saber essa gramática não depende da escolarização ou de aprendizado formal, os falantes a adquirem naturalmente. Para Di Tullio

“a gramática moderna é, basicamente, a descrição de uma língua. Por outro lado, a gramática tradicional se preocupava, principalmente, por questões normativas, de correção: se centrava nos aspectos irregulares da língua, nas construções próprias da língua literária e nas zonas de conflito nas quais o uso linguístico se afastava da norma fixada por eles, deixando de lado os aspectos regulares – conhecidos pelos falantes – que já necessitavam de interesse normativo. Como seu interesse básico era a correção da norma, privilegiava um enfoque prescritivo. (DI TULLIO, 2005, p. 21)

A partir da colocação de Di Tullio, explicaremos mais sobre os tipos de gramática existentes.

A gramática tradicional, também denominada de normativa, é aquela que estuda as normas da língua padrão, está baseada no binômio certo-errado. Segundo Travaglia (2009, p. 30) “esta gramática baseia-se mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta”. A gramática normativa é a gramática que regula o uso da língua na sociedade.

A gramática descritiva não é aquela que dita um conjunto de normas para bem falar e escrever, mas sim é aquela que descreve e explica o funcionamento do sistema linguístico. Tem como objetivo descrever a estrutura e o funcionamento da língua, de sua forma e de sua função. A gramática descritiva se ocupa da descrição de como a língua funciona. Não aponta os erros, mas identifica as formas de expressão que existem.

Podemos ensinar gramática, ou melhor, devemos ensiná-la, pois é necessária para a aprendizagem da língua. Mas de que forma podemos ensiná-la para que ocorra uma aprendizagem significativa? Se pautarmos o ensino da língua estrangeira numa perspectiva comunicativa, não podemos pensar em alunos que sejam repetidores de palavras e sons isolados, muito menos de exercícios que não reflitam a situação real de uso comunicativo.

Se entendermos o uso da linguagem como um conjunto de práticas sociais, historicamente construídas e dinâmicas, através das quais se age no mundo, participando em

interações com os outros e construindo com eles o fazer cotidiano (CLARK, 1996/2000 *apud* Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul), não podemos dar lugar exclusivo a exercícios gramaticais prescritivos. Procura-se abordar, uma gramática que esteja pautada em um repertório de recursos compartilhados e variáveis que, juntos, vão tornando-se relevantes para as ações que se quer construir. Sendo assim, compreender e produzir interações em uma dada língua não é combinar sons, palavras e regras para entender e formar frases, mas sim, usar os recursos linguísticos para refletir sobre eles, sobre as escolhas que fazemos, para aprender outros recursos que se tornam relevantes para a relação com o outro em diferentes contextos.

A questão das regras e do vocabulário remete à discussão dos objetivos de proficiência de línguas. Quer-se que o aluno tenha uma pronúncia parecida com algum modelo de falante da língua? Quer-se que ele saiba listar e explicar as regras da língua e o significado de um determinado número de palavras na língua? Se isso não for necessário para construir com o outro o seu dizer e fazer no contexto do qual quer participar, isso não pode servir.

Então, o ensino de vocabulário e de regras gramaticais será focado, mas servindo aos propósitos de uso da linguagem. O trabalho com os aspectos linguísticos tem como objetivo fornecer aos alunos os instrumentos necessários para realizar as tarefas propostas, sempre de modo contextualizado e priorizando o sentido em vez de priorizar os exercícios mecânicos que não contribuem para uma aprendizagem da língua estrangeira que permita ser o aluno usuário de uma língua e culturas diferentes. Assim, acredita-se que as aulas de ELE devam promover o desenvolvimento integral e autônomo do educando. Podemos, nesta direção, buscar em Hymes (1967) a definição de competência comunicativa. Hymes a define como a capacidade de produzir e interpretar mensagens de forma interpessoal em um contexto determinado. Ou seja, a língua e seus recursos linguísticos servirão para que o usuário da língua possa produzir seu discurso, fazer-se compreender e compreender o discurso de seu interlocutor. Somente o estudo dos recursos linguísticos por si só, em nível de frase não dão conta desta tarefa. Canale e Swain (1995) colocam que a competência comunicativa é composta pelas competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. A competência gramatical é o conhecimento linguístico dos elementos léxicos, morfossintáticos, fonológicos e semânticos. Entende-se pela competência sociolinguística a capacidade de adaptar um discurso a um contexto específico. A competência discursiva é a habilidade de combinar ideias de forma coerente e coesiva e a competência estratégica é a capacidade de usar as táticas verbais e não verbais para compensar problemas comunicativos.

