

O papel do conhecimento metalingüístico nos padrões de transferência no desenvolvimento da interlíngua e suas implicações pedagógicas

Ana M Carvalho, University of Arizona

Antonio J. B. da Silva, University of Arizona

Resumo: Neste trabalho, discutimos o papel protagonista da transferência no desenvolvimento da interlíngua de estudantes falantes de espanhol que adquirem o português. Logo, ilustramos a repercussão do conhecimento metalingüístico nos mecanismos de reconhecimento e/ou prevenção de transferência negativa através de exemplos retirados do nosso corpus de dados, obtido através de gravações de participantes que pensavam em voz alta enquanto faziam um exercício gramatical, e eram entrevistados após cada sessão. Finalmente sugerimos, a partir de uma discussão sobre o papel da atenção na aquisição de línguas proposto por Schmidt (1990, 1993, 2001), que atividades que enfatizem consciência metalingüística sejam consideradas no ensino de línguas próximas, uma vez que há indícios sobre a utilidade dessa consciência no desenvolvimento da interlíngua desses falantes.

This paper discusses transfer as a main component in the development of the interlanguage of Spanish-speaking learners of Portuguese. It illustrates how metalinguistic knowledge is activated when learners recognize or prevent negative transfer in examples collected during think-aloud protocol sessions and follow-up interviews. It suggests, based on a discussion about the role of attention in language acquisition proposed by Schmidt (1990, 1993, 2001), that activities that emphasize metalinguistic awareness are especially beneficial in the teaching of similar languages.

1. Introdução

O conceito de interlíngua como etapas de gramáticas construídas pelo indivíduo no processo de aquisição de uma língua alvo, primeiramente sugerido por Selinker (1972), constitui uma ferramenta conceitual de grande utilidade ao campo de ensino de língua estrangeira uma vez que elucida o objetivo deste, ou seja, o de diminuir a distância entre a variedade produzida pelo aprendiz e a produzida por um falante nativo da língua alvo. Logo, considera-se que grande parte do avanço em direção a esta meta dependerá da redução de influência interlingüística e possibilidade de fossilização, dois dos processos psicológicos responsáveis pela diferença entre aquisição de primeira e segunda língua. No caso da aquisição de línguas próximas no contexto de sala de aula, esses processos são ainda mais evidentes e tornam-se protagonistas quando buscamos uma metodologia de ensino específica que “chame de volta um sentido de

diferenciação que se anestesia no confronto de línguas próximas” (Almeida Filho 1995), dificultando, portanto, métodos puramente comunicativos, ou seja, aqueles cuja ênfase recai sobre a capacidade de comunicação numa língua estrangeira.

Neste trabalho, discutiremos o papel protagonista da transferência no desenvolvimento da interlíngua de estudantes falantes de espanhol que adquirem o português. Logo, passaremos a ilustrar a repercussão do conhecimento metalíngüístico nos mecanismos de reconhecimento e/ou prevenção de transferência negativa através de exemplos retirados do nosso corpus de dados. Finalmente sugerimos, a partir de uma discussão sobre o papel da atenção na aquisição de línguas proposto por Schmidt (1990, 1993, 2001), que atividades que enfatizem consciência metalingüística sejam consideradas, uma vez que há indícios sobre a utilidade dessa consciência no desenvolvimento da interlíngua desses falantes.

2. O papel da transferência no desenvolvimento da interlíngua de estudantes hispano-falantes na aquisição do português

Odlin (2003) ressalta que a grande quantidade de livros, antologia e artigos sobre transferência nos últimos 15 anos mostram que o interesse pela influência da língua nativa no processo de aquisição de segunda língua é ainda forte. Gass (1996) salienta que apesar de estar claro, atualmente, que a transferência é parte natural do processo de aquisição de L2 (segunda língua), já não se acredita que ela é motivada por uma transposição mecânica de estruturas de L1 (língua nativa), como se acreditava no auge da gramática contrastiva e dentro da perspectiva behaviorista. Segundo a autora, atualmente vê-se a transferência como um processo cognitivo do qual participam processos de seleção e atenção ativa da parte do aprendiz, conseqüência inevitável e natural no processo de aprendizagem de línguas entre adultos (Odlin 1989).

Em se tratando de línguas próximas, há indícios de que o papel da transferência é ainda mais determinante no progresso da interlíngua. Kellerman (1983) nota que a percepção que a aprendiz tem da distância tipológica das línguas afeta a quantidade de transferência que ocorre na sua interlíngua. Ringbom (1992) compara a aquisição de inglês por falantes de sueco e finlandês e detecta que os suecos consistentemente apresentam maior facilidade que os finlandeses, facilidade essa atribuída a similaridades entre L1 e L2. O autor explica a vantagem trazida pelo vocabulário cognato, por exemplo, que possibilita um alto grau de transferência positiva que por sua vez torna a carga cognitiva da aprendiz mais leve. Paradoxalmente a essa suposta facilidade em adquirir uma língua próxima, a transferência negativa parece ser mais constante e persistente, e, portanto responsável pela fossilização de uma interlíngua precoce entre hispano-falantes no processo de aquisição do português. Ferreira nos explica que “Devido à proximidade tipológica entre as línguas existe o mito da facilidade. No entanto, se por um lado a semelhança facilita o entendimento, por outro lado são constantes as evidências de transferência negativa e eventualmente de fossilização” (Ferreira 40).

