

O USO OU A FORMA? REPENSANDO A METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUAS IRMÃS COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

RODRIGUES, Daiane Pereira - UFPR

RESUMO: Estudos recentes têm verificado que a metodologia baseada numa abordagem pragmática, usada atualmente no ensino de línguas estrangeiras, não resulta eficaz para o ensino de línguas irmãs como o português e o espanhol. Este trabalho apresenta uma possibilidade para um retorno ao estudo da forma, mas sem desconsiderar os níveis discursivo e pragmático. Através da reflexão sobre as diferenças genéricas e tipológicas em textos do português brasileiro e do espanhol argentino proponho uma metodologia baseada no uso de textos em sala de aula, com o objetivo de desenvolver no aluno a consciência sobre as estruturas formais e sócio-culturais implicadas pelo uso de determinados gêneros textuais. Para isso, fundamento-me especialmente no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e na Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 2008).

PALAVRAS-CHAVE: espanhol como língua estrangeira; português como língua estrangeira; intertexto; gênero textual; competência discursiva

RESUMEN: Estudios recientes han verificado que la metodología basada en un abordaje pragmático, usada actualmente en la enseñanza de lenguas extranjeras, no es eficaz para la enseñanza de lenguas hermanas, como el portugués y el castellano. Este trabajo presenta una posibilidad para un retorno al estudio de la forma, pero sin desconsiderar los niveles discursivo y pragmático. A través de la reflexión sobre las diferencias genéricas y tipológicas en textos del portugués brasileño y del español argentino planteo una metodología basada en el uso de textos en clase, con el objetivo de desarrollar en el estudiante la conciencia de las estructuras formales y socio-culturales implicadas por el uso de determinados géneros textuales. Para ello, me fundamente principalmente en el Interaccionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) y en la Análisis del Discurso (MAINGUENEAU, 2008).

Introdução

Este estudo surgiu, inicialmente, a partir da verificação da produção escrita dos alunos de espanhol da Universidade Federal do Paraná, que parecia apresentar problemas de determinação genérica e tipológica em relação à língua alvo. Isso levou a indagações sobre a necessidade de explicitar as diferenças textuais, discursivas, comunicacionais, as características genéricas e tipológicas entre português e espanhol, e a verificação da relevância desse tipo de contraste no ensino destas línguas como línguas estrangeiras. Ao que

parece, essa problemática, por ser um problema discursivo, afetará tanto a aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE) como de espanhol como língua estrangeira (ELE).

1. O problema da metodologia de ensino de ELE e PLE

Nos últimos anos, com o desenvolvimento da lingüística aplicada à Aquisição de Segundas Línguas (ASL), averiguou-se que uma abordagem exclusivamente formal não é eficaz para que o aprendiz chegue a um nível avançado de aprendizagem. Contudo, o método comunicativo, usado atualmente na maioria dos cursos de línguas, parece não ser eficiente na aprendizagem dos níveis discursivos, pelo menos no que diz respeito a línguas estruturalmente parecidas, como o português e o espanhol. Henriques (2005) chama a atenção para o fato de que inicialmente os falantes de espanhol têm muita facilidade para entender e produzir estruturas do português. Segundo ela, essa facilidade é ainda maior quando se trata de brasileiros aprendizes de espanhol. No entanto, ela observa que dificilmente estes aprendizes alcançam o domínio lingüístico de estudantes cujas línguas maternas possuem gramáticas diferentes da língua alvo, como por exemplo o japonês ou o inglês.

Isso porque a principal dificuldade, conforme a literatura especializada (BOÉSIO, 2001; DURÃO, 2004; FIALHO, 2005; SEDYCIAS et al., 2005; VILLALBA, 2007) tem verificado, parece ser a percepção das diferenças entre os dois sistemas. Ou seja, uma abordagem exclusivamente pragmática não aprofunda a análise estrutural, fazendo com que no caso do português para hispano-falantes ou do espanhol para brasileiros a fossilização seja em um nível anterior ao esperado. Palavras e estruturas da língua materna (doravante LM) são usadas inconscientemente na tentativa de produção da língua estrangeira (LE/L2), o que caracteriza o portunhol como interlíngua.

