

AS INFERÊNCIAS ATUANTES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Marina Xavier FERREIRA³⁹

Sebastião Lourenço dos SANTOS⁴⁰

Resumo: Nosso objetivo neste estudo é descrever pelo viés da pragmática como e quais inferências atuam no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola. Para tanto analisamos três casos coletadas no Curso de línguas da UEPG. Embasamos-nos na Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (2001) e na Teoria da Competência Comunicativa, revisada por Canale (2000). Constatamos que o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira não segue as expectativas cognitivas naturais do ser humano e que as falhas no processamento inferencial advêm, muitas vezes, da falta de conhecimento prévio na língua meta e das carências referentes à competência comunicativa.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Pragmática. Inferências. Competência Comunicativa.

Resumen: *Nuestro objetivo en este estudio es describir por el bias de la pragmática cómo y cuáles inferencias actúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua española. Para tanto analizamos tres casos colectadas en el Curso de lenguas de la UEPG. Embasámonos en la Teoría de la Relevancia, de Sperber y Wilson (2001) y la Teoría de la Competencia Comunicativa, revisada por Canale (2000). Constatamos que el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera no sigue las expectativas cognitivas naturales del ser humano y que los fallos en el procesamiento inferencial advén, muchas veces, de la falta de conocimiento previo en la lengua meta y de las carencias referentes a la competencia comunicativa.*

Palabras-clave: *Enseñanza-aprendizaje. Pragmática. Inferencias. Competencia Comunicativa.*

³⁹ Mestranda no Programa de Pós Graduação Da Universidade Federal do Paraná (UFPR) Curitiba, Paraná, Brasil. Endereço eletrônico: marina.xavieruepg@hotmail.com

⁴⁰ Professor do Curso de Letras - Departamento de Estudos da Linguagem - e do Programa de Mestrado da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil. Endereço eletrônico: lorecutp@hotmail.com

Introdução

A linguagem verbalizada é uma das muitas maneiras que nós, seres humanos, utilizamos para nos comunicar com nossos pares. Por meio da linguagem conseguimos interagir em um ato comunicativo, na maioria das vezes de forma eficiente, uma vez que na interação comunicativa pressupomos que o que falamos é relevante ao nosso interlocutor, e vice-versa. Nas aulas de língua espanhola para brasileiros, acreditamos que o êxito, ou a dificuldade, de aprendizagem está condicionado a diversos fatores internos e externos, sejam cognitivos, linguísticos ou afetivos.

Nosso objetivo neste estudo é, tendo como base os conhecimentos socioculturais e linguísticos da língua portuguesa e da espanhola, descrever, pelo viés da pragmática, como e quais inferências atuam no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola, a partir de casos que ocorreram em sala de aula.

Para tanto analisamos três situações-caso coletadas nas aulas do curso de extensão de língua espanhola (CLEC) da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Essas situações-caso foram coletadas por meio de observações realizadas nas aulas de língua espanhola, neste curso. Tomamos a Teoria da Relevância, postulada por Sperber e Wilson (2001) e a Teoria da Competência Comunicativa, revisada por Canale (2000), como suportes analíticos, com a esperança de que as considerações deste estudo lancem alguma luz sobre um possível caminho para a descrição da competência comunicativo-conversacional na segunda língua por aprendizes brasileiros.

A Teoria da Relevância de Sperber e Wilson

Os conceitos de Cooperação e de Máximas Conversacionais, propostos por Grice (1975), foram motivo de muitas críticas e reformulações nas últimas décadas. Uma das reformulações mais conhecidas e importantes para o nosso trabalho é a Teoria da Relevância (doravante TR), elaborada por Dan Sperber e Deirdre Wilson em 1986, teoria que incorpora, em linhas gerais, as quatro máximas de Grice em uma: da relevância.

Na TR, Sperber e Wilson (2001) postulam que, entre os indivíduos, o conhecimento compartilhado é impossível, pois todo ser humano é idiossincrático, ou seja, é único em seus conhecimentos, crenças, experiências, etc. Como afirmam os autores: “o conhecimento mútuo

tem de ser sentido como certo, ou então não existe; e como nunca pode ser sentido como certo, nunca pode existir”. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 51).

Logo, como somos seres idiossincráticos, as representações que fazemos e temos do mundo são individualmente diferentes, uma vez que estas estão diretamente relacionadas às nossas experiências e estados psicológicos. De acordo com a TR, nossas representações podem ser parecidas a de outros indivíduos quando se referem a coisas físicas e ao ambiente, mas nunca iguais em relação à nossa capacidade cognitiva. Esta é sempre individual. Partindo da ideia de que temos conhecimentos diferentes, capacidades cognitivas diferentes, memórias diferentes aos de nossos pares, também podemos conjecturar que fazemos inferências diferentes de um mesmo evento. Em suma: partilhamos informações do ambiente físico, mas nunca do ambiente cognitivo.

