

Contribuições da Gramática da Língua Portuguesa ao Ensino da Língua Espanhola: uma proposta para a tomada de consciência dos aspectos formais da língua estrangeira

Contributions of the Portuguese Language Grammar to the Spanish language Teaching: a proposal to raise awareness of the formal aspects of the foreign language

RESUMO

O presente trabalho versa acerca da utilidade do conhecimento gramatical da língua materna para o ensino da língua estrangeira. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa cujo objetivo é oferecer uma proposta de ensino que considere os conhecimentos gramaticais da língua portuguesa para a tomada de consciência dos aspectos formais da Língua Espanhola. Teoricamente, a pesquisa se baseia em estudos de Vigotsky (2001) sobre a construção do pensamento e da linguagem. Destacamos a valorização do papel da escola para o conhecimento dos aspectos formais da língua, para a tomada de consciência, bem como para o processo de formação de conceitos. No que se refere à metodologia, a pesquisa tem como referência a pedagogia da era pós-método, conceito aprofundado por Kumaravadivelu (2001). Na apresentação de nossa proposta, abordamos aspectos da norma e do uso relativos aos verbos *ter/haver* e *tener/haber* em suas expressões de posse, existência e função auxiliar nos idiomas português e espanhol. Utilizamos o gênero discursivo 'poema' para oferecer uma proposta de ensino que valoriza os conhecimentos gramaticais em Língua Portuguesa para a tomada de consciência dos aspectos formais da Língua Espanhola.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Ensino de Língua Espanhola. Tomada de consciência. Formação de conceito.

ABSTRACT

This paper deals with the usefulness of the grammatical knowledge of the mother tongue for a foreign language teaching. It is a research of qualitative approach whose objective is to offer a teaching proposal that considers the grammatical knowledge of the Portuguese language in order to raise awareness of the formal aspects of the Spanish language. The research is based on Vigotsky's (2001) studies on the construction of thought and language. We highlight the appreciation of the role of the school for the knowledge of the formal aspects of the language, for awareness raising, as well as for the concept formation process. With regard to the methodology, the research is based on the post-method, a concept which was deepened by Kumaravadivelu (2001). In our proposal, we address aspects of the norm and usage of the verbs *ter/haver* and *tener/haber* for their expressions of possession, existence and auxiliary function in Portuguese and Spanish. We used the discursive genre 'poem' in order to offer a teaching proposal focused on concepts that elucidates the importance of grammatical knowledge in Portuguese for the awareness of the formal aspects of the Spanish language.

Keywords: Grammar teaching. Spanish language teaching. Awareness. Concept formation.

Timoteo Salgado Pereira Pinto

Academia Militar das Agulhas Negras - AMAN, Resende – RJ, Brasil

Email: timoteosalgadopp@gmail.com

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-3349-381X>

Elisabeth Ramos da Silva

Universidade de Taubaté - UNITAU, Taubaté – SP, Brasil

Email: lis.ramos@uol.com.br

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-7299-7784>

Recebido em: 28 JUN 2023
Aprovado em: 11 DEZ 2023

Revista Agulhas Negras
ISSN on-line 2595-1084

<http://www.ebrevistas.eb.mil.br/aman>



<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



1 Introdução

O presente trabalho trata da utilidade do conhecimento gramatical da língua materna para o ensino da língua estrangeira. Especificamente, a pesquisa tem por objetivo oferecer uma proposta de ensino que considere os conhecimentos gramaticais da língua materna (Língua Portuguesa) para a tomada de consciência dos aspectos formais da língua estrangeira (no caso concreto, a Língua Espanhola).

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

Ambos os pesquisadores-autores exercem a docência na área de línguas em instituições de ensino de nível superior. As observações práticas e inferências que motivaram esta pesquisa foram realizadas em uma dessas instituições acima referidas.

Nossa observação inicial é de que discentes que apresentam pouco domínio gramatical na língua materna têm, em geral, maior dificuldade em compreender o sistema da língua estrangeira. Nas aulas de Língua Espanhola, foi possível perceber se os alunos conheciam os aspectos formais da Língua Portuguesa mediante perguntas feitas em sala de aula a fim de estabelecer relações conceituais entre ambos os idiomas.

Várias pesquisas, em diferentes contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, mostraram que o domínio dos aspectos formais da língua materna do aprendiz tem grande influência no ensino e aprendizagem de uma nova língua. Como exemplo, temos os estudos de Weinstein (1984), Lantolf e Thorne (2007), Quast (2020), entre outros.

Vigotsky (2001) afirma que é a partir do sistema linguístico materno que se formam os sistemas intermediários, até que se alcance a compreensão do funcionamento do idioma estrangeiro. Prossegue ainda afirmando que é através da tomada de consciência, promovida pelo ensino da escola, que a criança passa a fazer escolhas arbitrárias a fim de realizar operações de fala e escrita segundo a sua vontade (VIGOTSKY, 2001). Sendo assim, infere-se que é necessário promover o conhecimento dos aspectos formais da língua para que o aluno seja capaz de tomar decisões conscientes e deliberadas sobre uso da língua adequada ao contexto.