É importante termos bem presente no ensino de língua a competência comunicativa, pois o ensino baseado exclusivamente na instrução explícita de regras gramaticais não favorece o desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que somente um aspecto é trabalhado.

De acordo com Ortega Olivares, ao ensinar gramática convém,

ao contrário, um discurso que permita até onde seja possível a comunicação autêntica, ou seja, um discurso no qual os participantes elaborem sentido em conjunto sobre algo. Este algo, no caso que aqui nos ocupamos, é a mesma língua que se aprende e da qual se trata de falar, refletindo sobre ela. Somente assim não se chega a perde de vista uma meta fundamental, a de que a comunicar-se se aprende comunicando” (ORTEGA OLIVARES, 1988, p.20)

6 Reflexões sobre gramática nas questões de provas

Partimos da premissa de Ronca (1991, p. 24), "A prova é um reflexo da aula! O tipo de aula é sempre condicionante do tipo de prova". Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) (1999, p. 82) corroboram esse entendimento, afirmando que “é essencial que a avaliação tenha como foco o que é também enfatizado no ensino”. Assim partimos da análise das questões presentes em provas escritas, para identificar a concepção de gramática que subjaz ao trabalho do professor de ELE. Devido aos limites deste estudo apresentaremos apenas os tipos de questões que mais reincidiram nas provas.

As questões foram categorizadas em *aspectos linguísticos* de acordo com a gramática *interna* e a gramática *externa*. Dentro dos *aspectos linguísticos* encontramos diferentes pontos que os compõem: como a fonologia (estudo das regras de pronúncia), a morfologia (estudos dos morfemas e de suas associações), a sintaxe (estudo da estruturação interna da frase), a semântica/ léxico (estudo do significado por palavras e frases). Quanto aos aspectos linguísticos, Perini (2001) diz que

É importante notar que esses quatro componentes não esgotam tudo o que se pode estudar a respeito de uma língua. Não tratam, por exemplo, da história das formas linguísticas, nem do uso das mesmas em diferentes situações sociais, nem do uso feito pelos falantes de seu conhecimento geral do mundo para ajudar a compreender as frases, nem de muitos outros aspectos importantes. A fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica, mais o léxico constituem o estudo da estrutura interna de uma língua – aquilo que a distingue das outras línguas do mundo.(PERINI, 2001, p. 50)

Analisaremos, na sequência, as questões referentes aos aspectos linguísticos que mais apareceram nos instrumentos (provas) coletados.

A análise consiste em verificar se os estudos dos aspectos gramaticais são abordados pelos professores de modo normativo ou comunicativo.

A questão de número 1, apresentada aqui como modelo das demais questões, verifica a classificação morfológica, enfatizando a classe gramatical dos artigos. É solicitado ao aluno que retire da *tirinha* duas frases com artigos e que após os classifique.

Tira cómica para las preguntas 1 y 2.

3) Saque de la tira dos frases con artículos y clasifiquelos:

"ese" que el dinero "ese" verbo regular mas ellos / determinado
 "también están los cheques" verbo irregular

Figura 1

Observamos que, para responder a esta questão, o aprendiz de ELE precisa recordar quais são os artigos da língua espanhola, retirá-los da frase e após classificá-los. Marcuschi (2008, p. 271), caracteriza esta questão como uma questão que sugere atividade mecânica de transcrição de frases ou palavras. Reforçamos a transcrição, observando que o comando da questão é feito pelo verbo *saque*, ou seja, retire. Assim sendo, esta questão está relacionada à busca de uma informação memorizada, mecânica. O foco desta questão está na língua como um fim em si. A questão privilegia a gramática normativa da língua e não a aplicabilidade ou a função do artigo na situação exposta. Na língua espanhola, segundo as gramáticas tradicionais, o artigo cumpre dois papéis principais: i) substantiva o adjetivo ou a outras construções (*lo delicado del asunto, las de enfrente*); ii) marca o gênero e o número do substantivo que acompanha (*el mirador, la gallina, los hombres*). Além dessas funções, o artigo cumpre uma função de relação com a situação de comunicação e com o que se denomina coesão textual. Desta forma, se um falante deseja mostrar um objeto presente em uma determinada situação comunicativa, usará o artigo definido que possui um valor dêitico,

ou seja, que já foi mencionado. (*¿Me prestas el lápiz, por favor?*) No exercício solicitado pelo professor, denota-se que a preocupação é apenas com o reconhecimento dos artigos e não o seu uso.