Na perspectiva relevantista, os indivíduos têm uma meta, um objetivo, que é realizar um processamento eficiente de informações, tendo consciência disso ou não. Por conseguinte, a atenção demandada ao evento do qual participamos modula a comunicação, pois, segundo a TR, o ser humano só processará alguma informação que lhe valha a pena, sendo a relevância a propriedade que comanda o processo – para a TR a relevância é uma propriedade psicológica, de processos mentais.

Sendo assim, a mente direciona a cognição para as informações mais relevantes, no contexto inicial. Ou seja, segundo Sperber e Wilson (2001, 2005), procuramos a maximização da relevância nas informações processadas. Como todo processamento mental exige esforço, não damos importância a um assunto que não nos valha a pena processarmos, isto é, só nos esforçaremos a processar mentalmente uma informação se esta nos for, por algum motivo, relevante e nos resultar em algum efeito proveitoso.

Sperber e Wilson comparam a relevância a níveis de produtividade, como numa relação de custo-benefício. Para que se obtenha relevância, é necessário um custo baixo de processamento, de consumo de energia e um alto nível de efeito nos resultados obtidos. Esse seria, grosso modo, a base do modelo inferencial da mente proposta pela TR.

De acordo com os autores, um *input* (um enunciado, um som, um estímulo visual, uma memória) nos é relevante quando esse *input* se conecta com outras informações que temos na mente e quando essa entrada de dados aumenta ou modifica alguma informação que já temos disponível sobre o referente. Segundo Sperber e Wilson:

Intuitivamente, um *input* [...] é relevante para um indivíduo quando ele se conecta com informações de *background* disponível, de modo a produzir

conclusões que importam a esse indivíduo: ou melhor, para responder uma questão que ele tinha em mente, aumentar seu conhecimento em certo tópico, esclarecer uma dúvida, confirmar uma suspeita, ou corrigir uma impressão equivocada. Nos termos da Teoria da Relevância, um *input* é relevante para um indivíduo quando seu processamento, em um contexto de suposições disponíveis, produz um EFEITO COGNITIVO POSITIVO. (SPERBER; WILSON, 2005, p.223).

Logo, quando o sistema cognitivo do indivíduo cessa de processar o *input* é porque suas expectativas de relevância foram satisfeitas, ou seja, ele alcançou o estágio psicológico da relevância ótima do indivíduo. “É também razoável para o ouvinte parar na primeira interpretação que satisfaça suas expectativas de relevância, porque nunca poderia haver mais do que uma”. (ibidem, p.233).

Assim como ocorre com o princípio de relevância, um *input* será relevante para um indivíduo se o esforço mental despendido para o processamento for pequeno e o efeito cognitivo lhe for grande. Um estímulo é um fenômeno mental para conseguir efeitos cognitivos. Esses estímulos podem ser utilizados para tornar uma intenção informativa mais manifesta, uma vez que “Os *estímulos ostensivos*, [...], têm de satisfazer duas condições: a primeira, de atrair a atenção dos receptores; a segunda, a de fazer incidir sobre as intenções da pessoa que comunica.” (SPERBER; WILSON, 2001, p. 236).

Segundo a TR, quando o falante faz uso de um ato ostensivo, o estímulo é o mais relevante que ele (o falante) poderia utilizar, no contexto, mesmo que a comunicação falhe. A ostensão é uma garantia tácita de relevância, pois ela guia o ouvinte às nossas intenções, de forma que ele acredite que o que vamos comunicar lhe será relevante. Para os autores, um comportamento ostensivo fornece evidências do pensamento de quem está envolvido no ato comunicativo. Nessa perspectiva, até o silêncio na comunicação pode vir a ser ostensivo.

Sperber e Wilson (2001) concebem a intenção como um estado psicológico que deve estar representado mentalmente. Ela pode ser descrita em dois níveis: no nível informativo e no nível comunicativo. A intenção comunicativa diz respeito a comunicar coisas novas. Ninguém acharia relevante se um amigo contasse sempre as mesmas coisas. A mente humana está predisposta a sempre receber informações novas. Já a intenção informativa está relacionada ao fato a ser comunicado, ao conjunto de suposições {I} que se quer tornar mentalmente manifesto.