Esta é uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica. Com o intuito de atender aos quesitos que nos propomos, abordaremos aspectos de norma e uso que envolve os verbos *ter/haver* e *tener/haber* em suas expressões de posse e existência e função auxiliar nos idiomas português e espanhol. Utilizaremos o gênero discursivo ‘poema’ para demonstrar as aproximações e os



distanciamentos em ambas as línguas que, por vezes, geram a sensação de que se emprega um verbo quando deveria estar o outro.

A escolha dos verbos *ter/haver* e *tener/haber* se deve ao desencontro nos hábitos de uso observados nos falantes de português e espanhol. Não obstante, tratar-se de dois idiomas de origem latina, nota-se a diferença do valor atribuído a esses itens gramaticais em cada um dos idiomas (FANJUL, 2014). Entendemos que pode ser facilmente observada em sala de aula a transposição equivocada de sentidos dos verbos supramencionados. A tomada de consciência adquirida, através do estudo da gramática, é o que permite a escolha adequada dos verbos em cada idioma.

2 Fundamentação teórica

2.1 A construção do pensamento e linguagem

Vigotsky (2001) afirma que, no ser humano, as conexões entre pensamento e linguagem promoveram as funções psicológicas superiores, e aponta como centro dessa questão o elo entre o pensamento e a palavra, no qual ambos são afetados um pelo outro (NEGUERUELA-AZAROLA; GARCIA, 2016).

Segundo Oliveira (1992), a perspectiva de Vigotsky tem como pressuposto a ideia de que o ser humano se constitui em uma relação social. Segundo a autora, para a compreensão das concepções de Vigotsky acerca do desenvolvimento humano em um processo sócio-histórico, é essencial apreender o conceito de mediação. O homem acessa a realidade mediante o uso de instrumentos simbólicos, mediadores do processo.

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



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

Vigotsky (2001) considerou o significado da palavra como a unidade básica entre o pensamento e a linguagem. Para o autor, “[...] a palavra nunca se refere a um objeto isolado mas a todo um grupo ou classe de objetos” (VIGOTSKY, 2001, p. 9). Isso significa que cada palavra já é uma generalização (um conceito).

De fato, para o autor, em uma perspectiva sócio-histórica-cultural, o pensamento, mediante a palavra, é uma representação da realidade na consciência do ser humano (VIGOTSKY, 2001). Portanto, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, da ordem do pensamento e da ordem da linguagem. A generalização promovida pela palavra é um pressuposto da comunicação, pois proporciona o desenvolvimento do significado, tornando possível a comunicação. Nas palavras de Vigotsky (2001):

Por isto há todos os fundamentos para considerar o significado da palavra não só como unidade do pensamento e da linguagem, mas também como unidade da generalização e da linguagem e da comunicação, da comunicação e do pensamento. (VIGOTSKY, 2001, p. 13).

A linguagem é, portanto, o grande instrumento que permite a mediação simbólica do homem com a realidade e, dessa forma, é possível ao sujeito ordenar em categorias o mundo real.

É a palavra que classifica o mundo, pois o ato de nomear já implica o ato de classificar. Quando, por exemplo, um sujeito nomeia um objeto como “caderno”, já ocorreu em sua mente o pensamento generalizante, que identificou características gerais do objeto e o discerniu dos demais objetos existentes. A escolha da palavra “caderno” para nomear tal objeto já indica que houve *a priori* uma classificação em sua mente. (SILVA; ABUD, 2019, p. 8, grifos do autor).

Efetivamente, as representações mentais são reflexões generalizadas da realidade, expressas por palavras que constituem os conceitos (VIGOTSKY, 2001). A fim de esclarecer como se desenvolvem, faremos uma breve abordagem sobre o processo de formação dos conceitos.

2.2 O processo de formação de conceitos

Vigotsky (2001) aborda a questão da formação do conceito da seguinte maneira:

A formação do conceito ou a aquisição de sentido através da palavra é resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra e signo), da qual todas as



funções intelectuais básicas participam em uma combinação original. (VIGOTSKY, 2001, p. 168).

Segundo o autor, o ser humano pensa por meio de conceitos, ou seja, organiza o seu pensamento de uma maneira específica e original. Essa forma complexa de pensar é, na verdade, uma síntese complexa de associações, pensamentos, representações, juízos e tendências, não podendo ser reduzida a apenas uma delas (VIGOTSKY, 2001). A questão central do processo de formação de conceitos é o emprego funcional da palavra, isto é, a função que a palavra ocupa em seu emprego.

