



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE
PRODUÇÃO**

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA ATRAVÉS DE UMA FERRAMENTA
SUPPORTADA PELA *INTERNET***

Rita de Cássia Mello Ferreira

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção da
Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em
Engenharia de Produção.**



04085021

**FLORIANÓPOLIS
2001**

Rita de Cássia Mello Ferreira

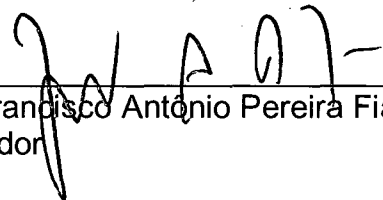
**ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA ATRAVÉS DE UMA FERRAMENTA
SUPORTADA PELA *INTERNET*.**

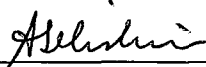
Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de **Mestre em Engenharia de Produção**, no **Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção** da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 27 de julho de 2001.

Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph.D.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora


Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr.
Orientador


Profa. Albertina Felisbino, Dra


Prof. Luis Alberto Gómez, Dr.

DEDICATÓRIA

Ao Felício.

“Só se preserva aquilo que se ama
e só ama aquilo que se conhece.”

AGRADECIMENTOS

- Aos meus pais, José e Joana, que sempre acreditaram em meu potencial e nunca mediram esforços para que eu pudesse realizar os meus estudos.
- À minha irmã Juliana e ao meu irmão Thomaz Junior, pelo amor que nos une e pela compreensão.
- À amiga Diane pelas palavras alegres e motivadoras que sempre me dirigiu durante a realização deste trabalho.
- À Juliana, pelo apoio e incentivo recebidos, principalmente, a respeito do ensino de língua inglesa.
- À professora colaboradora Lucilene Souza, pelas recomendações e sugestões valiosas.
- Ao Iuri Campana pela criatividade e habilidade na construção da ferramenta informatizada.
- Finalmente, agradeço ao professor Fialho, como facilitador, incentivador deste projeto.

RESUMO

O domínio da *internet* vem crescendo gradualmente sobre os outros meios de comunicação, provocando a necessidade de repensar a postura da escola diante dessa nova tecnologia. Pensando nisso, o objetivo deste trabalho é disponibilizar, através da *internet*, um recurso de apoio pedagógico ao ensino de PLE – Português como Língua Estrangeira. Mais precisamente, o trabalho trata da concepção e do desenvolvimento de uma Ferramenta de Ensino de Língua Brasileira para Estrangeiros – FELBRAS –, suportada por meios de informática. Para justificar a criação dessa ferramenta, foi feita uma discussão das questões cruciais para o ensino de línguas, especialmente do ensino de língua estrangeira (L2): o conceito de língua e a importância da linguagem na constituição do sujeito, da cultura, das ideologias, e, sobretudo, as teorias e o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Também foi feito um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e do ensino de português como língua estrangeira. Por fim, idealizou-se, projetou-se, elaborou-se e disponibilizou-se para o aprendiz a ferramenta informatizada, suportada pela *internet*, cujo finalidade é servir de instrumento de apoio ao desenvolvimento das habilidade de ler, escrever, ouvir e falar a língua brasileira, aos alunos inscritos em um curso de português brasileiro, ou seja, um curso de português para estrangeiros a ser oferecido no Brasil.

ABSTRACT

The internet domain has been increasing in relation to the other means of communication. As a consequence, the need of rethinking about how schools should behave towards this new technology has arisen. Taking this new behavior into account, this work aims to provide a pedagogical supporting resource based on internet for the teaching of Portuguese as a second language. More specifically, this work deals with the conception and development of a tool, FELBRAS (Ferramenta de Ensino de Língua Brasileira para Estrangeiros). Tool for Teaching a Brazilian Language for Foreigners. A discussion about the most important topics related to language teaching, mainly about foreign language teaching, has been done to justify the creation of this tool. This discussion involves the concept of language and its importance in the individual formation, the concept of culture, the ideologies, and, above all, the theories and the foreign languages teaching-process. It was also important to contextualize foreign language teaching in Brazil and Portuguese teaching as a foreign language. Finally, a technological tool based on internet was idealized, projected, produced and offered for students. Its main objective is to be used as a support instrument for the development of reading, writing, listening, and speaking skills in the Brazilian language, that is, a Portuguese course for foreigners to be offered in Brazil.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
LISTA DE FIGURAS.....	ix
CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO.....	1
1.2 Justificativa do Trabalho.....	5
1.3 Estabelecimento do Problema.....	8
1.4 Objetivos da Pesquisa.....	9
1.4.1 Objetivo Geral.....	9
1.4.2 Objetivos Específicos.....	9
1.5 Hipóteses.....	10
1.5.1 Hipótese Geral.....	10
1.5.2 Hipóteses Específicas.....	10
1.6 Metodologia de Pesquisa.....	10
1.7 Limitações da Pesquisa.....	12
CAPÍTULO 2 LÍNGUA E O SUJEITO DA LINGUAGEM.....	13
2.1 A Língua e o Conhecimento.....	13
2.2 A Importância da Linguagem na Constituição do Sujeito.....	18
2.3 Conceitos de Língua.....	19
2.4 Teorias Gerais de Aquisição da Linguagem.....	24
2.4.1 Behaviorismo.....	24
2.4.2 Gramática Gerativo-Transformacional.....	26
2.4.3 Abordagem Sócio-Interacionista.....	30
2.5 Contribuições da Psicolinguística.....	33
CAPÍTULO 3 DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL.....	41
3.1 Histórico do Português como Língua Estrangeira.....	45
3.2 Perspectivas Interculturais para o Ensino de PLE.....	52
3.3 Na direção do construtivismo no processo ensino-aprendizagem.....	55
3.4 Variantes e normas lingüísticas no ensino de PLE.....	57
CAPÍTULO 4 PLANEJAMENTO DE CURSO: TEORIA E PRÁTICA.....	65
4.1 Abordagem da Gramática e da Tradução.....	68
4.2 Abordagem Audiolingual.....	69
4.3 Abordagem Comunicativa.....	71
4.4 Reflexões sobre o Material Didático de Ensino de PLE.....	73