Analisaremos, como modelo, três questões que giram em torno da *flexão verbal*, pois são frequentes em todas as questões das provas dos instrumentos coletados.

5) **Completa las frases con los verbos ser, llamarse, vivir y tener:**

a) Ella es de Brasil y se llama Eva.

b) Tú vives en Lima, pero eres boliviano.

c) Yo teno veinte años y soy panameño.

d) Él llama Pedro y tiene dieciocho años.

e) Vosotros sois brasileños, pero ¿vivís en España?

f) Nosotros vivimos en Guatemala y tenemos entre veinte y treinta años.

g) Él tiene quince años y es ecuatoriano.

h) Yo no llamo Javier y vivo en Costa Rica.

i) La profesora... se llama Patricia.

Figura 2

O foco da questão acima é a memorização dos pronomes pessoais com a respectiva forma verbal, uma questão que privilegia, novamente, a língua como um fim. Parece-nos, que esta atividade é um exercício isolado da língua. Parece-nos, também, que o professor ao elaborar esta questão não se preocupou em indicar ao aprendiz a quem o discurso será proferido, para quê são estas frases, ou seja, não há marcas de tempo e espaço e o interlocutor é nulo neste exercício. Há marcas de um ensino mecanizado, em que a memorização das formas verbais serve apenas para preencher lacunas.

Assim, quando o professor propõe exercícios mecanizados, nos leva a crer que o que ele quer é desenvolver um conhecimento instrumental da língua, o qual, na sua concepção, levará à competência formal ou linguística, mas, na nossa concepção, não levará à competência comunicativa do falante.

Como diz Azevedo,

A língua é tratada como uma dobra sobre si mesma no sentido de que o estudo da estrutura e da forma é visto como suficiente e até mesmo essencial para que, como consequência natural e necessária, o sujeito aprenda a produzir e compreender eficientemente textos e discursos reais. (AZEVEDO, 2009, p. 13)

As duas questões abaixo, também, fazem parte dos dados coletados na pesquisa e demonstram que a identificação da classe gramatical e a conjugação verbal evidenciam a forte presença do uso da gramática normativa no ensino da língua.

7) Saque del texto seis verbos.(2,0)

Figura 3

10) Conjugue los verbos abajo:

	Ser (1,0)	Tener (1,0)	Estudiar (1,0)
Yo			
Tú			
Él/Ella			
Nosotros(as)			
Vosotros(as)			
Ellos/Ellas			

Figura 4

Essas questões nos levam a crer que o objetivo do professor ao ensinar a língua é o de verificar se o aluno domina a forma linguística, se o aluno sabe identificar e conjugar corretamente os verbos nas pessoas solicitadas apenas. Não apontamos a que isto não possa ser um objetivo que faça parte do ensino, o que não acreditamos é que seja eficiente é este objetivo, dissociado do contexto de uso da língua. A respeito disto, Antunes (2007, p. 101) diz que

“Não são frases soltas nem listas de palavras que vão promover o desenvolvimento de uma competência comunicativa, a qual se desdobra, naturalmente, numa competência gramatical, numa competência lexical, numa competência textual e discursiva”. (ANTUNES, 2007, p. 101)

6 Considerações finais

Inicialmente dissemos que ensinar é poder proporcionar a constituição do ser e que ensinar e aprender são processos que se complementam e são mediados pela linguagem. Ensinar gramática desde esta perspectiva é muito mais que explicar normas e regras gramaticais. O papel da gramática em aula de ELE é mais amplo que ensino com regras de gramaticais. É preciso observar, também, os aspectos discursivos e pragmáticos. Notamos, pelas questões das avaliações, dados da pesquisa trazidos para análise neste estudo, que elas refletem haver ainda a existência de um ensino pautado apenas na memorização de aspectos linguísticos e que a concepção de língua que subjaz a essas questões de avaliação é a de saber

sobre a língua, ter algumas noções da gramática da língua como um fim em si. O componente gramatical e a língua, nas aulas de ELE, parecem estar ancorados em um estudo desconectado de significados contextualizado pelo uso da língua, não permitindo o desenvolvimento da comunicação e muito menos o sentido dela.