Isso parece fomentar a necessidade de um retorno a uma abordagem formal, mas sem desconsiderar os níveis sócio-culturais. Por isso, proponho uma reflexão sobre a impossibilidade de disjunção entre uso e forma durante o ensino de LE. O objetivo é analisar as relações textuais, questionando como e até que ponto os textos (orais e escritos) produzidos em PLE e ELE conseguem seus propósitos comunicativos na cultura da língua meta. Sendo assim, pretendo o mesmo que se propõe o Foco na forma (VILLALBA, 2007): “permitir que o aluno perceba o funcionamento das regras e que as adquira”.

Ao tratar-se de textos e discursos, essas regras parecem ser mais dinâmicas, porque estão implicados não só o nível gramatical, mas também o nível sócio-cultural. Neste reside, segundo Villalba (op.cit.), a dificuldade do aluno brasileiro aprendendo espanhol. De acordo com a autora, o aluno necessitaria assumir que a comunidade hispano-falante é diferente, só

então conseguiria estabelecer as devidas relações entre sistema e norma da LE, adotando uma postura lingüística nesta língua. Para chegar à consciência do funcionamento da língua estrangeira, ela sugere que o aprendiz necessita o input necessário não só para reconhecer as diferenças entre um sistema e outro, mas também as diferenças entre um texto e outro dentro do sistema da LE. Visando esse objetivo, recorri aos conceitos de intertexto e gênero textual usados pelo Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e de competência discursiva da Análise do discurso (MAINGUENEAU, 2008). Ambas as disciplinas consistem em escolhas epistemológicas que não tratam do mesmo objeto de estudos, mas trazem contribuições importantes quando alguns conceitos são aplicados ao estudo de ASL, conforme verificaremos na seção seguinte.

2. Pressupostos teóricos

A principal tese do Interacionismo sociodiscursivo é a de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 1999, p.21). A partir desse posicionamento epistemológico, o falante passa a ser considerado um indivíduo historicamente situado, influenciado por seu meio sócio-cultural não apenas sincronicamente, mas também através do tempo. Isso se dá por um processo contínuo de adaptação das representações de três mundos discursivos construídos coletivamente pelos indivíduos: o mundo objetivo, que seria o meio físico onde os indivíduos estão situados; o mundo social, que diz respeito às relações, às convenções, a organização de tarefas e a hierarquia social; e o mundo subjetivo que se refere às características próprias do indivíduo, suas representações sobre si mesmo, suas características psicológicas. A construção dos mundos concretos (reais) se dá pelos mundos representados. Como as representações variam de uma língua para outra, os mundos concretos são distintos, as ações, atividades¹ e escolhas dos falantes são distintas. Bronckart (1999) afirma: “embora cada língua natural ‘realize’ o processo representativo geral da linguagem humana, ela o faz

¹ A **ação** é a unidade psicológica de análise, é individual e permite verificar as escolhas e as intenções do indivíduo (as intenções construídas textualmente e não as intenções reais, a estas o acesso nunca é possível), e a **atividade** é a unidade social, coletiva. É importante ressaltar que a ação também é socialmente construída, é a partir do lugar físico e social que o indivíduo ocupa que ele cria suas representações pessoais sobre o mundo e sobre si mesmo. As representações são sempre em relação ao meio sócio-histórico, sempre há um “outro” que influencia nas escolhas de um falante. Se os textos organizam as ações e atividades, pode-se considerar que são as unidades globais de análise, as únicas unidades materializadas, usadas e reconhecidas pelos falantes, talvez justamente porque contemplem o social e o psicológico das representações do mundo.

de acordo com suas modalidades próprias, o que confere propriedades sempre particulares aos significados” (p. 36).