5 REFLEXOS DA <i>INTERNET</i> NA SALA DE AULA.....	83
5.1 Tecnologia e Teoria da Aprendizagem.....	86
5.2 A Aprendizagem de Línguas Através de um Suporte Tecnológico.....	88
5.3 Elaboração de uma Ferramenta de Ensino de Português como Língua Estrangeira.....	92
5.4 Conexões da FELBRAS – Ferramenta de Ensino da Língua Brasileira.....	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
Referências Bibliográficas.....	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A principal diferença entre o ensino a distância e o presencial..	91
Figura 2 – Tela de apresentação da FELBRAS.....	99
Figura 3 – Tela de apresentação dos <i>links</i> oferecidos pela FELBRAS.....	100
Figura 4 – Tela do ambiente de correspondências eletrônica.....	103
Figura 5 – Continuação do ambiente de correspondências eletrônica.....	103
Figura 6 – Tela de acesso ao <i>link</i> cultura brasileira.....	105
Figura 7 – Continuação da tela de acesso ao <i>link</i> cultura brasileira.....	106
Figura 8 – Tela de acesso ao <i>link</i> dos textos.....	107

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um estudo sobre o tesouro mais valioso do ser humano, a língua, elo que liga o ser humano a um grupo social, com enfoque no ensino e na aprendizagem do português como língua estrangeira.

Além do homem, nenhum outro animal, possui a faculdade de falar. O bebê humano é dotado do instinto do balbucio, que o prepara para a fala. Após o estágio do balbucio, a criança começa a falar as primeiras palavras da língua a que está exposta e, assim, passa a ser membro de uma comunidade lingüística, que é peculiar e difere de todas as outras comunidades lingüísticas do mundo. O contato com o mundo e diferentes interesses implicam o desejo e a necessidade de comunicar-se com outras comunidades lingüísticas.

Para o indivíduo que aprende uma língua estrangeira em ambiente escolar, há pouca satisfação lúdica em relação à aquisição dessa nova língua, pois essa aprendizagem se faz através de meios bastante artificiais, é imposta e não incorpora as variações da língua falada.

Considerando esses problemas e ainda outros inerentes ao processo ensino/aprendizagem, discutiremos como deverá ser feita a aprendizagem de uma nova língua, uma língua que deverá ser dominada pelo indivíduo com razoável perfeição e possa assim efetivamente servir para comunicar-se com boa proficiência. Neste sentido, os professores envolvidos nesse processo devem se fazer perguntas, como: Quais os métodos têm apresentado mais eficiência no processo de aquisição de uma língua estrangeira? Que enfoques e recursos parecem representar maior economia de tempo? E o uso das novas tecnologias no ensino presencial e no ensino a distância podem contribuir para melhor formação do aprendiz estrangeiro? Essas e muitas outras questões, igualmente relevantes, permeiam o nosso trabalho, uma vez que nosso objetivo

é contribuir com o ensino de português para estrangeiros, disponibilizando um recurso didático que auxilie o professor dentro e fora da sala de aula. Trata-se de uma ferramenta informatizada, com vários recursos de ensino, suportada pela *internet*.

É certo afirmar que, para um professor obter bons resultados no ensino de qualquer disciplina, é imprescindível conhecer o assunto com profundidade em seus diferentes aspectos. Neste caso, a língua portuguesa e o processo de ensino/aprendizagem. Isto significa que, para se ensinar uma língua eficientemente, deve-se, antes de tudo, saber o que é língua, como funciona e como é adquirida. Desta forma, o professor de língua estrangeira se defronta com dois problemas que podem ser resumidos nas seguintes perguntas: O que ensinar? Como ensinar? Essas indagações influenciam todo o posicionamento do professor e são amplamente discutidas e viabilizadas em nosso trabalho. Ao longo do presente estudo, tentaremos responder a essas perguntas: a primeira, mais especificamente na revisão das teorias lingüísticas; e a segunda, na revisão dos estudos de psicolingüística.

Partindo do pressuposto de que o homem é um ser complexo, multifacetado, qualquer ciência que pretenda apresentar meios e alternativas para construir conhecimentos e modificar comportamentos precisa incorporar diferentes visões do objeto com o qual pretende trabalhar. Em vista disso, consideramos que o presente estudo tem um caráter multidisciplinar.

Como proposição final, tentamos caracterizar a necessidade de um novo enfoque para o ensino de língua estrangeira, mais especificamente no ensino de português para estrangeiros, que esteja, acima de tudo, centrado na interação dos envolvidos no processo. Essa nossa proposta deverá ser baseada na interatividade, na flexibilidade, na união de teorias lingüísticas para a obtenção de resultados científicos e positivos para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Esses resultados serão o esquema de investigação interdisciplinar que foram fornecidos pelas contribuições da lingüística geral, do

bilíngüismo, da psicolingüística, das teorias da aquisição da linguagem, da informática, entre outras.