A TR também traz algumas inferências lógicas que comandam o processamento dedutivo – inferências são processos cognitivos para processar fatos e eventos do, e no, mundo. As regras inferenciais elencadas pelos autores como utilizadas em nossos

processamentos são dependentes de conceitos como *e, ou, se... então*, etc. Na TR uma das inferências mais relevantes para nosso processamento é a regra *modus ponendo ponens*:

Entrada de dados (Input): (i) P
(ii) (Se P então Q)
Resultado (Output): Q

Sabemos que não podemos prever com antecedência, como mencionam Sperber e Wilson (2001, p. 154), quais serão as regras que o indivíduo utilizará em seu processamento, mas como veremos adiante, é possível tentarmos identificar quais foram as inferências dedutivas utilizadas por esse indivíduo depois de seus atos linguísticos.

É sabido também que, quando falante e ouvinte estão imersos na conversação, o ouvinte processa as suposições discursivas do falante, e vice versa. Essas suposições formam um pano de fundo que se transformam, e se modificam, à medida que outras informações (antigas e novas) se juntam a elas. É nesta hora que as informações novas são processadas. A esse pano de fundo, a TR chama contexto. A teoria defende que cada nova suposição é processada “dentro do contexto formado por um conjunto de suposições, muitas das quais foram elas próprias acabadas de processar”. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 190).

Contudo, não se pode dizer que qualquer conjunto arbitrário de suposições mentalmente disponíveis possa tornar-se um contexto. O contexto é limitado pela memória e pelas atividades mentais do indivíduo de acordo com um dado tempo real. Assim, um ouvinte que acabe de interpretar um enunciado e esteja prestes a interpretar outro, tem na memória do mecanismo dedutivo o conjunto de suposições que faz parte do enunciado anterior e as outras suposições que não foram utilizadas no processamento do enunciado anterior. Essas suposições que ficam na mente constituem um contexto dado para o processamento do enunciado seguinte proferido durante uma conversa, e assim sucessivamente.

A Competência Comunicativa de Canale

Nos anos 1960, D. H. Hymes introduziu o termo competência comunicativa nos estudos da linguagem. Em contraponto com a teoria da competência gramatical de Chomsky, Hymes afirma que os estudos linguísticos não podem ser dissociados dos elementos socioculturais da língua. Para Hymes (2000, p. 34), as línguas foram organizadas para diferentes discursos e proferimentos.

Para o autor, a competência comunicativa no ensino-aprendizagem de línguas é um todo em que há distinções entre a “atuação” e a “aceitabilidade” do uso da língua, sempre com vistas à cultura. Hymes (2000, p.38) explica que um membro de uma comunidade pode avaliar o que é possível, viável, apropriado e realizado por meio da linguagem de que sua comunidade faz parte, se o mesmo tiver conhecimento dos aspectos do sistema comunicativo de sua língua. Portanto, segundo o autor, é imprescindível a inclusão das regras que fazem parte do uso da língua num estudo sobre como aprender uma língua, e não somente as regras voltadas à gramática.

A partir do conceito proposto por Hymes, Michael Canale (2000) aprofunda o estudo sobre competência comunicativa e a concebe como “una parte esencial de la comunicación real pero que es reflejada por ésta sólo indirectamente, y en ocasiones imperfectamente [...]” e refere-se “tanto al conocimiento como a la habilidad para utilizar este conocimiento cuando se participa en una comunicación real”. (CANALE, 2000, p. 66).

Segundo o autor, a competência comunicativa é composta por quatro componentes, a saber: a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica.⁴¹ Estes componentes fazem parte do conhecimento da língua e das habilidades de uso desta. A visão de Canale sobre a competência comunicativa, portanto, é modular, sendo “analizada como compuesta de varios factores separados (áreas de competencia) que interactúan”. (ibidem, p. 70).

A competência gramatical, de acordo com Canale (ibidem, p. 66), está relacionada com o domínio do código linguístico, sendo este as regras e características da língua, como vocabulário, pronúncia, ortografia, etc. Segundo Canale, esta competência faz parte do conhecimento e da habilidade necessária para o estudante se expressar de forma adequada no sentido literal das expressões. A partir dela, o aluno consegue construir frases com sentido, baseado em seu conhecimento linguístico.

A competência sociolinguística é referente às regras de uso da língua. O aprendiz, segundo Canale (2000, p.67) deve produzir e entender enunciados em diferentes contextos sociolinguísticos. O autor ressalta que há aspectos da língua que são universais e que não necessitam ser aprendidos novamente, mas há aspectos específicos de cada língua e cultura.