Há inúmeras evidências sobre o papel protagonista da influência tanto negativa como positiva no desenvolvimento da interlíngua entre hispano-falantes aprendizes de português. A transferência positiva é responsável pelo alto grau de compreensão de textos escritos já nos primeiros dias de instrução, como nos comprova o trabalho empírico de Henriques (2000). Em relação à transferência negativa, Cariello (2000) aponta, baseada na análise de erros de escrita por professores de português argentinos, ou seja, falantes já avançados, que a grande maioria dos desvios se deve a influências do espanhol. O trabalho recente de Jensen (2004) mostra que a tipologia importa no grau de transferência, pois sua análise de erros cometidos por estudantes aponta que enquanto 8% destes erros foram decorrentes de influência do inglês, a estrutura muito

mais congruente do espanhol foi responsável por quase 30% do total de desvios. Este maior grau de influência de L1 na aquisição de uma língua próxima resulta de um processo cognitivo pelo qual o aprendiz percebe a alta possibilidade de êxito na produção e percepção de L2 (Feaerch e Kasper 1987). No seu aspecto instrumental, o processo de evolução da interlíngua em direção à língua alvo retarda-se devido ao poder de comunicação da interlíngua precoce, que desmotiva a aprendiz a continuar aprendendo, pois como nos diz Hadley, “fossilization is more likely to occur if learners see no reason to improve their interim grammar and decide that it is adequate to serve its needs” (268). Somado ao fato de que as inúmeras diferenças sutis entre os idiomas são dificilmente perceptíveis, a persistência da influência do espanhol na interlíngua dos aprendizes de português possibilita, desde já, certo consenso entre os pesquisadores sobre a necessidade de elaboração de métodos e materiais didáticos próprios, que agucem o conhecimento metalingüístico no sentido de torná-los conscientes das diferenças (Ferreira 1995, Grannier 2000, Carvalho 2002).

3. Mecanismos de reconhecimento e/ou prevenção de transferência negativa

Carvalho (2002) salienta a importância de estudos experimentais que venham a trazer apoio empírico e amadurecimento teórico que colaborem com a elaboração de métodos e materiais didáticos para o ensino de línguas parecidas em geral, e do português para hispano-falantes em específico. Na área de investigação de padrões de transferência, Odlin (2003) enfatiza a utilidade de estudos que sejam baseados em dados retirados de sessões onde os participantes pensam em voz alta durante a elaboração de uma tarefa (‘think aloud protocol’)¹. Segundo o autor, as reflexões dos participantes podem revelar as complexidades da influência inter-lingüística. Carvalho e Silva (2006) aplicam esse método de coleta de dados e chegam a conclusões

¹ Este método consiste em sessões onde o/a participante deve verbalizar seus pensamentos enquanto tenta completar uma tarefa em L2.

reveladoras em relação a padrões de transferência entre estudantes de português bilíngües em espanhol e inglês. Neste artigo, os pesquisadores se perguntam se os aprendizes de português como terceira língua tendem a transferir elementos da primeira ou da segunda língua durante a produção de um exercício sobre o subjuntivo. Como a primeira língua dos participantes é inglês ou espanhol, o objetivo do estudo é investigar o papel da distância tipológica da primeira língua nos padrões de transferência na aquisição de L3. Ou seja, pergunta-se se influencia mais o espanhol na produção do português entre aqueles participantes cuja primeira língua é espanhol, ou se o grau de transferência é também alto entre aqueles que têm o inglês como primeira língua e o espanhol como segunda. Caso a primeira língua exerça mais influência que a segunda, a hipótese seria que os falantes nativos de espanhol mostrariam vantagens na tarefa que consistia na produção do presente do subjuntivo, uma vez que é uma estrutura também presente na língua espanhola, e portanto a transferência positiva facilitaria o processo.

No entanto, os resultados mostram uma tendência oposta. Ou seja, os falantes nativos de inglês cometeram menos erros durante a atividade que concernia o uso do presente do subjuntivo, contrariando a hipótese inicial que essa tarefa seria mais fácil para os falantes nativos de espanhol que se beneficiariam da transferência positiva, já que esta estrutura é pouco produtiva em inglês. Esses resultados confirmam uma tendência já detectada por Johnson (2004) que, em um trabalho semelhante, encontrou que os falantes nativos de inglês, que adquiriram o espanhol já adultos e na sala de aula, podem aplicar um maior grau de consciência metalingüística que os estudantes que aprenderam espanhol como primeira língua mais cedo em suas vidas e em contexto de imersão. De fato, Carvalho e Silva (2006) mostram através da análise de dados coletados durante as sessões de “pensando em voz alta” que os falantes nativos

de inglês fazem várias referências explícitas às regras gramaticais aprendidas em aula, ao mesmo tempo que se apóiam em equivalentes em espanhol, como exemplificamos abaixo:

(1) não sei but o opuesto de ‘ar’ es ‘er’ esté com raiva.