A idéia da ferramenta informatizada de ensino de língua portuguesa para estrangeiros - a qual denominamos *Ferramenta de Ensino de Língua Brasileira para Estrangeiros – FELBRAS* – deverá atender a alguns anseios do aprendiz: efetivamente deve desenvolver a capacidade de interação com todos os envolvidos no processo, habilitar-se ao uso da língua portuguesa no menor espaço de tempo possível e usar de forma criativa essa língua, respeitando o ponto de vista pragmático e contextual da mesma.

A ferramenta foi elaborada para adicionar tecnologia educacional, de modo a facilitar a aprendizagem e desenvolver habilidades. O uso de uma ferramenta tecnológica informatizada para o ensino provê variados tipos de *input* que vão adequar-se aos diferentes estilos de aprendizagem e preferências do aprendiz, o que deve favorecer um processo de aprendizagem mais autônomo.

Este trabalho está estruturado em seis capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos uma discussão sobre as concepções do ensino de língua materna, bem como do ensino de língua estrangeira. Essa discussão nos conduz a problemática do processo de aquisição da linguagem, derivando daí os objetivos, as questões e as hipóteses que orientam a nossa pesquisa.

No segundo capítulo, a discussão centra-se sobre os principais conceitos de língua e a importância da linguagem na constituição do sujeito. Ainda analisamos a contribuição das teorias gerais de aquisição da linguagem para a aprendizagem.

No terceiro capítulo, expomos um breve histórico sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Ainda neste capítulo, fazemos uma breve análise da questão intercultural, que envolve linguagem, cultura e contexto, no

ensino de português como língua estrangeira, gerando, assim, um direcionamento à teoria do construtivismo e em favor do ensino das variedades da língua e sua importância para o ensino de português para estrangeiros.

O quarto capítulo é destinado à apresentação de uma síntese dos principais métodos e abordagens utilizados nos cursos de (PLE) Português como Língua Estrangeira. Deste capítulo também consta uma reflexão sobre a relevância das questões lingüísticas e culturais nos materiais didáticos.

O quinto capítulo contempla o quadro e a mudança das novas tecnologias em sala de aula. Além disso, fazemos a apresentação de nossa ferramenta informatizada de ensino a distância para o ensino de Português como Língua Estrangeira.

Por fim, o sexto capítulo é reservado às considerações finais, sugestões para novos trabalhos e às referências bibliográficas.

1.2 Justificativa do trabalho

O atual ensino de língua materna fundamenta-se ainda na tradição greco-latina e objetiva a formação de um aluno ideal, universal e elitista, à medida que a clientela escolar era e continua, em grande parte, sendo formada pelas classes sociais com maior poder econômico.

Este ensino está centrado, teoricamente, em uma unidisciplinariedade, tratando a língua pela variedade padrão gramatical, que pode ser definida como aquela que, numa comunidade lingüística, é institucionalizada como meio de comunicação supra-regional, como resultado de processos sócio-políticos e tradição histórica. A variedade padrão é normalmente codificada, através de normas para o uso oral e escrito. É usada em contextos oficiais e sociais, em situações formais. Essa variedade é ensinada na escola e seu uso está associado ao prestígio e a privilégios sociais. Assim sendo, a variedade padrão se diferencia das variedades regionais da língua, de outras variedades sociais (a variedade padrão também é uma variedade social) e das variedades funcionais.

Portanto, na prática em sala de aula, privilegia-se o ensino de regras gramaticais da língua exemplar e dos textos escritos. Metodologicamente, tal ensino está direcionado à reprodução de conteúdos previamente selecionados e planejados pelos professores a fim de aperfeiçoar os educandos a um modelo padrão, ideologicamente prestigiado na sociedade da época. Logo, a programação é feita previamente e está voltada para o modelo escrito do texto literário, sem haver a preocupação com as dificuldades do aluno e com as reais necessidades de aprendizagem. Desta forma, o aluno tem de seguir uma programação estanque para ser aprovado, sem haver o questionamento do devido lugar da variedade gramatical padrão e de outras variedades nos diferentes níveis de ensino/aprendizagem da língua materna.

Em síntese, pode-se afirmar que as concepções de ensino de português como língua estrangeira não diferem das concepções de ensino de português como língua materna. Não obstante, entendemos que ensinar língua para estrangeiros requer conhecimentos teóricos e metodológicos diferentes dos necessários para o ensino da língua materna, exigindo, ainda mais, estudos e pesquisas.

Em nosso modo de ver, a tarefa primordial do ensino da língua consiste em oferecer as condições pedagógicas necessárias para a aquisição e domínio das quatro habilidades básicas da linguagem, para uso numa ampla escala de situações de comunicação: falar, ler, escrever e ouvir. Esse objetivo, que é essencial ao ensino de língua materna, também deve ser perseguido no ensino da língua estrangeira, o que nem sempre é fácil, dadas as condições artificiais com que se tenta ensinar essa língua estrangeira. Além de o aluno ser inserido num mundo ideológico-cultural totalmente diverso do seu, quase sempre estão ausentes dos ambientes de ensino as situações contextuais e de interação presentes na aquisição e aprendizagem da língua materna.

A melhor maneira de se adquirir e aprender¹ uma segunda língua² é viver num ambiente social em que se fala essa língua. Assim, a melhor maneira de aprender inglês, alemão ou espanhol, por exemplo, é viver nos países em que se falam essas línguas. Nesse caso, as situações de interação verbal e de concepção de mundo são concretas, isto é, reais. Mas, considerando que isso nem sempre é possível, cabe aos especialistas em ensino de línguas buscar a superação das dificuldades impostas pelas condições em que se busca

¹ É necessário também diferenciar aprendizagem de aquisição. Entende-se por **aprendizagem**, atualmente, o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtida através da explicitação de regras. A **aquisição** é o desenvolvimento informal e espontâneo, inconsciente, de uma segunda língua, obtida através de situações reais, sem esforço consciente. Na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, Na aquisição, o enunciado já se origina diretamente na segunda língua.