A adequação referente a esta competência está atrelada ao uso que o aluno fará da língua em uma dada comunidade. Seus conhecimentos lhe auxiliarão na hora de escolher a

⁴¹ O Marco Comum Europeu (2002, p.106) propõe três componentes da competência comunicativa: as competências linguísticas, as competências sociolinguísticas e as competências pragmáticas.

forma adequada de pronomes, vocabulário, entre outras coisas que fazem parte da cultura, dos costumes de cada país. Por exemplo, se um estudante quer dizer em espanhol que pegou o trem para chegar até Madrid, ele provavelmente dirá “Yo cogí el tren para venir acá”. Mas se o mesmo estudante estiver na Argentina não poderá utilizar o verbo “coger”, pois, como sabemos, na Argentina esse verbo tem o sentido pejorativo relacionado ao ato sexual. Então ele deverá ter o conhecimento de que na Argentina deve utilizar outro verbo para referir-se ao verbo “pegar” do português; no caso, deverá utilizar o verbo “agarrar”.

A competência discursiva diz respeito, de acordo com Canale (2000, p. 68), ao modo com que fazemos as combinações gramaticais para diferentes gêneros. Estas combinações são carentes do sentido e do significado, por isso são alcançadas por meio da coesão e da coerência discursivas. Um falante de uma língua deve utilizá-la de forma que faça referência a diferentes significados em um texto.

Por fim, a competência estratégica corresponde, de acordo com o autor, ao domínio das estratégias discursivas na comunicação verbal ou não verbal. Canale (2000, p. 69) explica que estas estratégias discursivas são muito importantes para a comunicação de estudantes de língua estrangeira, principalmente para iniciantes. Quando não sabemos alguma palavra na língua-meta ou como nos expressarmos adequadamente, podemos utilizar as estratégias discursivas para que não haja falhas na comunicação. Por exemplo: se um aluno não sabe perguntar onde fica a rodoviária, ou o metrô, ele pode fazer uso de frases como “onde há ônibus/metrô” ou “lugar dos ônibus/metrôs”.

De acordo com o autor (2000, p.69), estes meios disponíveis na língua são importantes, pois compensam as falhas dos aprendizes devido às suas limitações, e também favorecem a realização da comunicação. Para o autor, os alunos devem ser estimulados a usarem estas estratégias, ao invés de permanecerem calados nas aulas. Muitas vezes estes meios para a comunicação são os mesmos que o estudante usa em sua língua materna, o que torna a comunicação mais fácil de certa forma, pois ele já tem um conhecimento prévio de sua língua. Podemos também chamar a competência estratégica de competência pragmática.

Percebemos que é muito importante para o aluno desenvolver estas competências propostas por Canale (2000), pois a partir delas é que o aprendiz conseguirá comunicar-se eficazmente por meio da língua estrangeira aprendida. Como o autor explica, a competência comunicativa é uma junção das demais competências, portanto o aluno deve buscar as quatro competências e não somente uma ou outra.

A pragmática cognitiva na sala de aula

Após revisitarmos estas duas teorias pragmáticas, cujas abordagens recaem sobre a linguagem, podemos dizer que o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira está, em certa medida, correlacionado a ambas. Como veremos mais adiante, não consideramos que cada uma seja capaz de abarcar sozinha todos os pontos, linguísticos ou não, de um processo tão complexo como é o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Recordamos que nosso objetivo é a análise das situações propostas por um viés pragmático, sem vistas iniciais para uma exploração sobre teorias que abarquem aspectos do processo de ensino-aprendizagem de espanhol por brasileiro. Isso se dá por limitações de espaço no texto, e não por desconhecimento destas teorias. Estes aspectos interferem neste estudo em larga medida, mas sua teorização será abordada possivelmente em trabalhos posteriores. No entanto, isso não nos limita na utilização destes conceitos, pois todos sabemos que estes fazem parte do processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Na sequência apresentamos a análises de três situações-casos retiradas de aulas do Curso de Línguas Estrangeiras para a Comunidade – CLEC, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, do nível A1, A2 e B1, de acordo com a classificação elaborada pelo documento *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002). Estas e outras situações conversacionais entre alunos e professor foram coletadas entre os anos 2012 a 2014. As coletas de dados foram realizadas da seguinte maneira: assistimos, entre os anos mencionados, algumas aulas de espanhol ministradas por estagiários do curso de línguas da UEPG. As aulas foram observadas, sem intervenção dos pesquisadores. Ao percebermos que ocorria algo que nos parecia interessante anotávamos os diálogos e os atos dos professores e alunos. Observamos quatro turmas do curso, uma por semestre, sempre com a mesma metodologia. Durante este longo tempo ocorreram diversas situações interessantes, mas também por falta de espaço, fizemos um recorte de apenas três.