Nessas representações do mundo há o *intertexto*, no qual estão disponíveis os modelos canônicos, os gêneros, para o uso do indivíduo numa ação de linguagem. Conhecer os mundos representados é essencial para a escolha do gênero textual adequado às atividades do agente produtor do texto. Ou seja, “conhecer um gênero é, também, conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social” (BRONCKART, 1999, p.48). O processo de produção de um texto implica na escolha de um modelo do intertexto e sua adaptação para os propósitos da ação de linguagem, transformando o modelo em texto empírico. Este processo gera um texto que é único, mas que é reconhecido pelos destinatários por causa dos conhecimentos compartilhados sobre as espécies de texto.

Se nosso objetivo ao ensinar uma LE é fazer com que os aprendizes sejam capazes de reconhecer e produzir um gênero de texto, o que significa dizer que desenvolvam o conhecimento do intertexto, nossa preocupação está além de estruturas e formas memorizáveis, além da sub-competência gramatical ou puramente pragmática. Ou seja, podemos afirmar que o objetivo está em desenvolver o que Maingueneau (2008) chama de *competência discursiva* ou, usando a terminologia aplicada ao ensino de segundas línguas por Alonso Belmonte (2004): *sub-competência discursiva*.

Segundo Maingueneau (2008), o próprio discurso impõe suas regras de funcionamento:

As regras de formação [discursiva] têm seu lugar não na mentalidade ou na consciência dos indivíduos, mas no próprio discurso; elas se impõem, por conseguinte, segundo uma espécie de anonimato uniforme, a todos os indivíduos que tentam falar nesse campo discursivo (op.cit. p.52).

Em outro seguimento, ele menciona que os conteúdos são historicamente determinados, que não há uma escolha livre de um discurso por um sujeito, mas há propriedades e estruturas que correspondem ao estatuto de um discurso. Ou seja, há no sistema lingüístico formações discursivas compartilhadas entre os falantes e se um falante não-nativo deseja se comunicar de maneira eficaz nessa língua terá que ter a sua disposição as formações e estruturas compartilhadas, porque o intertexto de outra língua, a língua materna do aprendiz, pode não ser reconhecido por seu interlocutor. Sendo assim, o texto passa a ser a unidade de análise que permite tanto o estudo das estruturas lingüísticas propriamente ditas, como das estruturas histórico-sociais, resolvendo o impasse entre os níveis gramatical e pragmático na aula de língua estrangeira. Assim, o objetivo passa a ser a *construção do*

intertexto nas aulas de LE, o que significa focar não somente estruturas gramaticais, mas também estruturas sócio-culturais.

Parece que o método comunicativo, ao tratar de situações hipotéticas de conversação, tendo o aprendiz geralmente como turista, não leva em consideração o desenvolvimento dessas aptidões, que Alonso Belmonte (2004, p.553) define como “a capacidade do aluno de interagir linguisticamente em um ato de comunicação, captando e produzindo textos com sentido, adequados à situação e ao tema e que se percebam como um todo coerente” (tradução minha).

3. Propaganda de revista: um exemplo das diferenças genéricas

Segundo Bronckart (1999) “a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (p.71). De acordo com essa perspectiva, os textos também são “produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais” (p.137) que dependerão da elaboração de diferentes espécies de textos, que apresentam características estáveis e ficam disponíveis no intertexto para o processo de atualização, ou seja, apropriação e modificação para a produção de um texto empírico. Por causa da característica estável dos gêneros, Bronckart prefere o termo *gênero de texto* ao termo gênero do discurso, ainda que suas escolhas epistemológicas impliquem a interação social (a atividade de linguagem).

A partir dessa primeira reflexão sobre o estatuto de texto, apresento uma pequena análise comparativa entre propagandas do português e do espanhol a título de exemplo do que venho teorizando nas seções seguintes. Como não pretendo fazer uma análise quantitativa, o corpus neste primeiro momento possui 20 textos: dez textos de edições de 2006 do jornal *La Nación*; e dez de revistas *Veja* de 2007, selecionados aleatoriamente. São textos facilmente reconhecidos tanto por argentinos quanto por brasileiros, respectivamente, como pertencentes ao mesmo gênero: *propaganda de revista*. O propósito comunicativo identificado é o mesmo nos vinte textos, caracterizei-o como *a intenção de provocar no interlocutor a necessidade de consumir um produto X*.