A partir das questões expostas, poderíamos tecer algumas sugestões aos professores. Seria possível, por exemplo, utilizando o mesmo conteúdo das questões de flexão verbal, o professor poderia elaborar uma questão em que o aluno precise empregar a forma verbal em uma situação de uso real da língua. Assim, da necessidade de comunicar-se, de expressar-se, ele utilizaria as formas verbais para cumprir a tarefa.

Não queremos, de modo algum relegar à memorização ao último plano da aprendizagem, pois sabemos que ela é importante, mas o que não podemos conceber são questões que cobrem apenas a memorização dos pronomes pessoais com a respectiva forma verbal. Desta forma, consideramos essas questões como questões de gramática *externa* que somente privilegiam a língua como um fim em si mesma. Parece-nos, que essas questões de exercícios isolados, não contemplam o propósito da comunicação em ELE, pois não há a preocupação para quem o discurso é proferido, ou seja, não há marcas de tempo e espaço e o interlocutor é inexistente.

Numa visão sociointeracionista de língua estes exercícios pouco se aproximam de uma língua em movimento, de interação com o outro. Parece-nos que o objetivo desses exercícios é averiguar se o aprendiz sabe conjugar os verbos e não se ele consegue empregá-los em uma situação comunicativa. Poderíamos sugerir um exercício em que o aluno estivesse inserido em uma situação comunicativa de apresentar-se para alguém, ou apresentar um amigo a outro amigo e, neste contexto em que está inserido, o uso dos verbos no tempo presente, imprescindíveis, estariam como coadjuvantes e não como centro do processo de aprendizagem. Com isso, estaríamos situando um ensino de ELE muito mais significativo.

Enfim, gostaríamos de propor aos professores e aos formadores de professores de língua espanhola como língua estrangeira que dediquem um tempo maior para os estudos da língua como um meio e não como um fim em si mesma, pois é possível compreender que o ensino gramatical pode permitir um aprendizado reflexivo da língua e que o trabalho com a gramática pode estar ancorado em uma perspectiva de língua enquanto interação. Acreditamos que, dedicando maior tempo a esta visão de língua, na formação de professores é que se fará a quebra de paradigma necessária para que a aprendizagem de línguas estrangeiras se atualize e se democratize.

Uma abordagem de ensino pautada na interação e a concepção de língua em situação enunciativa parecem-nos capaz de conduzir um ensino mais voltado à construção dos saberes, a um aprendiz mais autônomo que transforma as experiências vividas em aprendizagem, e como tal, ainda mais primordial e significativa no mundo com as características que todos conhecemos.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática - Por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- _____. **Lei nº 11.161**, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Lei/L11161.htm
- DI TULLIO, Ángela. **Manual de gramática del español**. Buenos Aires: La isla de la luna. 2006
- FERNANDEZ, Alícia. **O saber em jogo**. Porto Alegre: Artmed Ed., 2001)
- FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2001.
- GALISSON, Robert. **Dicionário de Didáctica das Línguas**. Coimbra: Almedina, 1983.
- LLOBERA, Miquel. *et al.* **Competencia comunicativa. Documentos Básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995
- MARCUSHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATTE BON, Francisco. **Gramática comunicativa del español — de la lengua a la idea**. Madrid: Difusión, 1992. Tomos I y II
- ORTEGA OLIVARES, Jenaro. Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua. In: **Actas del primer congreso nacional ASELE**. Granada: [s.n], 1988. P. 10-20.

PERINI, Mario A. **Gramática Descritiva do Português**. SP: Editora Ática, 2001, 4 ed.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação. Referenciais Curriculares. Volume 1. **Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)**. Porto Alegre, 2009.

RONCA, Paulo Afonso. **A prova operatória**. São Paulo: Edesplan, 1991.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática - Ensino Plural**. São Paulo: Cortez, 2009

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.