Ressaltamos que nosso estudo não recai sobre o erro dos alunos, pois sabemos que é a partir dos erros que se aprende, mas foca em situações-caso de sala de aula nas quais se podem formular hipóteses sobre as inferências dos aprendizes, com o intuito de tentarmos descrever possíveis processos (inferências) da aprendizagem e encontrarmos outros modos de explicação e exposição do conteúdo.

Atividades com vocabulário e pronomes complemento

Uma das atividades estratégicas amplamente usadas em aulas de língua é a música. Além dos alunos se interessarem mais pela aula, eles entram em contato com novos vocabulários e também verificam o que já estudaram sobre a língua na letra.

Numa das aulas do CLEC, a professora levou a música “No me doy por vencido”, de Luis Fonsi, com o intuito de desenvolver o vocabulário dos alunos e verificar também o uso dos pronomes complemento direto e indireto, que são elementos discursivos essenciais na língua espanhola.

Após ouvirem a música os alunos não conseguiram compreender a frase: “tengo una flor de bolsillo”, uma vez que apenas traduziam a sentença, sem estabelecer conexão desta com o restante do texto. Para os alunos, “flor de bolsillo” era um amuleto, uma flor qualquer. Como a professora percebeu que os alunos não conseguiam fazer essa relação, ela redirecionou a estratégia de ensino sobre o que aparecia na música antes e depois da frase.

Com essa atitude, a professora conseguiu fazer com que os alunos estabelecessem *links* entre a frase e a tessitura do texto, como por exemplo, com a frase “yo quiero un mundo contigo” que aparece no refrão anterior (ver Anexo). No fragmento abaixo temos a complementaridade da ideia em que se encaixa a frase não compreendida pelos aprendizes.

Tengo una flor de bolsillo
Marchita de buscar a una mujer que me quiera
Y reciba su perfume hasta traer la primavera
Y me enseñe lo que no aprendí en la vida [...]

Com a nova postura, a professora conseguiu fazer com que os alunos inferissem que esta flor de bolso é um símbolo do casamento, que o cantor/poeta está preparado e que quer casar-se com a moça da canção. Neste caso, fica evidente que os alunos não têm o conhecimento prévio das expressões linguísticas em língua espanhola, nem de técnicas e composições literárias, o que dificulta o estabelecimento de relações contextuais da expressão em evidência com o restante da música, em que o “falante-cantor” expõe seus sentimentos. Como prevê a TR, o contexto é imprescindível para a compreensão de qualquer enunciado, pois ele é o pano de fundo mental necessário para a realização das inferências.

Essa falta de conhecimento anterior da língua espanhola e a não recorrência ao contexto na interpretação levaram ao comprometimento da oração e do texto como um todo.

Neste caso, também evidenciamos a deficiência referente à competência sociolinguística e discursiva, como propostas por Canale, pois os alunos não conseguiram fazer a conexão entre um objeto cultural, que o homem leva no bolso do paletó no dia do casamento, e o restante da letra, o que prejudicou a interpretação como um todo.

Já sobre a meta de identificar os pronomes complemento, podemos dizer que os alunos brasileiros encontram muita dificuldade para explicar qual o significado do **lo** em espanhol. Vejamos como ocorre esse problema no seguinte fragmento da canção:

Me quedo callado
Soy como un niño dormido
Que puede despertarse
Con apenas sólo un ruido
Cuando menos te *lo esperas*
Cuando menos *lo imagino*
Sé que un día no me aguanto y voy y te miro
Y te *lo* digo a los gritos.

Os aprendizes conseguem entender o que significa o primeiro *lo*, em que afirmam estar na relação do poeta/cantor “tomar a iniciativa” em relação à moça da música. Mas não conseguem identificar o que significa o segundo (*lo imagino*) e o terceiro (*lo digo*). O segundo e o primeiro têm basicamente a mesma estrutura transitiva/acusativa (de complemento direto) e ambos significam aproximadamente o seguinte: quando menos você esperar eu vou te surpreender e farei isso quando eu menos imaginar. No terceiro, em que o complemento direto *lo* representa tacitamente o sentimento do eu-lírico, interpretamos pelo contexto linguístico (conjunto de pistas linguísticas anteriores) que esse eu-lírico um dia terá coragem de declarar-se para a amada.

Em resumo, inferimos que os brasileiros aprendizes de espanhol têm dificuldade de encontrar as pistas linguístico-discursivas no texto e na conversação com a professora. Isso se dá pela falta de conhecimento prévio dos pronomes complemento, posto que estes alunos ainda estavam aprendendo o uso desses pronomes. Em efeito, não conseguiram inferir pelo contexto o significado do pronome “lo” na música. Além disso, como previsto pela Teoria da Relevância (2001, 2005), não houve um equilíbrio entre o esforço de processamento e os efeitos cognitivos alcançados, visto que o processamento cognitivo atingiu um nível muito elevado de esforço, sem muitos resultados.