A maneira como os produtos são representados é bem diferente entre o PB e o espanhol argentino (doravante EA). Isso nos dá a principal diferença aqui abordada, a que diz respeito ao nível sócio-cultural. Aspectos distintos são enfatizados durante a caracterização de um produto, o que significa que, por causa de diferenças culturais e sociais, brasileiros e argentinos usam critérios distintos para atribuição de valores. O que um brasileiro considera

fator positivo para adquirir um produto pode não ser levado em consideração por um argentino. Em PB a necessidade de consumo é construída de um modo muito mais abstrato que em EA. Se naquela língua são evocados sentimentos, emoções e sensações hipotéticas, nesta há informações mais objetivas. O que se pode notar, por exemplo, nos textos I.9 e II.2 2:

Texto I.9:

“Trate bem aquela pessoa que você vai encontrar daqui a alguns anos: você mesmo”.

Pense na seguinte cena: você, com a idade que tem hoje, encontrando você mesmo, só que aos 12 anos. Qual seria sua reação? Primeiro, provavelmente, bateria aquela saudade da época em que você tinha tudo: planos, sonhos e até mesmo cabelos. Mas depois, certamente, bateria a certeza de que, passados tantos anos, você continua tendo tudo isso, com exceção, talvez, dos cabelos.

Cuide dos seus sonhos, trate bem de você hoje.

Chegou Sollys. Uma linha completa de alimentos à base de soja com 0% de colesterol, 0% de lactose e 100% de proteína vegetal.

Texto II.2:

Cuando un multivitamínico dice que CUBRE LAS NECESIDADES DEL CUERPO, ¿De qué cuerpo habla?

ONE A DAY MEN'S. EL ÚNICO MULTIVITAMÍNICO DE BAYER CON UNA FÓRMULA ESPECÍFICA PARA EL HOMBRE.

Tomar un multivitamínico para compensar los requerimientos diarios de tu cuerpo, está bien. El tema es que tu cuerpo no necesita lo mismo que el de una mujer. Por eso **ONE A DAY** tiene un producto solo para vos. **ONE A DAY MEN'S** contiene vitaminas que brindan **protección cardiovascular** y agentes antioxidantes que **evitan el desgaste celular** y compensan las pérdidas producidas por el estrés. ONE A DAY MEN'S es una fórmula **especial** que cubre los requerimientos diarios del hombre, al proveer **11 vitaminas** con una cantidad extra de vitaminas C, E y B. Es todo lo que pide tu cuerpo. Hacedle caso.

A injunção através do verbo no modo imperativo, apesar de estar contida nos dois textos citados acima, não é comum em português. O texto I.9 é o único analisado que contém esta característica lingüística, enquanto que em espanhol há a presença do imperativo em todos os textos. O interessante a observar é que a propaganda de alimentos a base de soja não é o único texto que faz referência ao passado, a maioria dos textos analisados evoca não só uma situação hipotética da vida do interlocutor/leitor, mas também a história e o processo de fabricação do produto, havendo inclusive idealizações do futuro. O brasileiro parece ter a necessidade de sentir que pode confiar naquilo que está adquirindo e essa confiança