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

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

Não obstante, o fato de se desenvolverem em direções opostas, ambos os tipos de conceitos estão intimamente relacionados (OLIVEIRA, 1992). É mister haver certo desenvolvimento de conceitos espontâneos para que haja o desenvolvimento dos científicos. Em síntese, “[...] a mente humana é em essência a consciência sobre a existência da consciência, mediante a participação em atividades criativas de representação semiótica” (NEGUERUELA-AZAROLA, 2010, p. 45, tradução nossa¹). Portanto, em uma perspectiva sócio-histórica-cultural, a mente humana generaliza a experiência mediante signos que representam os conceitos. Outrossim, eles se desenvolvem de

¹ Texto original: *[...] la mente humana es en esencia conciencia sobre la existencia de la conciencia, a través de participar en actividades creativas de representación semiótica.*



maneira espontânea e/ou científica, um apoiando o outro por meio de desenvolvimento da experiência concreta e da compreensão do conceito. Tal conscientização permitirá o domínio da função intelectual e possibilitará a tomada de decisões arbitrárias (VIGOTSKY, 2001).

2.3 O papel da escola no processo de formação de conceitos

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

Vigotsky (2001) afirma que é da natureza do conceito espontâneo não ser conscientizado, pois este centra a sua atenção para o objeto representado e não orienta para a consciência do próprio ato de pensar em si. Assim, o ensino escolar é um instrumento eficaz para que o aluno tome consciência dos conceitos (VIGOTSKY, 2001). Essa ação é baseada na generalização dos processos psíquicos (VIGOTSKY, 2001). Negueruela-Azarola (2013) elucida que a mente humana é capaz de internalizar conceitos que se transformarão em ferramentas de funcionalidade real de comunicação, ou seja, ela é consciente de sua capacidade de pensar e conceitualizar.

Graças ao aprendizado escolar, a criança pode transportar suas habilidades do plano inconsciente e automático para o plano consciente, arbitrário e intencional (VIGOTSKY, 2001). Conforme o aprendiz passa a dominar novos conceitos científicos, os espontâneos são reordenados em outro nível de consciência (VIGOTSKY, 2001).

Em suma, o ambiente escolar proporciona a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento de conceitos, seja através da introdução de conceitos científicos simples, seja através da conscientização dos conceitos espontâneos previamente adquiridos. Isso ocorre porque, ao contrário desses últimos, cuja origem é espontânea, os conceitos científicos não dependem da experiência cotidiana, mas são transmitidos ao aluno em um sistema, de forma organizada e planejada, e se organizam em processos consistentes de inter-relações.

2.4 Aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira

No que tange ao desenvolvimento dos conceitos científicos, Vigotsky (2001) afirma que há a necessidade da existência de um conceito espontâneo correlato estabelecido. No processo de aprendizado da língua estrangeira, a língua materna atua como conceito espontâneo correlato



(VIGOTSKY, 2001). O aprendizado da língua materna sempre se dá pela forma inconsciente e não intencional. Por outro lado, a língua estrangeira é aprendida quando ensinada mediante a tomada de consciência e intencionalidade.

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

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

No entanto, nem sempre se trata de uma transposição simples. Na língua estrangeira, certos conceitos funcionam de maneira distinta. Como exemplo, podemos nos referir aos gêneros das palavras. Em português, a palavra ‘passagem’ é de gênero feminino. Seguramente, a primeira suposição de um aluno iniciante é de que a mesma situação se replica na Língua Espanhola. É natural que o aprendiz empregue a palavra ‘*pasaje*’ utilizando o mesmo gênero do português. Porém, em espanhol, todas as palavras terminadas em ‘*aje*’ são masculinas. Nesse exemplo, temos o caso dos heterogênicos: palavras semelhantes e de gêneros distintos nos diferentes idiomas. O ensino desse aspecto da língua estrangeira demanda a tomada de consciência.

Por sua vez, os conceitos aprendidos na língua estrangeira abrem caminho para o entendimento e domínio da língua materna (VIGOTSKY, 2001). Analogamente, a língua materna auxilia o aprendizado da língua estrangeira, e a língua estrangeira apoia a tomada de consciência na língua materna, semelhante à relação isomórfica entre fala e escrita proposta por Kato (1986).

Vigotsky (2001) afirma que o aprendizado da língua estrangeira dá ao aprendiz a oportunidade de generalizar fenômenos linguísticos da língua materna, ou seja, tomar consciência das próprias operações e dominá-las. A tomada de consciência permite a utilização adequada da língua escrita e falada. Tal fato possibilita o acesso a formas mais elevadas de pensamento, estruturação da escrita e fala, tomada de consciência e de decisões arbitrárias na língua materna do aprendiz.



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

Finalmente, concordamos com Negueruela-Azarola (2003), que propõe a utilização de conceitos como ferramenta de ensino de uma segunda língua. Isto é, “[...] o aprendizado de uma segunda língua não é somente uma atividade linguística, mas também uma atividade conceitual” (NEGUERUELA-AZAROLA, 2003, p. 21, tradução nossa ²).