(2) ahorra ahorrar ahorra ahorre que é subjuntivo. (Carvalho e Silva 191)

Segundo os autores, os exemplos 1 e 2 detectam a aplicação clara de regras gramaticais aprendidas em sala de aula durante a elaboração da tarefa entre os falantes nativos de inglês, tendência esta praticamente ausente entre os falantes nativos de espanhol, que preferiam usar mais a intuição e menos as regras metalingüísticas durante as sessões de ‘pensando em voz alta’. Essa tendência é confirmada se nos atentamos à análise de tipos de desvios cometidos por esses dois tipos de aprendizes. Por um lado, Carvalho e Silva mostram que os dois erros cometidos pelos falantes nativos de inglês foram classificados como decorrentes, um, de transferência direta do inglês, e outro, do uso do futuro do subjuntivo em vez do presente. Por outro lado, os erros cometidos pelos falantes nativos de espanhol apresentaram a seguinte tendência: de 9 erros, 5 são resultados de formação equivocada de palavras, ou seja, os participantes estavam tentando usar o subjuntivo mas não usaram a morfologia equivalente. O exemplo 3, retirado dos comentários feitos pelo próprio participante em retrospectiva no fim de cada sessão, ilustra este fenômeno:

(3) Entrevistador: certo mas essa ah esse aqui tá no subjuntivo?

Participante: eu porque a primeira pessoa do presente eu falo então

muda o a a não? eu falo now I'm confused eu falo entonces falo te

quita la o y se cambia a o e (Carvalho e Silva 193)

Os outros 3 erros são resultados de oscilações presentes tanto em espanhol como em português, como depois de “é bom que” no exemplo 4:

(4) É bom que você quer se divertir (Carvalho e Silva 194)

Neste exemplo, a escolha do indicativo depois de ‘é bom que’ é viável também entre falantes nativos de português. Os autores concluem, portanto, que apesar de que à primeira vista os falantes nativos de espanhol parecem não transferir tanto do espanhol como os falantes nativos de inglês, uma análise de erros mais detalhada sugere que ambos os grupos transferem estruturas subjuntivas do espanhol ao português. No entanto, os falantes de inglês erram menos por conscientemente aplicarem mais regras aprendidas, enquanto que os falantes nativos de espanhol usam mais a intuição através de analogias e generalizações, mecanismos que também fazem uso indireto de transferências da L1, mas que não implicam em transferências usadas a um nível consciente, como foi o caso das observações metalingüísticas feitas pelos falantes de inglês como língua nativa.

Neste mesmo corpus de dados, encontram-se vários outros exemplos que ilustram o uso explícito de regras gramaticais entre os falantes de inglês como primeira língua e o uso de intuições entre os falantes nativos de espanhol. O exemplo 5 ilustra a elaboração de um pensamento metalingüístico na formação de palavra por um estudante cuja primeira língua é o inglês:

(5) es é um advertizement ción é ción is usually a ‘ção’ advertação? So .. é ção é usually feminine so> é uma advertição.

Aqui, o estudante parte da raiz inglesa da palavra *advertising*, aplica o sufixo espanhol *-ción* e o traduz ao equivalente português *-ção*, um processo claramente metalingüístico. Essa consciência metalingüística, muito provavelmente adquirida na instrução formal de espanhol aos falantes de inglês, transferida a estratégias de aprendizagem do português, é também representada no exemplo 6:

(6) [eu usei este verbo] porque a vezes quando pode um pode usar o presente quando estava falando do futuro ou do passado que eu recordei lembrei de uma clase de espanhol.

No exemplo 6, a participante, falante nativa de inglês, expressa o fato de ter se lembrado de uma regra aprendida na aula de espanhol, e transferível ao português. O raciocínio que levou o participante a completar a tarefa de dar um conselho usando o subjuntivo é mais um exemplo de processos metalingüísticos, visto no exemplo (7) retirado do corpus:

(7) <vou usar ‘é bom que é bom que e que éé parte do princípio de uma frase que necesita subjuntivo> é bom que ela ou eu porque eu sou abbie é eu falei com meu marido éé para discutir o problema éé <me parece que é essa frase todos necessitam de subjuntivo próximo eu vou usar ‘é importante que’> é importante que éé ah ele e ,vou usar saber então é subjuntivo> que saiba é meus sentimentos.

A explicitação de uma regra gramatical volta a aparecer no exemplo (8), da mesma participante, durante a entrevista em retrospectiva:

(8) conhece? I was not sure if it needed subjunctive or not because in Spanish it usually wasn't so I guess.

Em contraste, apresentamos o exemplo (9), onde uma participante cuja primeira língua é o espanhol, durante a entrevista em retrospectiva, tenta explicar ao entrevistador porque ela havia usado o indicativo em vez do subjuntivo:

(9) no ya que bien que bien creo que no estaba pensando estaba solo usando la intuición.

Estes resultados levaram-nos a concluir que apesar de ambos grupos usarem transferências diretas ou indiretas do espanhol, os falantes de inglês como L1 parecem se beneficiar de um nível mais alto de consciência metalingüística, desenvolvida inicialmente nas aulas de espanhol.