² O a primeira numeração indica o corpus ao qual pertence o texto, o corpus I é para o português e o II para o espanhol. A segunda numeração indica a posição do texto dentro do corpus, conforme foi classificado arbitrariamente com o único objetivo de facilitar a análise e a citação

geralmente é produzida por escolhas semânticas - que evocam sentimentos e sensações, como amor e tranquilidade - que dizem respeito ao universo familiar do leitor, de maneira muito subjetiva e quase que absolutamente narrativa. Em EA, ao contrário, a relação entre produto e consumidor parece muito mais explícita, há caracterizações concretas em relação a preço, vantagens e qualidades, há comparação com outros produtos do mercado, não é necessário recorrer ao lado afetivo do leitor, o produto é descrito objetivamente. Estas diferenças são visíveis em trechos como “nos últimos 43 anos, o trabalho da EMS tem sido fabricar remédios. E, se rir é o melhor remédio, então podemos dizer que o trabalho da EMS tem sido fabricar sorrisos. Sorrisos de bem-estar, risos de alegria, gargalhadas de satisfação.” (I.2) e “A Bunge faz com todo o cuidado para você e sua família. Um cuidado que começa no campo, passa pelas nossas fábricas e chega até sua casa, com a qualidade e sabor que você conhece” (I.6) em oposição a “Cuida la piel de tu familia maneniéndola protegida e hidratada. Con la Línea de Protección Activa Hawai Natural podés obtener un bronceado ideal, más parejo y por más tiempo.” (II.1) e “Presentamos un concepto tan revolucionario en descanso que ahora usted podrá dormir menos y descansar mejor. Intense de Piero está realizado íntegramente en una sola placa homogénea de espuma de poliuretano EAD (...). Adquiéralo exclusivamente en los locales DormiPiero” (II.3).

Mesmo havendo tantas diferenças, a operação genérica não é abordada nas aulas de espanhol como língua estrangeira, como se o conhecimento prévio da língua materna sobre gêneros já fosse suficiente. Porém, “os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem (...) devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas” (MARCUSCHI, 2005. p.20).

O corpus não permite fazer uma análise quantitativa relevante, haveria a necessidade de analisar produções de outros países para verificar se é possível alguma generalização. No entanto, já se pode perceber que realmente há diferenças no que diz respeito à formação discursiva, ou ao intertexto, das línguas enfocadas que a atual abordagem comunicativa usada no ensino de ELE e PLE não está dando conta, fazendo com que o aluno não construa a representação do intertexto da língua meta e se fossilize antes de chegar a uma competência discursiva. É possível que haja gêneros em que essas diferenças sejam mais ou menos evidentes e que inclusive haja coincidências, uma vez que as línguas possuem pontos de contato e que, tratando-se do português e do castelhano, há muitas semelhanças não só gramaticais, mas no processo histórico de colonização, conflitos, independências, guerras, ditaduras, etc. Depois dessa primeira verificação e da possibilidade de tantas outras hipóteses

certamente que são geradas muitas incógnitas: Como fazer com que o aprendiz reconheça as estruturas e representações textuais e discursivas da segunda língua? Como fazer que o aprendiz tenha conhecimento sobre quais formações discursivas fazem parte de um ou outro discurso quando se trata de uma língua estrangeira, uma situação formal de aprendizagem que geralmente não contempla os mundos e representações da cultura dessa língua? Sem ter uma resposta absoluta para estas perguntas, defendo que abordar a maior quantidade de textos empíricos, textos reais, com funcionamento real na cultura da língua meta, é um caminho possível para que o aluno tenha um input suficientemente variado a ponto de conhecer o máximo possível de formações discursivas da língua aprendida, desenvolvendo o intertexto desta língua e assim ser de fato o enunciador de um discurso. Ou seja, que possa reconhecer enunciados como pertencentes a uma formação discursiva e que possa produzir um número ilimitado de enunciados inéditos pertencentes a esta, porque “um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variado” (BAKHTIN, apud. RODRIGUES, 2005, p.153).

Conclusões

Segundo Almeida Filho (apud. SALINAS, 2005) a familiaridade entre o português e o espanhol indica que o ensino deve se basear em uma progressão de conteúdos de processo mais ágil, possibilitando experiências comunicativas, ensino temático e interdisciplinar. Por outro lado, a literatura especializada, tem verificado a necessidade de enfatizar aspectos formais no ensino de PLE e ELE, uma vez que a não explicitação faz com que o aprendiz não perceba as diferenças entre um sistema e outro. Para solucionar esse impasse, Salinas (2005, p.57) defende como fundamental uma análise contrastiva de caráter discursivo. Ou seja, explicitar as diferenças entre os gêneros textuais entre PLE e ELE pode ser um primeiro caminho para chegar à consciência do sistema da língua meta, em seus aspectos formais e sócio-culturais.