2.5 Pedagogia da era pós-método

O desenvolvimento da prática e da pesquisa proporcionou a conjuntura para o surgimento do pós-método. Dentre os diversos fatores, Kumaravadivelu (2003) observa que não há um método específico que possa atender toda a complexidade relacionada ao ensino de idiomas em vista de sua imprevisibilidade e variáveis concernentes.

Para Kumaravadivelu (2003), o professor deve ter autonomia para desenvolver a sua abordagem de maneira específica, observadas as singularidades da sua sala de aula, seus recursos disponíveis e seus estudantes. Mediante a observação e reflexão da sua prática, o professor poderá aperfeiçoar seus procedimentos e desenvolver teorias. Nessa perspectiva, Prabhu (1990) entende que a compreensão de algo se dá mediante o agrupamento de ideias e princípios coerentes para formar um modelo conceitual. A pedagogia do pós-método permite ir além das limitações impostas pela pedagogia do método. Kumaravadivelu (2003) vislumbra o pós-método como um sistema tridimensional que se baseia nos parâmetros da particularidade, praticidade e possibilidade.

Quanto à particularidade, o ensino deve ser relevante para um grupo específico de professores que ensinam um grupo particular de alunos, possuidores de objetivos próprios e inseridos em um contexto típico (KUMARAVADIVELU, 2003), ou seja, nenhum método é melhor para todos os alunos. O parâmetro da particularidade possui relacionamento estreito com a praticidade, por isso a teoria que orienta a prática de ensino deve ser gerada através da experimentação e reflexão prática (KUMARAVADIVELU, 2003). Prabhu (1990) se refere a esta capacidade de teorizar como senso de plausibilidade. Nessa interpretação, o professor é o governante do microcosmo da sala de aula e trabalha a construção de sentidos. O parâmetro da praticidade se entrelaça com a possibilidade.

² Texto original: [...] *learning a second language is not only a linguistic activity but a conceptual one.*



Em uma visão sociocultural, o parâmetro da possibilidade representa o interesse na identidade individual. A linguagem é um lugar de construção de nossa autopercepção e subjetividade, isto é, de nossa identidade (KUMARAVADIVELU, 2003). Esta característica da linguagem fica mais latente e evidente quando se trata do aprendizado de uma língua estrangeira, tendo em vista o fato da carga cultural que o idioma traz consigo.

Nesse cenário, o pós-método disponibiliza ao professor a possibilidade de ser um pesquisador ativo, combinando conhecimentos teóricos e práticos, observando o contexto, as necessidades, os objetivos e os desejos. Sob essa perspectiva complexa, podemos afirmar com clareza que o processo de ensino de idiomas não pode ser reduzido somente a métodos e abordagens. É justamente pelos motivos acima elencados que defendemos um enfoque conceitual para o ensino de idiomas estrangeiros, tal como foi salientado por Prabhu (1990) e Negueruela-Azarola (2003).

Negueruela-Azarola assevera que: “A pedagogia conceitual parte da ideia de que um dos elementos fundamentais ao aprender um idioma é a internalização de conceitos léxicos, gramaticais e pragmáticos” (NEGUERUELA-AZAROLA, 2013, p. 60, tradução nossa³). Tal enfoque conceitual se fundamenta em quatro princípios.

Primeiro, entendemos a relevância do “[...] conceito como unidade mínima para o ensino da gramática (NEGUERUELA-AZAROLA, 2013, p. 61, tradução nossa⁴)”. Segundo, defendemos a “[...] importância dos modelos didáticos” (NEGUERUELA-AZAROLA, 2013, p. 61, tradução nossa⁵). Terceiro, ressaltamos a necessidade da conceitualização. Os conceitos devem ser utilizados pelos professores e alunos para explicar situações reais de comunicação (NEGUERUELA-AZAROLA, 2013).

Mediante o fomento à autorreflexão e à utilização de situações comunicativas reais, o aluno deve aplicar os conceitos aprendidos, descobertos e construídos. Quarto, reforçamos a primordialidade da “[...] articulação de redes conceituais semânticas” (NEGUERUELA-AZAROLA, 2013, p. 61, tradução nossa⁶); ou seja, toda conceitualização é entrelaçada em uma rede complexa de conceitos que é parte de nosso entendimento consciente.

3 Metodologia

Metodologicamente, esta é uma pesquisa de caráter qualitativa, do tipo bibliográfica. Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 183), “[...] a pesquisa bibliográfica não se resume à mera

³ Texto original: *La pedagogía conceptual parte de la idea de que uno de los elementos fundamentales al aprender un idioma es la internalización de conceptos léxicos, gramaticales y pragmáticos.*

⁴ Texto original: *[...] concepto como unidad mínima para la enseñanza de la gramática.*

⁵ Texto original: *[...] importancia de los modelos didáticos.*

⁶ Texto original: *[...] articulación de redes conceptuales semánticas.*



repetição de conceitos já ditos anteriormente, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. No caso concreto, a partir dos conceitos teóricos apresentados por Vigotsky (2001), Oliveira (1992), Fanjul (2014), Negueruela-Azarola (2010; 2013), apresentaremos uma proposta de ensino que poderá ser desenvolvida em sala de aula. Tal proposta é uma contribuição para uma intervenção a ser realizada no futuro, um resultado de pesquisa desejável no contexto da Linguística Aplicada, como observa Moita-Lopes (1996).