Evidenciamos nesse caso, segundo Canale (2000), o comprometimento da competência gramatical dos alunos, uma vez que eles não encontraram o significado do

pronome referente ao complemento direto, mesmo com as pistas dadas pelo contexto. A explicação evidente para o caso é a seguinte: a não recorrência do pronome complemento direto do português brasileiro. Em outras palavras, como o português brasileiro, de forma geral, não usa os complementos acusativos e dativos, quando o aluno brasileiro que estuda espanhol se depara com o uso destes complementos, encontra dificuldade em aprender espanhol, língua na qual os pronomes complementos são essenciais.

Constatamos, portanto, que tanto na ampliação do vocabulário quanto no estudo dos pronomes complemento, a inobservância a pistas contextuais e extra contextuais foram decisivas para a compreensão da língua espanhola a partir da música. Como bem verificamos na TR, o contexto é crucial para a realização das inferências. E como as inferências são indissociáveis da cognição humana, elas são, portanto, essenciais para o processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Verbo *gustar*

Ao fim de uma atividade em que foram abordadas obras de pintores espanhóis, a professora pediu aos alunos que fizessem perguntas aos colegas de classe sobre as obras estudadas no livro. Pela proposta, os alunos deveriam utilizar o verbo *gustar* para *vosotros*. A pergunta formulada por uma dupla de aprendizes foi:

“¿Os gustasteis de las obras de Picasso?”

Ao corrigir as frases elaboradas pelos estudantes, a professora explicou que o verbo *gustar* não é conjugado da mesma maneira para todas as pessoas, somente para a 3ª do singular e a 3ª do plural.

Ao analisarmos o uso do verbo “gustar” na frase dos alunos, verificamos que eles não usam a estrutura do verbo na língua espanhola, mas sim na língua portuguesa, que requer flexão em todas as pessoas do verbo. Há, portanto, uma grande dificuldade para os alunos brasileiros perceberem que o verbo “gustar” é bastante diferente nas duas línguas. Em ambas as línguas, o verbo será flexionado de acordo com o sujeito sintático. O que muda nas duas línguas é a posição desse sujeito sintático na composição frasal, pois em Espanhol o verbo *gustar* não acompanha a estrutura do verbo *gustar* do Português: sujeito + verbo + objeto.

Por conseguinte, a estrutura profunda do verbo espanhol *gustar* determina que o sujeito (nível semântico) não tem uma relação agentiva de “gostar de algo”, mas sim sofre uma experiência sensorial (DIAS, 2013). Em decorrência disso, sintaticamente (mas não semanticamente) a estrutura do verbo *gustar* passa a ser a seguinte: complemento + verbo + sujeito, caso em que o verbo concorda com o objeto de admiração, de apreciação. Portanto, o brasileiro estudante de Espanhol deve estar atento ao usar esse e outros verbos de sensação, como *encantar*, *apetecer*, *doler*, *parecer*, e outros.

Dias (2013) explica a sintaxe dos diferentes tipos de conjugação desse verbo:

Si lo que se gusta está en singular o es un verbo, el verbo *gustar* queda en singular: *Me gusta tu reloj.* / *Nos gusta bailar.* Si lo que se gusta está en plural, el verbo estará en plural: *Me gustan tus gafas.* Si el sujeto gramatical del verbo es una persona, el verbo va a concordar con la persona: *Me gustas tú.*⁴² (DIAS, 2013, p.29).

Verificando a estrutura do verbo *gustar*, percebemos que, por não ter o domínio da competência gramatical, a dupla de alunos não soube articular a teoria vista com a professora, pois não tinha (ou desconsiderou) o conhecimento necessário do verbo *gustar* para o caso em questão. Os alunos, além de adicionarem a preposição “de” que não é usada com o verbo espanhol (interferência da língua materna), flexionaram o verbo espanhol como o verbo português, sem levar em conta que neste caso, como o sujeito sintático é “las obras de Picasso” (objetos/coisas no plural), o verbo ficará no plural, como explica Dias (2013). Portanto a frase correta seria ¿*os gustan las obras de Picasso?*, pois o verbo concorda com o que se gosta, que está no plural, sem a preposição *de* entre o verbo e o complemento.

Também é evidente que a competência gramatical da dupla de aprendizes não era satisfatória no que se refere ao verbo *gustar*. Tampouco a competência sociolinguística, pois estes alunos não tinham conhecimento de que este verbo é de sensação, e não de ação, e que sintaticamente o seu uso em ambas a línguas se assenta em uma base cultural, que faz parte da crença de como certas ações e sensações são percebidas e mentalmente representadas por meio da linguagem.