4. Implicações pedagógicas

Tendo em vista o papel da transferência e os benefícios da consciência metalingüística durante a aquisição de português por alunos falantes de espanhol, já há mais de 20 anos tem-se destacado a necessidade de uma metodologia para o ensino de português para este alunado. O papel protagonista da transferência no ensino de línguas próximas desassocia o ensino de português para falantes de espanhol das tendências gerais de pedagogia de línguas estrangeiras. As características únicas desse processo, que tem justificado publicações acadêmicas, material didático, simpósios, e mesas-redondas sobre o tema, levam a uma série de pressupostos que subjazem a uma prática pedagógica específica. Entre eles, um ponto consensual tem sido a necessidade de estimular o aprendiz falante de espanhol a tomar consciência das diferenças entre o português e espanhol (Grannier 2000, 60-61), com o objetivo de combater a transferência negativa. Este aspecto em particular distancia a prática de ensino de línguas parecidas dos métodos mais usados no ensino de línguas mais distantes. Jensen (2004) se questiona “Is the Spanish-Portuguese situation, due to the proximity of the languages, somehow an exception to the non-interference position taken by the profession? Or is the position wrong and we are the only ones who see the Emperor has no clothes?”

Jensen salienta sobretudo a pouca atenção que se dá ao problema da interferência interlíngüística no ensino de línguas em geral, e propõe que quando se trata de ensino de línguas parecidas, revela-se uma outra realidade que por sua vez requer uma atenção especial, principalmente no que concerne à precisão lingüística e à atenção à forma. Para tal, têm-se feito várias propostas que vão desde uma abordagem rígida da análise contrastiva (Garrison 1979, Teixeira-Leal Tarquínio 1977), passando pela sua versão mais fraca baseada na explicação de erros verificados (Azevedo 1978, Jordan 1991, e Lombello 1983), por uma versão intermediária na qual a análise contrastiva tem uma papel subsidiário e secundário (Almeida

Filho 1995; Carvalho 2002), até um questionamento mesmo da utilidade de enfatizar pontos de convergência e divergência (Santos e Silva 2004). Ainda que esses trabalhos discutam o papel da análise contrastiva no currículo, eles não chegam a propor uma metodologia específica para o ensino de português.

Almeida Filho (1995) sugere que não necessitamos de uma metodologia específica de português para falantes de espanhol, mas portadora de algumas especificidades. Entre essas especificidades, Cariello (2000), ao observar que os erros decorridos de interferência não são percebidos pelos hispano-falantes, ressalta a importância de prover aos alunos as ferramentas necessárias para que possam perceber a interferência e portanto considera necessário que esses estudantes tomem consciência de suas falhas e sejam capazes de auto-policiamento. Santos (1998) propõe que se devam reciclar métodos usados no ensino de L1. Grannier (2000), provavelmente a pesquisadora que apresenta uma proposta metodológica mais completa para o ensino de português para falantes de espanhol, argumenta que é essencial que o material didático proporcione exercícios estruturais que enfatizem a correção gramatical promovendo a reflexão metalingüística. Sua proposta inclui uma abordagem heterodoxa, na qual a autora primeiramente questiona a dicotomia L1 e L2 e propõe que se substitua esta dicotomia por um contínuo tipológico no qual as línguas da aprendiz se posicionem de acordo com a distância que mantém da língua alvo. Esse contínuo tem como consequência desestabilizar a oposição entre ensino de L1 e de L2, pois ela acredita que podemos aplicar alguns métodos de ensino de L1 aos falantes de espanhol que aprendem o português. Grannier questiona também a primazia da oralidade no ensino de línguas e propõe que se estimule a produção escrita nas aulas de português para falantes de espanhol, pois as atividades escritas permitem práticas de correção antes que os erros se fossilizem. Finalmente, Grannier propõe um período de silêncio relativo no início da

aprendizagem, quando as atividades orais são controladas, enquanto que as atividades relacionadas à escrita são incentivadas. Após a instrumentalização e a conscientização do que é aprender uma língua próxima, adquiridas na primeira fase, passa-se ao desenvolvimento da fluência oral. Em 2003, Grannier volta a sugerir que as atividades devem conduzir o aprendiz da observação à reflexão e, desta, à aquisição das particularidades da nova língua. A partir de uma análise de erros, a autora sugere a identificação de erros constantes para que se possa incluir, no material didático, textos e atividades que permitam focalizar esses pontos.