3.1 A escolha dos verbos *ter/haver* e *tener/haber*

Fanjul (2014) observa que o brasileiro aprendiz da Língua Espanhola frequentemente emprega o verbo *tener* quando deveria estar o verbo *haber*, e vice-versa. Esse autor afirma que há um desencontro das expectativas e dos hábitos de emprego entre os usuários das Línguas Portuguesa e Espanhola relacionados a esses dois verbos. Particularmente, no português brasileiro, nota-se uma diferenciação entre o idioma escrito e falado, quase como se o verbo ‘*haber*’ fosse considerado próprio da escrita, e o verbo ‘*ter*’ próprio da fala (FANJUL, 2014).

O verbo ‘*haber*’ descende do latino *habere*, que possuía os sentidos de: “[...] *ter*; *conter*; *encerrar*; *oferecer*; *possuir*; *ocupar*; *tomar posse de*; *alcançar*; *obter*; *guardar*; *ter em si*; etc. (BAGNO, 2012, p. 606)”. Segundo Bagno (2012):

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

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

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



3.2 A função auxiliar

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

(1) Eu tenho assistido à televisão.

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

(2) *Yo tengo visto la televisión.*

No entanto, o verbo ‘tener’ não contempla a mesma função do verbo ‘haber’, o que torna a construção (2) inadequada em espanhol.

3.3 A posse e o domínio

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

(4) Quinta-feira não temos aula.

(5) *¿Tenemos clase hoy?*

(6) *Jueves no hay clase.*

Nos exemplos (4), (5) e (6), pode-se observar uma pequena distinção que transita do domínio para a existência. No exemplo (4) e (5), os interlocutores possuem algum tipo de domínio sobre o evento aula, diferentemente do que se nota no exemplo (6), em que não há qualquer indicação de que algo ou alguém possua domínio sob o evento aula. Neste último caso, não há perspectiva de domínio, apenas de existência.



3.4 Apresentação e existência

Bagno (2012) categoriza os verbos *ter* e *haber* como existenciais. O autor esclarece que os existenciais não atribuem qualquer papel aos elementos do enunciado, apenas mencionam a sua existência (BAGNO, 2012). Assim, por serem verbos de função introdutória, o autor também os classifica como apresentacionais, pois o que fazem é apresentar coisas para que se possa falar sobre elas (BAGNO, 2012). Observemos o seguinte enunciado: (7) Tem leite na geladeira. Nesse caso, o verbo *ter* não possui função, além de indicar que algo existe.

Na Língua Espanhola, a utilização do verbo '*tener*' com sentido existencial é muito restrita. Fanjul (2014) aponta que tal emprego exige a atribuição de um sujeito centro da perspectiva de domínio. O autor assevera que o verbo '*haber*' produz uma interpretação inversa, isto é, a indeterminação de um sujeito específico com um enfoque para a marcação de um âmbito. A fim de esclarecer essa questão, recorreremos a Fanjul (2014), que utiliza um trecho de uma crônica de Luís Fernando Veríssimo:

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

No excerto acima, o emprego de '*tenía*', para substituir a palavra '*tinha*' em espanhol, indicaria que a pessoa possuía o envelope, enquanto o '*había*', por ser impessoal, indicaria que existia um envelope amassado na lixeira, sem deixar claro de quem era ou quem o possuía. Ou seja, a existência sempre fica enquadrada em um âmbito, bastando uma pequena atribuição de domínio para que o verbo '*haber*' ceda espaço para o verbo '*tener*' (FANJUL, 2014).

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

Quadro 1: Possibilidades de '*ter/haver*' e '*tener/haber*'

	Português Brasileiro	Espanhol
Função Auxiliar com verbos em particípio	Ter	<i>Haber</i>



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

Fonte: os autores

3.5 Apresentação esquemática das atividades

A presente proposta foi elaborada para ser trabalhada junto a alunos que já expressam, no mínimo, habilidades linguísticas no nível A2 do Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas⁷. Trata-se de uma aula voltada para a compreensão de sentidos mediante a dedução e construção de conceitos. Dessa forma, os discentes, juntamente com os professores, poderão inferir conceitos de funcionamento linguístico em Língua Portuguesa e construir um modelo próprio para aplicação em Língua Espanhola. Ressaltamos que um dos objetivos dos exercícios propostos é a tomada de consciência nas escolhas lexicais, gramaticais e pragmáticas. Portanto, as atividades elaboradas pressupõem conhecimentos anteriores e podem ser adaptadas para distintas realidades.