² Uma distinção que também precisa ser feita refere-se aos termos segunda língua e língua estrangeira. Essa distinção entre L2/LE é considerada muito importante para o planejamento adequado. O ensino de segunda língua é usado fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno (exemplo: situação de um aluno brasileiro que sai para estudar alemão na Alemanha); a expressão língua estrangeira é usada quando a comunidade não usa a língua estudada fora da sala de aula, isto é, o ensino de uma língua onde essa língua não é a materna/oficial (exemplo: situação do aluno que estuda inglês no Brasil).

aprender essa língua estrangeira fora do ambiente de interação. Neste sentido, espera-se que as universidades dêem apoio à qualificação docente e ao desenvolvimento de pesquisa, concentrando recursos e esforços para se multiplicarem o conhecimento e a tecnologia necessários para o ensino inovador/criativo de Português para Estrangeiros.

No caso do ensino de português para estrangeiros feito aqui no Brasil, espera-se que parte do problema – mais especificamente, aquele que se refere à ausência dos meios de interação – seja facilmente superado. Em verdade, o aluno estrangeiro que aqui vem estudar português está numa situação semelhante àquela do estrangeiro que vai estudar inglês nos Estados Unidos, por exemplo. Aparentemente, então, essa é uma situação privilegiada para a aquisição e aprendizagem do português como língua estrangeira. De certo modo, espera-se que a ‘aquisição’ aconteça paulatinamente, mesmo sem o auxílio da escola. Porém, se o objetivo é, além da aquisição, alcançar também a aprendizagem do português, ou adquirir essa língua e aprendê-la com mais rapidez e eficiência, então é preciso criar situações de ensino aprendizagem, com a orientação de professor e com meios capazes de oferecer essas condições especiais. É nesse contexto que se discutem os métodos, os materiais e os meios de ensino-aprendizagem.

Considerando o exposto e visando a contribuir para o desenvolvimento do ensino de português como língua estrangeira, pretendemos propor o desenvolvimento de uma ferramenta de ensino-aprendizagem através de meios informatizados. E, para que isso possa ocorrer num contexto de maior interação, essa ferramenta constituir-se-á num *site* através do qual o aluno terá informações sobre o curso de Português para Estrangeiros, poderá comunicar-se com o professor e com outros estudantes, receber informações e ter acesso a diferentes materiais de ensino.

Examinando os problemas básicos já citados acima e ainda outros inerentes ao processo ensino-aprendizagem, como então deverá ser feita a

aprendizagem de uma nova língua para que o aprendiz venha a dominá-la com razoável perfeição e possa assim efetivamente comunicar-se com os falantes nativos de nossa língua? Que métodos têm apresentado mais eficiência no processo de aquisição de uma língua estrangeira? Que enfoques parecem representar maior economia de tempo? Essas e muitas outras perguntas, igualmente relevantes, os professores de línguas estrangeiras têm feito nos últimos cinquenta anos, e as respostas encontradas têm variado enormemente através do tempo, conforme a ênfase dada à ciência a que têm recorrido em busca de soluções.

1.3 Estabelecimento do problema

O ensino de línguas para estrangeiros e sua sistematização formal, no Brasil, começou, no início deste século, com a abertura das faculdades de Letras. Nesse sentido, a aprendizagem de línguas estrangeiras foi proposta e entendida, no Brasil, como tradução dos “bons livros”, o conhecimento de regras gramaticais, a leitura e análise de textos literários.

Com o desenvolvimento dos estudos lingüísticos, progressivamente, foram surgindo necessidades de mudanças e reformulações do ensino de línguas, tanto da materna quanto da estrangeira, passando-se a privilegiar não apenas a língua escrita, mas também a oral, buscando-se desenvolver as habilidades de falante/ouvinte e escritor/leitor. Assim, passou-se a aceitar e flexibilizar a adoção de métodos e práticas baseados em fundamentações teórico-lingüísticas distintas, mas a relevância dessa situação era que a reformulação estivesse apoiada teoricamente em descrições lingüísticas, isto é, partindo sempre de situações de uso da língua no contexto social. Considerando que a língua está em constante mudança, qualquer proposta de ensino-aprendizagem de uma língua viva, seja ela língua materna ou língua estrangeira, deve pressupor e incorporar mecanismos de ajustamento e constante atualização. Nada será definitivo.

Partindo desse pressuposto, o que deve ser levado em conta na elaboração de uma ferramenta informatizada de ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira? Em outras palavras: de que modo o suporte tecnológico informatizado e, em particular, a *internet* podem contribuir para o desenvolvimento do ensino de Português como Língua Estrangeira, assegurando melhoria de qualidade e maior eficiência?

1.4 Objetivos da Pesquisa

1.4.1 Objetivo geral

- ❖ Desenvolver uma ferramenta tecnológica para o ensino de PLE - Português como Língua Estrangeira, no sentido de contribuir para a melhoria do ensino.

1.4.2 Objetivos específicos

- ❖ Discutir conceitos de língua, processos de aquisição e constituição do sujeito através da linguagem;
- ❖ Apresentar um panorama histórico e as perspectivas do ensino da Língua Portuguesa como Língua Estrangeira no Brasil;
- ❖ Discutir e analisar diferentes abordagens de ensino de Língua Estrangeira e de Português como Língua Estrangeira;
- ❖ Examinar o material didático utilizado atualmente no ensino de Português como Língua Estrangeira;
- ❖ Focalizar a importância dos recursos computacionais informatizados para o ensino de PLE.