Muitos destes trabalhos têm considerado a necessidade de desenvolver nos alunos a reflexão e consciência metalingüística que destaque tanto os pontos congruentes como divergentes entre as línguas. Com esse objetivo, propõem-se atividades que enfatizem a estrutura, como a elaboração de glossário (Leiria 1998), explicações gramaticais e exercícios estruturais (Jensen 1999), tradução (Cariello 2000), exercícios de escritura que copiem estrutura de textos autênticos (Júdice 2000), atividades escritas que colaborem com o desenvolvimento da percepção auditiva (Akeberg 2002), e correção individual e em grupo de textos orais e escritos (Almeida Filho 1995), entre outras. O desafio da metodologia que buscamos é, portanto, o de incorporar significados a essas atividades. Parece interessante, mas não surpreendente, observar que esse desafio se lança também entre os especialistas no ensino de espanhol para falantes de português. Nesse campo, Bertolotti ressalta:

“Integrar el trabajo gramatical en un enfoque comunicativo [en la enseñanza de español a hablantes de portugués], sin sacrificar el eje temático de los programas, ni el material auténtico, ni la primacía de la función comunicativa supone una alta exigencia para un docente. Delinear técnicas que no caigan en la ejercitación mecánica que, sabemos, no redundan en la conexión de la producción libre, es un desafío mayor aún. En eso estamos.” (2000, 33)

Logo, no ensino de línguas próximas é necessária a incorporação da precisão gramatical à abordagem comunicativa – o que se traduz obrigatoriamente numa atenção à estrutura para

alcançar a conscientização das particularidades da língua-alvo. O papel da atenção na aquisição de L2 foi detalhadamente discutido por Schmidt, e portanto passamos ao desenvolvimento dessa discussão na seguinte seção.

4.1 O papel da atenção na aprendizagem de língua estrangeira

Schmidt, um dos primeiros teóricos a questionar a suficiência de abordagens comunicativas baseadas simplesmente na exposição do aprendiz ao insumo da língua alvo, sem instrução gramatical explícita, há muito vem enfatizando o papel da atenção na aprendizagem de uma língua estrangeira. Sua proposta tem servido como pressuposto teórico em pesquisas que investigam os efeitos da atenção aos aspectos formais da L2. Como o papel da atenção na aprendizagem de português por falantes de espanhol é um dos pontos abordados no presente trabalho, é importante que entendamos a proposta de Schmidt em todas as suas nuances antes de procedermos na defesa dos nossos argumentos. Sendo assim, nesta parte do artigo, apresentaremos uma breve discussão acerca do desenvolvimento do conceito de atenção ('noticing') por Schmidt nos seus trabalhos publicados entre 1990 e 2001.

No artigo *The role of consciousness in second language learning*, Schmidt (1990) defende que os processos conscientes são necessariamente utilizados pelo indivíduo em seu processo de aprendizagem de L2, embora admita que tanto processos inconscientes quanto conscientes estejam envolvidos neste processo. Schmidt classifica os processos conscientes como 'noticing', ao mesmo tempo que procura dissociar o conceito de *noticing* de outros conceitos comumente associados à consciência, como por exemplo, o conhecimento explícito. Para o autor, *noticing* não envolve conhecimento explícito, mas sim a atenção enfocada em uma estrutura alvo a nível de experiência privada, podendo ou não ser reportada a nível consciente pelo aprendiz. A esse ponto de sua teorização, ele acrescenta também o conceito de

understanding (compreensão) como um processo mental distinto de ‘noticing’, já que implica em um nível mais alto de atenção. Contudo, assim como *noticing*, *understanding*, de acordo com Schmidt, não envolve o conhecimento explícito ou declarativo.

Num trabalho posterior, *Consciousness, Learning, and Interlanguage Pragmatics* (Schmidt, 1993), a diferença entre os dois conceitos começa a ficar mais clara: ‘Noticing’ seria um registro mental da simples ocorrência de um determinado evento, momento no qual um determinado material lingüístico seria guardado na memória. Como, por exemplo, o momento que o falante de espanhol escuta a palavra portuguesa “ponte” acompanhada por um determinante feminino, e percebe a diferença, já que em espanhol *punte* é masculino. ‘Understanding’, por outro lado, significa o reconhecimento de princípios, regras ou padrões sob os quais o material é organizado em um sistema lingüístico qualquer. Este caso pode ser ilustrado com o momento que a aprendiz ‘percebe’ o uso do determinante feminino para a palavra “ponte” e este evento a leva a raciocinar que em vez de masculina, como em espanhol, essa palavra é feminina em português, e, portanto levanta a hipótese que outras palavras devem divergir em gênero, buscando a formação de alguma regra a partir deste evento que sistematize as diferenças heterogênicas. Neste artigo, Schmidt conclui que no caso da aquisição de regras pragmáticas, a simples exposição ao ‘input’ sociolingüísticamente apropriado pode se revelar insuficiente para a aquisição dessas regras. Argumenta, portanto, que uma abordagem que vise despertar a consciência dos alunos para a pragmática da segunda língua é justificável, sugerindo que o conhecimento explícito pode auxiliar a assimilação dessas formas.

Em *Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning*, Schmidt (1995) revê o conceito de *understanding* e o associa ao conhecimento explícito (aprendizagem à base de conhecimento consciente, *insights* e hipóteses).

Em relação a este ponto, ele propõe que, embora todos os aspectos da aprendizagem de línguas exijam um certo grau de atenção, alguns aspectos demandam mais atenção que outros.