Esta proposta está organizada em três etapas, a saber: (1) inferência de conceitos em Língua Portuguesa; (2) inferência de conceitos em Língua Espanhola; (3) produção textual e aplicação dos conceitos. Nosso planejamento é de que se possa executar as três etapas em um tempo total de noventa minutos de aula.

Na primeira etapa, propomos utilizar perguntas sobre os verbos ‘ter/haver’ mediante uma dinâmica exploratória de conceitos. Na segunda, será apresentado um fragmento de um poema, em Língua Espanhola. Os discentes seguirão em sua dinâmica exploratória, guiados pelo professor, a fim de entender os conceitos, em Língua Espanhola, dos verbos ‘*tener*’ e ‘*haber*’. Na terceira, os alunos deverão realizar uma produção escrita, baseados no poema anteriormente apresentado.

Em todas as etapas, nossa intenção é que os instruendos reflitam sobre suas escolhas em língua materna e contrastem com a língua estrangeira com a intenção esboçar um modelo conceitual que possa explicar o fenômeno em Língua Espanhola e de internalizar os conceitos de maneira consciente. O aprendiz deve construir um modelo autoral que expresse o conceito, que sirva como uma ferramenta

⁷ Para melhor compreensão do Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas, consulte o Conselho da Europa (2001).



comunicativa, a fim de articulá-lo junto à complexa rede conceitual semântica própria (NEGUERUELA-AZAROLA, 2013).

Negueruela-Azarola (2003) argumenta que é necessária a ocorrência de uma ação material como primeiro passo para a internalização de uma ação mental. Em consonância com o autor, acreditamos que os estudantes devem construir modelos que possam representar os conceitos existentes em seus pensamentos. Tais protótipos podem ser fluxogramas, figuras, diagramas, tirinhas com personagens, entre outras possibilidades gráficas. O modelo tem a função de armazenar o conceito de forma consciente e de representá-lo mentalmente em seus significados, a fim de orientar a ação mental em uma atividade comunicativa. Isto é, os esquemas construídos pelos próprios alunos cumprem função mediadora entre o usuário da língua e os sentidos.

O texto indicado será utilizado para aperfeiçoar as habilidades de compreensão leitora e expressão escrita. O poema escolhido se caracteriza por possuir frases inacabadas, o que permite a criatividade e a articulação da rede de conceitos para reescrever a poesia, agora com frases completas. Para cumprir nossos objetivos, propomos a utilização de um fragmento do poema “*La hoguera donde arde una*”, de Júlio Cortázar (2000):

La hoguera donde arde una

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

Quadro 2

Etapa 1		
Objetivos	Atividade	Resultados esperados
Inferir os conceitos de funcionamento dos verbos <i>ter</i> e <i>haber</i> em Língua Portuguesa.	1) Esclarecer aos alunos os objetivos da aula, ressaltando a utilização da língua materna para o aprendizado da Língua Espanhola.	- Garantir a participação dos alunos.
Tomar consciência da própria bagagem	2) Informar que trabalharemos com os verbos <i>ter/haver</i> e <i>tener/haber</i> . 3) Dividir os alunos em grupos de 2 ou 3 pessoas.	- Orientar a participação dos alunos.



Etapa 1		
Objetivos	Atividade	Resultados esperados
linguística materna. Conhecer as escolhas pragmáticas em língua materna. Registrar individualmente e conscientemente as inferências da etapa.	4) Informar aos alunos que utilizaremos o gênero poema e perguntar se conhecem algum poema em Língua Portuguesa que empregue os verbos ter ou haver.	- Estimular a participação dos alunos e o interesse por poemas.
	5) Questionar os alunos sobre os empregos dos verbos 'ter' e 'haver'. Perguntar quando e como são utilizados nos sentidos de posse e existência.	- Estimular a participação dos alunos. - Incitar a reflexão e a tomada de consciência mediante o conhecimento da estrutura de sua língua materna.
	6) Questionar os alunos sobre os empregos de verbos auxiliares em Língua Portuguesa. Oferecer exemplos usuais de verbo 'ter + verbo no gerúndio'. Questionar sobre a aplicabilidade do haver nessa mesma função.	- Estimular a participação dos alunos. - Incitar a reflexão dos alunos e tomada de consciência mediante o conhecimento da estrutura de sua língua materna.
	7) Questionar os alunos sobre as possibilidades de substituição do verbo ter por haver em Língua Portuguesa. Indagar quando isso ocorre e se isso altera o contexto ou sentido em algum nível.	- Entender as escolhas feitas pelos autores e os sentidos atribuídos às palavras em decorrência das decisões do autor. - Tomar consciência das escolhas linguísticas em língua materna para que possam, futuramente, entender os sentidos atribuídos em língua estrangeira. - Entender as escolhas dos verbos no que tange: a seus sentidos, à adequação, ao contexto.
Etapa 2		
Objetivos	Atividade	Resultados esperados
Inferir os conceitos de funcionamento dos verbos 'tener' e 'haber' em Língua Espanhola. Tomar consciência das assimetrias entre as Línguas Portuguesa e Espanhola. Conhecer as escolhas pragmáticas em Língua Espanhola.	8) Distribuir em folha de papel e projetar o poema: - <i>La hoguera donde arde una</i> , de Julio Cortázar.	- Compreender o sentido das palavras no texto.
	9) Informar aos alunos que passaremos a utilizar o gênero poema para explorar os conceitos de emprego dos verbos 'tener' e 'haber', em Língua Espanhola.	- Garantir a participação dos alunos. - Orientar a participação dos alunos.
	10) Questionar os alunos sobre como o poema os afetam. Perguntar se o poema diz algo relativo à realidade pessoal e o que o texto significa para eles. Perguntar sobre os significados das palavras do texto.	- Compreender o sentido das palavras no texto e a compreensão do poema como um todo.