⁴² “Se o que se gosta está no singular ou é um verbo, o verbo *gustar* fica no singular: *Me gusta tu reloj.* / *Nos gusta bailar.* Se o que se gosta está no plural, o verbo estará no plural: *Me gustan tus gafas.* Se o sujeito gramatical do verbo é uma pessoa, o verbo irá concordar com a pessoa: *Me gustas tú.*”

Vocabulário

Em um exercício de compreensão do conto *Los Pocillos*, de Mario Benedetti, surgem dificuldades dos alunos com o vocabulário “cajón”. As dificuldades apareceram já no início do conto. Houve um equívoco entre o significado semântico desta palavra durante a discussão, como podemos verificar na transcrição de um trecho da aula:

Professora - En el principio del cuento Mariana recibe un regalo de Enriqueta, los pocillos en el cajón.

Aluno A - ¿Qué es cajón?

Professora - Un cajón en que vienen los pocillos, generalmente son de madera, no sé si ya vieron.

Aluno B – Ah! é umas caixas de madeira que eles carregavam as pessoas depois de mortas.

Professora - No, ¡mira!, en las tiendas, cuando vamos de compras, vamos a comprar platos, ¿ellos no están en cajones?... algunos de madera.

Aluno B - ¡Ah, sí!, es que yo pensé que eran ‘caixas pra colocar’ los muertos.

Professora - ¡no!, no es un ataúd para llevar los muertos, ¿sí?

Evidenciamos esta situação durante a análise do início do conto:

Los pocillos eran seis: dos rojos, dos negros, dos verdes, y además importados, irrompibles, modernos. Habían llegado como regalo de Enriqueta, en el último cumpleaños de Mariana, y desde ese día el comentario de cajón había sido que podía combinarse la taza de un color con el platillo de otro. "Negro con rojo queda fenomenal", había sido el consejo estético de Enriqueta. Pero Mariana, en un discreto rasgo de independencia, había decidido que cada pocillo sería usado con su plato del mismo color.⁴³ (BENEDETTI, 1920, s/p.)

Neste caso, podemos levantar duas hipóteses. A primeira seria que o aluno B utilizou como referência a sua língua materna, em que a semelhança fonética das palavras *cajón*, em

⁴³ “As xícaras eram seis: dois vermelhos, dois pretos, dois verdes, e além disso importados, irrompíveis, modernos. Haviam chegado como presente de Enriqueta, no último aniversário de Mariana, e desde esse dia o comentário da caixa havia sido que se podia combinar a xícara de uma cor com o pires de outro. ‘Preto com vermelho fica fenomenal’, havia sido o conselho estético de Enriqueta. Mas Mariana, em uma discreta característica de independência, havia decidido que cada xícara seria usada com seu pires da mesmo cor.”

espanhol, e *caixão*, em português, fez com que o estudante se equivocasse e inferisse que o significado semântico da palavra no texto era “caixão” e não uma “caixa”.

Como não tinha nenhum conhecimento anterior que lhe ajudasse a identificar se a “tradução” estava correta, ele, por uso da regra inferencial *modus ponens*, chegou à conclusão de que *Se* as línguas são parecidas, *então* cajón só pode ser foneticamente falando parecido com caixão, que é o nosso *Q*.

Outro possível motivo para o equívoco do estudante é o significado dicionarizado da palavra. Encontramos no dicionário escolar Michaelis Português/Espanhol (p.64) que *cajón* pode ser tanto gaveta como caixão. Se ele procurou no dicionário a palavra com certeza se enganou, mas com a certeza de que estava correto. O equívoco do aluno foi desconsiderar o contexto do conto, que mostra claramente que não tinha como ser nenhuma das definições que o dicionário traz para a palavra.

Se ele não prestou atenção nas diversas pistas (ostensivas) que o texto trazia e não conseguiu também buscar em seu conhecimento de mundo que um jogo de café vem dentro de algum tipo de embalagem, que pode ser também de madeira, como uma caixa, podemos admitir a hipótese, de que é porque não compreendeu o texto, e até mesmo o texto todo, pois essa citação aparece no início do conto. Aqui fica clara a importância do contexto para a compreensão inferencial dos alunos nas aulas.

Tanto na primeira como na segunda hipótese, evidenciamos a falta de conhecimento lexical do aprendiz na língua alvo. Ele desconhecia o significado semântico da palavra encontrada no texto e procurou em seus conhecimentos linguísticos e não o encontrou. Assim, identificamos que o aluno não tinha nenhum conhecimento do vocabulário do conto, o que, de acordo com a TR, tornou impossível a compreensão do texto e da discussão, pois sem uma informação antiga sobre o que está sendo estudado não se consegue fazer inferências de informações novas.