Finalmente, em *Attention*, publicado em 2001, Schmidt distingue *noticing* de conhecimento metalingüístico, reafirmando que os objetos da atenção no caso de *noticing* são elementos da superfície dos enunciados presentes no ‘input’, enquanto que o conhecimento metalingüístico envolve a abstração de regras e princípios que permeiam esses elementos. Ainda usando o nosso exemplo, o simples fato de a aprendiz ter ‘notado’ que “ponte” em português vem acompanhada de um determinante feminino representa que houve ‘atenção’ à forma, enquanto que a busca de uma explicação ou regra representa um raciocínio metalingüístico. Fica claro então que o conceito de *noticing* desenvolvido por Schmidt exclui qualquer tipo de conhecimento metalingüístico. Esse último está a nível de *understanding* de acordo com sua teorização mais recente, e pode ser utilizado em abordagens pedagógicas que visam o ensino explícito de regras.

Uma vez esclarecidas as diferenças entre a ‘atenção’ e o ‘raciocínio metalingüístico’ segundo as premissas sugeridas por Schmidt, faz-se necessário discutir o papel do conhecimento ‘metalingüístico’ no ensino de L2. Várias pesquisas no campo de aquisição de L2 feitas no contexto da sala de aula já mostraram que alguns aspectos da língua alvo podem ser aprendidos incidentalmente, ou seja, sem intervenção pedagógica, havendo um consenso entre os pesquisadores da área de que aprendizes de uma língua, tanto em sala de aula como no ambiente natural, aprendem coisas da língua alvo que nunca lhes foram ensinadas. Contudo, os mesmos pesquisadores discordam sobre até que ponto essa aprendizagem acontece inconscientemente, ou seja, sem o uso da atenção (cf. Lightbown 2000; Spada 1997; Hauser 2000; Pica 2000; Elder e Manwaring 2004). Um número relativamente grande de pesquisas em SLA tem mostrado que,

ao contrário do que previu Krashen and Terrel (1983), o simples contato com o insumo compreensível não é suficiente e que o ensino explícito de estruturas da segunda língua produz efeitos positivos. Estas pesquisas, portanto, levantam evidências a favor da inclusão do ensino da forma nas salas de aula. Contudo, como Lightbown (2000), Spada (1997), Hauser (2000), Pica (2000), Elder e Manwaring (2004) colocam, ainda se debate até que ponto o ensino explícito de gramática ajuda o aluno a desenvolver a competência na segunda língua e a melhorar seu desempenho em situações genuinamente comunicativas.

A fim de contribuir com este debate, em um dos trabalhos mais importantes na história do campo de aquisição de L2, Norris e Ortega (2000) apresentam os resultados de uma síntese acompanhada de meta-análise de estudos conduzidos, entre 1980 e 1998, que objetivaram determinar os efeitos do ensino explícito de vários aspectos lingüísticos. Baseados no resultado desta análise, os autores concluem que as abordagens de ensino explícito de gramática mostraram ser mais eficazes entre todas as 49 pesquisas incluídas na análise. Ou seja, segundo Norris e Ortega, as intervenções que visaram a aprendizagem explícita de regras lingüísticas resultaram em grandes benefícios para os aprendizes. Estes resultados foram baseados tanto na comparação de performances entre pré-testes e pós-testes quanto na comparação entre os grupos que receberam tratamento e os grupos de controle. Ainda segundo estes autores, a abordagem explícita não só demonstrou ser facilitadora como também gerou ganhos a longo prazo.

DeKeyser (2003) apóia esta postura ao sugerir que a atenção aos aspectos formais da língua alvo exerce um papel positivo na aprendizagem das mesmas, quer seja através da abordagem explícita no ensino da gramática ou na correção explícita de erros. Portanto, parece haver apoio empírico e teórico para a instrumentalização de ambos processos, o desenvolvimento da atenção e do raciocínio metalingüístico, no ensino de L2 em geral. Em se tratando de ensino

de línguas parecidas como é o caso do português para falantes de espanhol, acreditamos serem estes processos de vital importância para o desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes, devido, sobretudo, ao protagonismo da transferência do espanhol, e da decorrente necessidade de controlá-la.

5. Conclusões

Neste artigo discutimos o papel da transferência e do conhecimento metalingüístico nos mecanismos de reconhecimento e/ou prevenção de transferência negativa no desenvolvimento da interlíngua de estudantes falantes de espanhol aprendendo português. Nosso objetivo principal foi chamar a atenção, baseados não somente na discussão teórico-metodológica, mas também em dados empíricos, aos benefícios da consciência metalingüística na aprendizagem de português por falantes de espanhol. Partindo da perspectiva na qual a transferência é entendida como um processo cognitivo no qual o indivíduo faz uso da seleção e da atenção ativa na aprendizagem de uma língua estrangeira, mostramos, através de exemplos tirados de uma pesquisa experimental, como a consciência metalingüística auxilia o aprendiz nesse processo, reconhecendo e/ou prevenindo a transferência negativa, especialmente freqüente no contexto de línguas parecidas.