Etapa 2		
Objetivos	Atividade	Resultados esperados
Registrar individualmente e conscientemente os resultados da etapa.	11) Questionar os alunos sobre os sentidos atribuídos aos verbos <i>'tener'</i> e <i>'haber'</i> naquele contexto. Perguntar sobre as expressões de posse, existência e função auxiliar. Quais verbos expressam o quê? 12) Informar aos alunos sobre os desencontros de sentido entre os verbos <i>ter/tener</i> e <i>haber/haber</i> . Expor as possibilidades mais frequentes para tais verbos, segundo Bagno (2012) e Fanjul (2014).	- Identificar as incidências dos verbos <i>'tener'</i> e <i>'haber'</i> e seus significados no texto. - Entender as escolhas feitas pelos autores e os sentidos atribuídos às palavras em decorrência das decisões do autor. - Tomar consciência das escolhas linguísticas em Língua Espanhola. - Compreender as possíveis nuances de sentido em cada escolha verbal.
Etapa 3		
Objetivos	Atividade	Resultados esperados
Utilizar os verbos <i>'tener'</i> e <i>'haber'</i> adequadamente. Trabalhar as habilidades de compreensão leitora, expressão oral, compreensão auditiva e expressão escrita. Consolidar o modelo gráfico e empregar como ferramenta comunicativa.	13) Solicitar aos alunos que, baseados nas etapas anteriores, construam uma ferramenta comunicativa conceitual gráfica, que ilustre os sentidos atribuídos ao verbo nos textos em Língua Espanhola. 14) Solicitar aos alunos que reescrevam o poema completando as frases deixadas incompletas pelo poeta. Incentivar para que utilizem os verbos <i>'tener'</i> e <i>'haber'</i> , além dos demais conceitos trabalhados em sala de aula. O grupo poderá realizar um texto único ou os alunos poderão fazer individualmente, valendo-se do grupo apenas para trabalho colaborativo. 15) Solicitar que os grupos apresentem seus modelos gráficos para os colegas comentando os motivos de suas escolhas. Validar os modelos produzidos pelos alunos. 16) Solicitar aos grupos que apresentem seus poemas.	- Construir um modelo conceitual próprio que possa explicar o fenômeno observado. Pode ser um fluxograma ou um desenho gráfico ilustrativo. - Realizar escolhas como autores, atribuindo sentidos às palavras em decorrência de suas próprias decisões. - Exercitar a expressão escrita, fazendo escolhas adequadas ao contexto e aos sentidos. - Validar as ferramentas produzidas pelos grupos mediante a utilização nas incidências dos verbos <i>'tener'</i> e <i>'haber'</i> contidas nas produções dos grupos. - Avaliar as escolhas feitas pelos alunos em suas produções escritas em Língua Espanhola.

Fonte: os autores



É mister ressaltar que a atividade de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de línguas estrangeiras é um processo conceitual. Por isso, propomos a utilização de atividades criativas nas quais nossos alunos estarão envolvidos em reflexões sobre conceitos.

4 Considerações finais

Nossa pesquisa teve por objetivo contribuir para o ensino da Língua Espanhola a aprendizes brasileiros, evidenciando a utilidade dos conhecimentos gramaticais da língua materna nesse processo de ensino. Nosso objetivo específico foi oferecer uma proposta de ensino que considerasse os conhecimentos gramaticais da Língua Portuguesa para a tomada de consciência dos aspectos formais da Língua Espanhola, particularmente nas habilidades de compreensão leitora e produção escrita.

Nesse intuito, realizamos um itinerário teórico esclarecedor que expôs nossa fundamentação no tocante ao processo de formação de conceitos, à tomada de consciência e ao pós-método para o ensino de línguas estrangeiras. Foram apresentadas as características principais de uma proposta de ensino que valoriza os conhecimentos gramaticais da língua materna para a tomada de consciência dos aspectos formais da língua estrangeira, considerando o ensino da língua como uma atividade conceitual.