Junto a isso, percebemos que existe um grande comprometimento quanto à competência gramatical da língua, como explica Canale (2000), pela dificuldade com o vocabulário, quanto à competência discursiva, pois ele não conseguiu perceber que se o vocábulo *cajón* fosse traduzido para caixão o texto não teria coerência e também quanto à competência estratégica, porque o aluno não conseguiu arquitetar estratégias para a compreensão do conto e da discussão em sala na língua alvo.

Fechando as ideias

A partir deste nosso estudo conseguimos verificar que, na perspectiva pragmática/cognitivista da linguagem, muitas vezes os equívocos de aprendizes brasileiros de língua espanhola advêm da forma como estes processam as informações acessadas. Se houver falta de conhecimento prévio, linguístico e extra-linguístico, dificilmente os estudantes conseguirão fazer inferências de forma eficaz, uma vez que, como ressaltam Sperber e Wilson (2001, 2005), as inferências são formadas de um conhecimento novo e um conhecimento antigo, e se esse conhecimento antigo não estiver acessível, ou falhar, dificilmente o aluno conseguirá aprender (estabelecer relações) de forma significativa algum conteúdo.

Por conseguinte, o nível de relevância do estudante deve ser elevado ao máximo, pois de acordo com a TR, se o grau de relevância não for suficiente e o esforço realizado para conseguir processar uma informação nova for maior que o efeito produzido por esse processamento, o aprendizado será infrutífero. Assim, é o aluno que deve tornar o aprendizado de língua estrangeira relevante para si, pois muitas vezes o processo de ensino-aprendizagem não vai ao encontro das expectativas cognitivas naturais do ser humano, que são maior efeito para um menor esforço.

Sendo assim, acreditamos serem relevantes os resultados de nossa análise: as situações linguístico-conversacionais aqui analisadas podem ser resolvidas em sala de aula por aspectos pragmáticos. O conhecimento de mundo dos alunos, seus conhecimentos prévios, o contexto e a competência comunicativa são fatores cruciais para que o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira se dê por completo.

Contudo, se o professor não atentar para estes fatores, ele não conseguirá ensinar de forma produtiva nem conseguirá fazer com que os alunos se interessem pelo que está tentando ensinar. É claro que o professor nunca terá a certeza de que aquilo que ele está dizendo é relevante para todos os envolvidos no ensino-aprendizagem, mas com certeza ele terá resultados mais produtivos se considerar em suas aulas os conhecimentos prévios de seus alunos, o que os motiva a estar ali e como está o nível de suas competências comunicativas.

Portanto, para um ensino-aprendizagem eficaz é imprescindível que o professor conheça seus alunos, suas possíveis inferências, seus conhecimentos prévios, respeite-os em suas limitações e ajude-os a ampliar os horizontes por meio do conhecimento linguístico, da cultura e do uso da linguagem na língua alvo.

Referências

BENEDETTI, M. **Los Pocillos**. Montevideo, 1920. Disponível em: <<http://www.los cuentos.net/cuentos/link/64/64/print/>>. Acesso em: 01/set., 2015.

CANALE, Michael. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In.: LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Tradução de Javier Lahuerta. Madrid: Edelsa, 2000, p.63 – 81.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. 2. ed. Madrid: MECD y Anaya, 2002, p. 106. Disponível em <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>. Acesso em 03/dez., 2015.

DIAS, Luzia Schalkoski. **Gramática y vocabulario: desde la teoría hacia la práctica en la escuela de ELE**. Curitiba: Inter Saberes, 2013, p. 26 – 29.

FONSI, Luis. **No me doy por vencido**. Disponível em <<http://letras.mus.br/luis-fonsi/1319600/>>. Acesso em 01/set., 2015.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In. Marcelo Dascal (Org). **Fundamentos metodológicos da linguística – pragmática: problemas, críticas, perspectivas da linguística-bibliografia**. Campinas: Unicamp, 1982, p. 81 – 103.

HYMES, Dell Hathaway. Acerca de la competencia comunicativa. In.: LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Tradução de Pedro Hirrillo Calderón. Madrid: Edelsa, 2000, p.63 – 81.

MICHAELIS: dicionário escolar espanhol. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009, p. 64.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. **Relevância: comunicação e cognição**. Tradução de Helen Santos Alves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. (Original em 1986).

_____. Teoria da Relevância. In: RAUEN, F. J.; SILVEIRA, J. R. C. da. **Linguagem em (Dis)curso**. Universidade do Sul de Santa Catarina. – v. 1, n. 1 – Tubarão: Ed. Unisul, 2005, p. 221 – 268.