1.5 Hipóteses

Considerando que a proposta deste trabalho não é passível de comprovação empírica, pelo menos *a priori*, mais do que hipóteses, temos pressupostos, os quais orientam o estudo.

1.5.1 Hipótese Geral (pressuposto)

- ❖ O desenvolvimento de uma ferramenta tecnológica, via *internet*, tende a contribuir para o processo ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa para Estrangeiros.

1.5.2 Hipóteses Específicas (pressupostos)

- ❖ O uso de uma ferramenta tecnológica, via *internet*, por se tratar de um meio complementar ao ensino presencial, possibilitará maior contato do aprendiz com a língua, ao mesmo tempo um contato mais intenso com o professor, proporcionando, assim, uma auto-avaliação de sua produção.
- ❖ Uma ferramenta de ensino, via *internet*, disponibilizará material didático com maior freqüência, mais qualidade e mais direcionado às necessidades do aprendiz.
- ❖ Através da *internet*, será possível a realização de aula de reforço, grupos de discussão, salas de bate-papos e troca de mensagens eletrônicas entre os aprendizes e o professor e também entre os aprendizes.

1.6 Metodologia de Pesquisa

Esta pesquisa é do tipo exploratória, visando ao desenvolvimento de uma ferramenta, que tem como suporte tecnológico a *internet*.

Inicialmente, faz-se uma revisão da literatura sobre o ensino de línguas estrangeiras em geral e, depois, mais especificamente, sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira no Brasil.

Na segunda parte da pesquisa, faz-se uma análise dos materiais didáticos disponíveis no mercado para ensino de Português como Língua Estrangeira.

Para isso, foram utilizados alguns dados e documentos fornecidos pelo Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português – Língua Estrangeira (NUPLE) da Universidade Federal de Santa Catarina, criado em 1999. Esse núcleo é vinculado ao Centro de Comunicação e Expressão da UFSC e tem o envolvimento dos Departamentos de Língua e Literatura Vernáculas (LLV) e Língua e Literatura Estrangeiras (LLE). Dentre esses dados, consta um questionário que foi elaborado e aplicado à coordenação do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português – Língua Estrangeira da Universidade Federal de Santa Catarina.

Através desse questionário, pretendeu-se obter um melhor entendimento do ensino de PLE na UFSC. Nossa preocupação centrou-se no tipo de método, no material didático, na relação da língua com aspectos culturais e sociais do país e, ainda, no uso de recursos tecnológicos.

Para buscar subsídios necessários à elaboração de uma ferramenta de apoio ao ensino de Português como Língua Estrangeira, via *internet*, fizemos uma revisão da literatura sobre a introdução da informática na educação no ensino regular e especial, constatando que o computador é uma nova tecnologia cada vez mais presente no nosso dia-a-dia.

1.7 Limitações da pesquisa

Os dados obtidos nesta pesquisa não partiram de um conhecimento “experenciado”, isto é, vivido por nós. Partiram sempre de dados fornecidos por professores que atuam na área, através de questionários, entrevistas e textos. Constitui, também, uma limitação da presente pesquisa o desenvolvimento parcial da ferramenta de apoio ao ensino de PLE via *internet*, uma vez que, devido a restrições de tempo e mesmo devido a restrições técnicas, decidimos limitar o trabalho à proposta de criação e confecção de tal ferramenta, inviabilizando a implementação, isto é, seu uso efetivo em sala de aula.

CAPÍTULO 2 LÍNGUA E O SUJEITO DA LINGUAGEM

2.1 A língua e o conhecimento

Falar sobre o ensino de língua materna e do ensino da língua estrangeira passa necessariamente por algumas questões cruciais, como: O que é língua? Qual a sua importância na constituição do sujeito, da cultura e das ideologias?

É por esse motivo que tivemos a preocupação em acrescentar a esse trabalho um estudo sobre a língua, com a preocupação especial de investigar o problema que envolve o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Na aprendizagem de línguas, o que se tem de aprender é, também, o uso do que se aprende. Isto quer dizer que o que se aprende e o seu uso devem vir juntos no processo de ensinar/aprender línguas. Neste sentido, caracterizar o objeto de ensino acarreta dar conta dos conhecimentos e dos usos que as pessoas fazem destes conhecimentos ao agirem em sociedade. Portanto, ao ensinar uma LE, é essencial uma compreensão teórica do que é língua, tanto do ponto de vista dos conhecimentos para usá-la, quanto em relação ao uso que se faz destes conhecimentos para construir significados no mundo social.

A língua em todos seus aspectos é extremamente complexa. Se tal fato, próprio da ciência lingüística, estivesse restrito à complexidade, em si mesma, daquilo que é dado, é certo que poucos seriam os caminhos para atingi-la. Todavia, a ciência é criação do objeto. O real científico é o real que a teoria constrói. Assim sendo, a língua adquire, em decorrência do poder de ideação e abstração do lingüista, uma complexidade cada vez mais abrangente. Não há

dúvida de que a língua é uma realidade. Todo homem 'normal' faz uso dela, diariamente. Não só faz uso, mas também lhe é essencial em todas as circunstâncias. É parte dele. Assim, o nosso próprio pensamento não existe sem a língua que o recobre. Para K. Diller, citado por Lima (1981, p.85-86), "uma língua viva é uma língua na qual conseguimos pensar", pois "não se pode dizer que se conhece uma língua a não ser que se possa exprimir pensamentos por meio dela". A língua veicula o pensamento que, por sua vez, se faz pela língua, embora não exclusivamente.