Nossos resultados apóiam as pesquisas feitas recentemente no campo da aprendizagem de segunda língua que propõem não haver aprendizagem substancial de padrões abstratos sem o uso da atenção ou consciência (DeKeyser, 2003, p.336). Concordamos, conseqüentemente, com DeKeyser que diz ser necessário chamar a atenção do aprendiz de língua estrangeira para os aspectos formais não salientes da língua alvo, fazendo com que eles notem estas formas que não são passíveis de aprendizagem implícita. A ausência de saliência das formas diferenciadas do português por falantes de espanhol é, como já discutimos, um obstáculo no desenvolvimento da interlíngua, e, portanto torna-se ainda mais necessário chamar a atenção do aprendiz através de

explicações metalíngüísticas, acompanhadas, obviamente, de práticas contextualizadas que ofereçam ao aprendiz a oportunidade de fazer conexões entre as formas (ou estruturas) e os significados da língua.

Como foi mencionado acima, Schmidt argumenta que todos os aspectos da aprendizagem de línguas exigem um certo grau de atenção e que alguns aspectos demandam mais atenção que outros. Schmidt sugere que o conhecimento explícito pode auxiliar a assimilação daqueles aspectos que requerem mais atenção. No caso da aprendizagem de português por falantes de espanhol, onde a transferência negativa exerce um papel protagonista e onde resultados de pesquisas têm mostrado que o conhecimento metalingüístico auxilia o aprendiz a monitorar os efeitos desta transferência, um tratamento pedagógico explícito que vise o desenvolvimento da consciência metalingüística, estimulando o aprendiz a abstrair regras e princípios da língua alvo, é condição *sine qua non* para que o aprendiz possa identificar pontos de convergência e divergência entre o português e o espanhol.

Mesmo dentro desta abordagem há ainda várias decisões pedagógicas que devem ser tomadas, como, por exemplo, se as atividades serão proativas, ou seja, selecionadas com antecedência, ou reativas, que exigiriam que os professores notassem dificuldades e estivessem preparados para lidar com elas através de atividades espontâneas. São muitas as perguntas que ainda merecem reflexão e estudo, como, por exemplo, de que maneira estas decisões vão influenciar a elaboração da programação do curso, e de que forma os pontos de transferências podem ser unidos aos pontos desenvolvimentais na cronologia dos pontos a serem adquiridos. Ao considerarmos a proposta de Grannier (2000, 2003), em que medida podemos aplicar o período de silêncio e priorizar as atividades escritas? Esperamos que mais trabalhos

experimentais e pesquisas controladas venham a trazer empirismo e embasamento teórico para a proposta metodológica aqui lançada.

Bibliografia

- Akerberg, Marianne. Aprendizagem de uma língua próxima: Português para falantes de espanhol. Stockholm: Stockholms Universitet, 2002.
- Almeida Filho, José Carlos. “Uma Metodologia Específica para o Ensino de Línguas Próximas?” Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol. Campinas: Pontes, 1995. 13-21.
- Azevedo, Milton. “Identifying Spanish Interference in the speech of learners of Portuguese.” Modern Languages Journal 62.1-2 (1978): 18-23.
- Bertolotti, Virginia. “El lugar de lo gramatical en un enfoque comunicativo. La enseñanza de español a brasileños. Español para hablantes de portugués.” ELSE 3. Ed. Beatriz Gabbiani. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2000. 29-33.
- Cariello, Graciela. “Escrita e autonomia: o problema das interferências na escrita de futuros professores de português.” Português / Língua Estrangeira. Leitura, produção e avaliação de textos. Ed. Norimar Júdice. Niterói: Intertexto, 2000. 45-54.
- Carvalho, Ana. Maria. “Português para falantes de espanhol: Perspectivas de um campo de pesquisa (Portuguese for Spanish speakers: Perspectives of a research field).” Hispania 85.3 (2002): 597-608.
- Carvalho, Ana Maria, and Antonio. J. Bacelar Silva. “Cross-linguistic influence in L3 Acquisition: The Case of Spanish-English Bilinguals' Acquisition of Portuguese.” Foreign Language Annals 39.2 (2006): 185-202.
- DeKeyser, Robert M. “Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar.” Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Eds. C. Doughty & J. Williams. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1998. 42-65.
- . “Implicit and explicit learning.” Handbook of Second Language Acquisition. Eds. C. Doughty & M. Long. Oxford: Blackwell, 2003. 313-348.
- Doughty, Catherine. J., and Michael H. Long. “The scope of inquiry and goals of SLA.” Handbook of Second Language Acquisition. Eds. Catherine Doughty and Michael Long. Oxford: Blackwell, 2003. 3-15.