Através desse tipo de análise, e o uso de uma grande variedade de textos empíricos em sala de aula, acredita-se que o aluno terá condições para desenvolver o intertexto da segunda língua, o que significa que será capaz de reconhecer e produzir textos pertencentes a um determinado gênero na língua meta. Ou seja, o uso de textos pode fazer com que se supere a comunicação por frases e estruturas memorizadas, característica da fossilização em níveis anteriores ao esperado, possibilitando o desenvolvimento de uma competência sub-competência discursiva na língua estrangeira.

O corpus não permite fazer uma análise quantitativa relevante, mas já se pode verificar, conforme verificamos na seção 1, que realmente a atual metodologia usada no ensino de espanhol não dá conta das práticas sócio-discursivas, fazendo com que o aluno não construa a representação do intertexto da língua meta, porque “se nota uma lacuna entre a regra gramatical e seu uso num contexto mais amplo que a oração [na produção dos alunos]” (VILLALBA, 2007), o que parece ser um indício de que mesmo havendo tantas diferenças entre uma língua e outra a operação genérica não é abordada nas aulas de ELE e PLE, como se o conhecimento prévio da língua materna sobre gêneros já fosse suficiente.

Talvez o primeiro passo para o desenvolvimento de uma competência (inter)discursiva seja não tomar o aprendiz como um turista, alheio à realidade e à cultura da língua meta, mas tentar inseri-lo nessa cultura, fazer com que ele faça parte desse universo discursivo. Longe de querer viajar o mundo, certamente que estes estudantes querem aprender e entender, de maneira eficaz e efetiva, como pensa e como sente um indivíduo que tem outra representação do mundo, outro sistema de signos para interpretar a realidade.

Referências Bibliográficas

ALONSO BELMONTE, Isabel. “La subcompetencia discursiva”. In: SÁNCHEZ LOBATO, J; SANTOS GARGALLO, I. *Vadémecum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004.

BOÉSIO, Cristina Pureza Duarte. “Espanhol e português: proximidade, transferências, erros e correções na flexão do infinitivo”. Comunicação ao II FILE – Fórum Internacional de Língua Estrangeira. Pelotas: UCPEL e UFPEL, 2001.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*; tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

FIALHO, Vanessa Ribas. “Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro”. *Espéculo*. Revista de estudios literarios. Madrid: Universidad Complutense, 2005. Disponível em <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html>.

HENRIQUES, Eunice Ribeiro. “Distância entre línguas e o processo de aprendizagem/aquisição”. In: SEDYCIAS, João (org). *O ensino do espanhol no Brasil. Passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005, p.145-171.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. MACHADO, A. R. BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais e Ensino*. 4ed. Lucerna: Rio de Janeiro, 2005, p.19-36.

MOHR, Denise. “Português para hispanofalantes: uma alternativa para o ensino de gêneros escritos”. In: XV EPLE - Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2007

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*; tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. “Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica de Bakhtin”. In: MEURER, J.L; MOTTA-ROTH, D (org). *Gêneros textuais, teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p.153-181.

SALINAS, Arturo. “Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma?”. In: SEDYCIAS, João (org). *O ensino do espanhol no Brasil. Passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005, p.54-60.

SEDYCIAS, João (org). *O ensino do espanhol no Brasil. Passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005

VILLALBA, Terumi Koto Bonnet. “O foco na forma na aquisição de espanhol por falantes brasileiros”. In: I Fórum Internacional da diversidade lingüística, 2007, Porto Alegre. I Fórum Internacional da Diversidade Lingüística, 2007.