Alguns lingüistas acreditam que a linguagem deve ser compreendida em sentido mais amplo que o do simples falar, o qual em si não é apenas a exteriorização da idéia formulada, passível de comunicação. Se assim fosse, o surdo-mudo deveria ser extremamente limitado em sua capacidade de pensar, o que não acontece. Ele tem a sua "linguagem, sem o poder da fala".

Por tais razões e outras, a lingüística, por mais que tenha contribuído para outras ciências e delas tenha recebido contribuições relevantes, ressentese ainda de teorias e métodos convincentes e eficazes. O lingüista, por mais dedicado que possa ser, sente-se insatisfeito. Não são poucos aqueles que abandonam o estudo da linguagem logo que ensaiam os primeiros passos. Como dissemos acima, o objeto da ciência é construído pela teoria. Ora, as teorias necessariamente não têm compromisso com o saber anterior, logo o conhecimento que se faz da linguagem é descompromissado e sem objetivos cumulativos.

Muitas questões fundamentais, após quase um século de estudos lingüísticos, ainda permanecem sem repostas. Tais questões dizem respeito à natureza, função e organização da linguagem. Sabe-se que a língua constitui-se em cada membro da comunidade e nele está. Entretanto, explicar este fenômeno em sua totalidade, cientificamente, é uma tarefa extremamente árdua e estéril. No atual estágio dos estudos lingüísticos, o que se faz é formular hipóteses praticamente irrelevantes em relação à totalidade do

fenômeno. Devemos considerar esta totalidade em termos relativos, pois acreditamos ser impossível sua delimitação enquanto a própria lingüística ainda não definiu sua abrangência. Acredita-se que a evolução dos estudos lingüísticos encarregar-se-á de aproveitar o que lhe é pertinente e descartar aquilo que não é pertinente. Essa seleção deverá ocorrer naturalmente.

O mundo nos é dado através dos sentidos. Isso, obviamente, não nega a organização do conhecimento e a capacidade intelectual. Conhecemos aquilo que queremos e como nos é dado conhecer, e o pré-saber, de algum modo, nos condiciona o conhecimento. Não estamos discutindo critérios de aceitabilidade. Não é uma questão de se conhecer aquilo que de alguma maneira está de acordo com nossos sentimentos ou pré-saber. A seleção é algo posterior ao conhecimento. As restrições ou delimitações à exposição e a condições que nos podem proporcionar novos conhecimentos tem a ver com os riscos que tal fato acarreta, não com a aceitabilidade. A resistência, assim descrita, é mais inerente àqueles que de algum modo se sentem satisfeitos com o conhecimento que organizaram e fazem dele uma máscara. A ciência como conhecimento construído não tem compromisso obrigatório com o pré-saber, embora, paradoxalmente, não possa existir sem ele.

Se inúmeras teorias podem ser constituídas para dar conta do fenômeno linguagem, também é absolutamente certo que não há uma língua natural sequer que se deixe dominar plenamente. Cada enunciado da língua é um novo enunciado em relação à situação contextual em que é empregado. Se uma teoria se propusesse a dar conta de todas as situações em que determinado enunciado pudesse ser empregado, logo constataria a impossibilidade de tal empreendimento. Isso nos leva a concluir que nenhum lingüista poderá dar conta de todos os fenômenos da linguagem, sob pena de se propor a atingir o impossível.

A mente pretende refletir o mundo. De que maneira isso ocorre não nos cabe desenvolver aqui e, cremos que, por mais avançados que estejam os

estudos neste sentido, ainda estamos longe de uma explicação adequada e convincente.

Nosso interesse, nesta discussão, é o uso da língua como veículo de comunicação e significação, especialmente, as relações internas e externas da língua. Aquilo que é dito, expresso e aquilo que se pretende através daquilo que é dito ou expresso.

Antes, pretendemos fornecer alguns esclarecimentos que se fazem necessários. A linguagem não é a imagem do mundo; é instrumento mediador do conhecimento que construímos e do mundo como tal. Uma coisa é o mundo exterior ao indivíduo, outra é o conhecimento que cada indivíduo constrói. Entre uma e outra realidade está a língua com dupla função: contrastar sistematicamente por semelhança (relação interna) e afastar unilateralmente por contigüidade (relação externa). Neste sentido, a linguagem é um “poder-fazer-saber” entre universo e indivíduo, bem como de indivíduo para indivíduo.

A relação interna da linguagem representa a língua como um código. Assim, se um falante diz “Eu sou estudante”, para que um ouvinte compreenda a mensagem deve conhecer o sentido de “Eu”, “sou”, “estudante”. Além disso, o ouvinte deve conhecer e compreender as unidades lexicais da língua, a forma gramatical e as regras sintáticas em oposição a outras unidades formais e regras da mesma língua. De modo geral, o ouvinte deve ser capaz de interpretar uma seqüência da língua em oposição a outras seqüências da mesma língua. Todavia, não é suficiente conhecer o código para se compreender a significação veiculada pelo enunciado. Não basta conhecer as unidades, formas e regras da língua. É necessário conhecer o contexto sócio-histórico em que o enunciado é produzido. Aliás, isto é tão verdade que a seqüência isolada da situação de expressão, de algum modo, não tem valor utilitário. Se o falante diz uma seqüência do tipo “Juliana fez o trabalho”, o interpretante, além do sentido das unidades (“Juliana”, “fez”, “o”, “trabalho”), das formas e regras que compõem a seqüência, deve conhecer os referentes

da seqüência, ou mesmo a intenção do falante ao dizer tal seqüência. Além disso, deve conhecer o sentido histórico e cultural que esses signos implicam. Observe-se, como exemplo, que uma pergunta do tipo “Está tudo azul?”, que equivale em português a “Está tudo bem?” ou “Está tudo certo?”, pode não representar nada em outra língua, ou melhor, não ter o mesmo valor simbólico.