- Elder, Catherine, and Diane Manwaring. "The Relationship between Metalinguistic Knowledge and Learning Outcomes among Undergraduate Students of Chinese." Language Awareness 13.3 (2004): 145-62.
- Feaech, Claus. and Kasper, Gabriele. "Perspectives on language transfer." Applied Linguistics 8 (1987): 111-136.
- Ferreira, Itacira A. "A Interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: Aceitação tácita ou ajuda para superá-la?" Português para Estrangeiros. Interface com o espanhol. Ed. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1995. 39-48.
- Garrison, David L. "Teaching the Relatedness of Spanish and Portuguese." The Modern Language Journal 63 (1979): 8-12.
- Gass, Susan M. "Second Language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer." Handbook of Second Language Acquisition. Eds. William C. Ritchie & Tej K. Bhatia. San Diego: Academic Press, 1996. 318-345.
- Grannier, Daniele. M. "Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol." Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina. Ed. Norimar Júdice. Niterói: Intertexto, 2000. 57-80.
- . "Grandes Dificuldades de comunicação devidas a pequenas falhas de pronúncia." Português para falantes de Espanhol Portuguese for Spanish Speakers. Eds. R. M. Simões, A. M. Carvalho & L. Wiedmann. Campinas, São Paulo: Pontes, 2003. 175-182.
- Hadley, Birgit. "Instructional strategies and SLA in early French immersion." Studies in Second Language Acquisition 15.2 (1993): 245-260.
- Hauser, Eric. "Explicit and incidental instruction and learner awareness." Social and Cognitive Factors in Second Language Acquisition. Eds. Bonnie Swierzbin et al. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2000. 326-344.
- Henriques, Eunice. R. "Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de Português e de Espanhol." D.E.L.T.A 16.2 (2000): 263-295.
- Jensen, John B. "Sociolinguistic Variations in Portuguese: Challenge to Spanish Speakers." Annual Congress of the American Association of Teachers of Spanish and Portuguese. Denver, CO, August 1999.
- . "The relative influence of Spanish and English in the Portuguese writing of bilingual students." Português para falantes de Espanhol. Portuguese for Spanish Speakers. Eds. R. M. Simões, A. M. Carvalho & L. Wiedmann. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2004. 67-82.

- Johnson, Keith. "What is a Spanish speaker?" Português para falantes de Espanhol. Portuguese for Spanish Speakers. Eds. R. M. Simões, A. M. Carvalho & L. Wiedmann. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2004. 49-66.
- Jordan, Isolde J. "Portuguese for Spanish Speakers: A Case for Contrastive Analysis." Hispania 74 (1991): 788-792.
- Júdice, Norimar. Português para estrangeiros. Perspectivas de quem ensina. Niterói: Intertexto, 2000.
- , ed. "Ensino de português para hispanofalantes: transparências e opacidades." Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina. Niterói: Intertexto, 2000. 37-56.
- Kellerman, Eric. "Now you see it, now you don't." Language transfer in language learning. Eds. Susan M. Gass and Larry Selinker. Rowley, MA: Newbury House, 1983.
- Krashen, Stephen, and Tracy Terrel. The Natural Approach. Oxford: Pergamon/Alemany, 1983.
- Leiria, Isabel, Paulo F. Pinto, and Normiar N. Júdice. "Falemos antes de 'verdadeiros amigos'". Para acabar de vez com Tordesilhas. Eds. Paulo F. Pinto & Norimar Júdice. Lisboa: Colibri, 1998.
- Lightbown, Patsy. M. "Classroom SLA research and second language teaching." Applied Linguistics 21 (2000): 431-462.
- Lombello, Leonor C. "Articuladores e Elementos de Relação na Aquisição de Português por um falante de Espanhol." Trabalhos em Lingüística Aplicada. Vol. 1. N. 2. Campinas: Unicamp, 1983. 89- 111.
- Norris, John M., and Lourdes Ortega. "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis." Language Learning 50 (2000): 417-528.
- Odlin, Terence. Language Transfer. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- . "Cross-linguistic influence." The Handbook of Second Language Acquisition. Eds. C. Doughty & M. H. Long. Malden, Ma: Blackwell Publishing, 2003. 436-496.
- Pica, Teresa. "Tradition and transition in English language teaching methodology." System 28 (2000): 1-18.
- Ringbom, Hakan. "On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production." Language Learning 42.1 (1992): 85-112.
- Santos, Percília. "O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática." Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros. Eds. Maria Jandyra Cunha & Percília Santos. Brasília: Edunb, 1998. 49-57.

- Santos, Denise, e Gláucia Silva. “Ensinando português para hispanofalantes: Contrastes, transferências e a voz do aprendiz.” Português para falantes de Espanhol. Portuguese for Spanish Speakers. Eds. R. M. Simões, A. M. Carvalho & L. Wiedmann. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004. 125-152.
- Selinker, Larry. “Interlanguage.” International Review of Applied Linguistics 15 (1972): 165-179.
- Schmidt, Richard. “The role of consciousness in second language learning.” Applied Linguistics 11.2 (1990): 129-158.
- . “Consciousness, learning, and interlanguage pragmatics.” Interlanguage pragmatics. Eds. Gabriele Kasper & Shoshana Blum-Kulka. Oxford: OUP, 1993. 21-42.
- , ed. “Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning.” Attention and awareness in foreign language learning. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1995. 1-63.
- . “Attention.” Cognition and second language instruction. Ed. Peter Robinson. Cambridge: CUP, 2001. 3-32.
- Simões, Antônio R. M., Ana Maria Carvalho, and Lyris Wiedemann. Português para falantes de Espanhol. Portuguese for Spanish Speakers. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.
- Spada, Nina M. “Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and Laboratory Research.” Language Teaching 30 (1997): 73-87.
- Teixeira-Leal Tarquinho, Laura. “The Interference of Spanish in beginning Portuguese class.” Hispania 60 (1977): 82-87.