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

Nosso trabalho enfatizou a importância do professor no processo de aprendizagem, pois ele tem a capacidade de particularizar as necessidades de seus alunos. Em outros termos, o docente que percebe as dificuldades dos discentes e congrega esforços para vencê-las é um real agente de ensino. Nossa proposta considerou a importância da língua materna como conceito correlato para a aprendizagem da língua estrangeira. Este foi um aspecto observado em nossa prática em sala de aula. Por isso, diferentemente do que se apregoa em alguns métodos de ensino, optamos por explicitamente nos amparar na língua materna, por ser esta o suporte conceitual de nosso aprendiz. Além disso, consideramos o ensino como uma atividade conceitual, o que permitiu uma dinâmica exploratória de conceitos, a fim de trabalharmos a estrutura e o funcionamento da língua estrangeira. Em nossa proposta aqui descrita, buscamos fornecer ao educador parâmetros claros, indicações de objetivos e sugestões de como ele deve atuar em proveito da construção do conceito junto a seus estudantes. Nas



três etapas, propusemos a utilização do conceito como ferramenta que explica e orienta a nossa atividade prática.

Em diversos momentos de nossa pesquisa, enfatizamos a tomada de consciência; mas como auferi-la? Efetivamente, a conscientização das regras da língua se expressa mediante o pensar sobre a língua, a verbalização dos fatos linguísticos, a generalização de regras e a discriminação destas. Assim, é dessa forma que podemos avaliar se nossos alunos alcançaram a tomada de consciência do que ensinamos.



Referências

- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. Parábola Editorial. São Paulo. 2012.
- CORTÁZAR, J. **La vuelta al día en ochenta mundos**: Tomo II. Buenos Aires. Barcelona: Siglo XXI Editores, 2000.
- DA SILVA, E. R.; ABUD, M. J. M. As interdependências entre o desenvolvimento do pensamento crítico e os conhecimentos culturais e científicos adquiridos na escola. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 20, n. 1, p. 1-18, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2681>. Acesso em: 1 JUL 2022.
- FANJUL, A. P. Posse, domínio, apresentação, existência. In: FANJUL, A. P.; GONZÁLES, N. T. M. (Org.). **Espanhol e português brasileiro**: estudos comparados. Parábola Editorial, 2014. p. 159-184.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo, Ática, 1986.
- KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: Macrostrategies for language teaching. Yale: Yale University Press, 2003. 339 p.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, San José State University, California, United States, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001. DOI: <https://doi.org/10.2307/3588427>. Acesso em 1 JUL 2022.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LANTOLF, J.; THORNE, S. L. Sociocultural Theory and Second Language Learning. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (ed.), **Theories in Second Language Acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2007. p. 201-224.
- MOITA-LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- NEGUERUELA-AZAROLA, E. Comunicación y pensamiento verbal en la enseñanza de la gramática: un enfoque conceptual. **Miríada Hispánica**, [s. l.], v. 6, p. 53-70, abr. 2013. Disponível em: <https://bityli.com/uttMdx>. Acesso em: 16 MAR 2020.
- NEGUERUELA-AZAROLA, E. Metáforas de la mente y enseñanza de idiomas: principios básicos para un enfoque conceptual basado en la teoría sociocultural de la mente humana. In: **Linguística e hispanismo**. Editorial Axac: 2010. p. 27-48.
- NEGUERUELA-AZAROLA, E. **Sociocultural approach to teaching and researching second languages**: systemic-theoretical instruction and second language development. 2003. Tese (Doutorado em Espanhol) - Curso de *Doctor of Philosophy*, Department of Spanish, Italian, and Portuguese, The Pennsylvania State University, University Park, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3vmDEhw>. Acesso em: 1 JUL 2022.
- NEGUERUELA-AZAROLA, E.; GARCÍA, P. N. Sociocultural theory and the language classroom. In: HALL, G. **The Routledge handbook of English language teaching**. New York: Routledge, 2016, p. 295-309. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Prospero-Garcia/publication/287240818_Sociocultural_Theory_and_The_Language_Classroom/links/6061f185a6fdccbfea15aeab/Sociocultural-Theory-and-The-Language-Classroom.pdf. Acesso em: 1 JUL 2022.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. In: La TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 23 – 34.



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

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

QUAST, K. Língua materna e aprendizagem de língua estrangeira: interferência negativa ou recurso mediacional?. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 23, 2020, p. 195-229. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3136>. Acesso em: 1 JUL 2022.

SILVA, E. R. A defesa de Vigotski ao ensino da gramática. **Revista Philologus**, v. 16, n. 47. 2010.

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

WEINSTEIN, G. Literacy and second language acquisition: Issues and perspectives. **TESOL Quarterly**, v. 18, ed. 3, p. 471-484, 1984. DOI: <https://doi.org/10.2307/3586715>. Acesso em: 1 JUL 2022.