Como pode ser observado, o código da língua só tem significação em relação ao contexto que o sustenta, dos valores simbólicos e das funções. Na sucessão linear não há apenas uma escala quantitativa, mas também níveis qualitativos e estruturalmente diferentes.

Retomando nosso interesse em sustentar que a língua é veículo de comunicação e significação, diríamos que cada falante tem certa liberdade no que diz respeito à organização e uso. A liberdade não é plena, como poderia se supor. De certa maneira, o falante é livre para dizer o que quiser, conquanto seja compreendido pelo seu ouvinte. A linguagem é comunicação, contudo nada é transmitido se não for compreendido. É por esta razão que, embora se respeitem as regras do código, frases do tipo “As boinas queimadas destilaram o leite verde produzido pelos peixes em noite de sábado”, fora de um contexto específico, nada transmitem. Poderá haver compreensão das relações internas, mas certamente não haverá compreensão das relações externas.

Como já vimos, entendemos a relação interna como a propriedade de contrastes sistemáticos por semelhança, e a relação externa como a propriedade de afastamento unilateral por contigüidade. As propriedades do código, na frase dada acima, são compreendidas; o que não se compreende é a intenção do falante.

A frase é correta do ponto de vista lingüístico quanto à sua inteligibilidade. O código não tem compromisso com o valor de verdade. A verdade ou a falsidade de um enunciado é uma alternativa prevista pela relação externa da linguagem. Desde que se situe o universo do discurso e a

intenção do falante na escolha deste ou daquele elemento do código, todo e qualquer enunciado, por mais absurdo e estereotipado que seja, tem valor lógico, sendo, portanto, capaz de comunicar.

O termo discurso, aqui neste caso, designa de um modo rigoroso, e sem ambigüidade, a manifestação da língua na comunicação viva. O termo discurso opõe-se ao termo língua, que recobre doravante a linguagem enquanto conjunto de signos formais, estratificado em escalões sucessivos, que formam sistemas e estruturas. O discurso implica primeiro a participação do sujeito na sua língua através da fala do indivíduo. Utilizando a estrutura anônima da língua, o sujeito forma-se no discurso que comunica ao outro. No discurso, a língua comum a todos torna-se o veículo de uma mensagem única, própria da estrutura particular de um determinado sujeito que imprime sobre a estrutura obrigatória da língua uma marca específica, em que se marca o sujeito sem que por tal ele tenha consciência disso (cf. Kristeva, 1988).

2.2 A importância da linguagem na constituição do sujeito

A linguagem³ é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores. Ela é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos.

Para Louis Hjelmslev (1975. p. 1-2), “a linguagem é um instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana.”

³ **Linguagem** é empregada aqui como sendo a capacidade própria da espécie humana de comunicar por meio de um sistema de signos vocais, que coloca em jogo uma técnica corporal complexa e supõe a existência de uma função simbólica e de centros nervosos geneticamente especializados. Esse sistema de signos utilizados por uma comunidade determinada constitui uma língua particular.

A linguagem não é um simples acompanhante, mas sim um fio profundamente tecido na trama do pensamento; para o indivíduo, ela é o tesouro da memória e a consciência vigilante transmitida de pai para filho.

Para o bem e para o mal, a fala é a marca da personalidade, da terra natal e da nação, o título de nobreza da humanidade. O desenvolvimento da linguagem está tão inseparavelmente ligado à história e à personalidade de cada indivíduo (do local onde vive, do país, do meio que o cerca, da própria vida), de tal modo que é possível indagar se a linguagem não passa de um simples reflexo ou se a linguagem não é tudo isso: a própria fonte do desenvolvimento dessas coisas.

À primeira vista, parece que na criança, como em nós adultos, a linguagem serve para a comunicação do pensamento. Mas as coisas não são assim tão simples. Em primeiro lugar, o adulto, por meio da palavra, procura comunicar diferentes modos de pensar. Às vezes, sua linguagem serve de constatação: as palavras fazem parte das reflexões objetivas, informando e permanecendo ligadas à consciência: “o tempo piora”, “os corpos caem” etc. Outras vezes, pelo contrário, a linguagem transmite ordens ou desejos, serve para criticar ou ameaçar, em resumo, despertar sentimentos e realizar atos.

2.3 Conceitos de língua

Tendo explicitado a importância da língua e da linguagem para a elaboração do conhecimento e para a constituição do sujeito, é hora de falar dos conceitos de língua mais importantes e a respeito da variação lingüística.

Para Saussure (1969), a língua é um sistema de valores que se opõem uns aos outros e que está depositado como produto social na mente de cada falante de uma comunidade; possui homogeneidade e por isso constitui-se no objeto propriamente dito da lingüística. Esse conceito de língua orienta, de

modo geral, o estruturalismo lingüístico⁴ que se seguiu à publicação do *Curso de lingüística geral* (CLG), em 1915. Essa tônica no objeto da lingüística considera o fato de que cada língua estrutura-se de forma particular de acordo com a visão de mundo da comunidade, sendo prejudicial à descrição de qualquer tipo de interferência de outros sistemas, ou seja, a língua é um sistema organizado com leis próprias. “A lingüística [estrutural] é a ciência que procura entender a língua do ponto de vista de sua estrutura interna” (Gleason, 1961, p. 2).

Para Saussure, a língua se situa dentro do circuito da fala, mais precisamente no ponto em que a imagem acústica se associa a um conceito, isto é, no ponto puramente psíquico em que os signos⁵ lingüísticos se opõem uns aos outros.

Noam Chomsky, na segunda metade dos século XX, através da conhecida Gramática Gerativa-Transformacional (cf. *Syntactic Structures*, 1957), dá total realce à língua como um conjunto de regras, grande parte delas ordenadas, permitindo ao falante gerar um número infinito de orações gramaticais. Em oposição ao modelo *Standard* da teoria gerativa, que concebe as gramáticas essencialmente como regras (de reescrita e transformacionais), desenvolveu-se a *Teoria Standard Alargada*. Nesse modelo, a gramática contém um número distinto e autônomo de componentes e é caracterizada por um pequeno número de regras e por princípios que restringem a aplicação dessas regras.

Em 1981, Chomsky voltou a reformular sua teoria propondo o modelo de *Princípios e Parâmetros* (cf. Faraco, 1998, p. 103-106), que incorpora os resultados teóricos da *Teoria Standard Alargada*, mas com uma tendência a

⁴ O termo estruturalismo se aplicou, conforme as pessoas e os momentos, a escolas lingüísticas bastante diferentes. Esta palavra é utilizada muitas vezes para designar uma dentre elas; outras vezes, para designar várias delas e, noutras, ainda para designar a totalidade delas. Tem em comum certo número de concepções e de métodos que implicam a definição de estrutura em lingüística. (cf. Dubois et al., 1993).

⁵ Para Saussure, signo é a união de um significante (imagem acústica) a um significado (conceito).

eliminar as regras, ficando o modelo composto essencialmente por princípios extremamente gerais, distribuídos por vários componentes (lexical, regra de base, regra transformacional, interpretação dos pronomes, anáforas etc.), e cuja interação é relativamente complexa.

Nesta concepção, a Gramática Universal contém princípios rígidos, invariáveis, de base inatista, que caracterizam qualquer gramática. Esses princípios são o da *projeção*, que consiste em aplicar, a partir de uma experiência finita, um sistema de competência capaz de lidar com um conjunto infinito de expressões e propriedades complexas; e o *princípio da dependência estrutural*, que determina que as regras de movimento apenas podem mover constituintes sintáticos. Tudo o mais são parâmetros, espécie de “comutadores lingüísticos”. Nesse modelo, a aquisição da gramática pela criança consiste em aprender as formas lexicais, com as respectivas propriedades fonológicas, sintáticas e semânticas e a atribuir valor que possuem nessa língua os parâmetros da Gramática Universal. Ao final da aquisição, a criança domina uma gramática nuclear, que é um sistema complexo de conexões entre os princípios universais rígidos e os parâmetros, o qual determina especificamente as propriedades de cada língua particular.

Neste sentido, a gramática gerativa tende a se aproximar do modelo estruturalista, pois retoma a abordagem tipológica das línguas através da fixação de determinados parâmetros – ou seja, critérios estruturais – que permitem reunir as línguas em subconjuntos com características partilhadas. Os gerativistas, adotando uma hipótese fortemente inatista, concebem que a mudança lingüística é condicionada pela configuração biológica do cérebro. Desse modo, assim como também faziam os estruturalistas, principalmente os norte-americanos, as perspectivas teóricas do gerativismo excluem da história das línguas os falantes e sua complexa realidade histórico-social. A língua é reduzida a uma estrutura na qual opera uma gramática sem semântica, e índices em vez de signos.

A inovação da escola chomskiana foi o fato de dar ênfase à criatividade, ou seja, dá conta da intuição do falante, enquanto anteriormente postulava-se a individualidade de cada sistema lingüístico estruturado e organizado em si mesmo. N. Chomsky buscava os universais lingüísticos que explicariam a faculdade inata do homem para a linguagem.

Tanto a lingüística estrutural quanto a lingüística gerativa apresentam um caráter a-histórico, isto é, o aspecto sincrônico (estudo do sistema tal como ele funciona, num momento dado do tempo) prevalece sobre o diacrônico (estudo dos fatos de língua, na sua sucessão, na sua mudança de momento a outro da história), pois, para a massa de falantes, ele (o aspecto sincrônico) constitui a verdadeira e única realidade que interessa ao lingüista uma vez que, colocando-se na perspectiva diacrônica, não é mais a língua que percebe, mas uma série de acontecimentos que a modificam.

Nos últimos anos, no entanto, questões de lingüística histórica parecem estar voltando a interessar estudiosos, trazendo a perspectiva de olhar a linguagem como uma realidade histórica e intimamente vinculada à vida social e cultural dos falantes.

Isso exige um rompimento radical com a imagem da língua cultivada pela tradição gramatical e veiculada pela escola, imagem que homogeneiza a realidade lingüística e cristaliza uma certa variedade como única, identificando-a com a língua e excluindo todas as outras variedades como "incorretas".

Os estudos de variação e mudança lingüística têm mostrado que não existe língua homogênea: toda e qualquer língua é um conjunto heterogêneo de variedades. Neste sentido, quando usamos rótulos como *português*, *árabe*, *japonês*, *inglês*, *espanhol* para designar realidades lingüísticas, não fazemos referência a uma realidade homogênea ou a um padrão único da língua, mas sempre a um conjunto de variedades, podendo algumas até ser ininteligíveis

entre si, como, por exemplo, o italiano da Calábria (sul da Península Itálica) e o italiano de Bérgamo (norte).

Cada variedade resulta das experiências históricas e socioculturais do grupo que a usa: como ele se constitui, como é sua posição na estrutura socioeconômica, como ele se organiza socialmente, quais são seus valores e visão de mundo, quais são suas possibilidades de acesso à escola, aos meios de informação, e assim por diante.

A esse respeito afirma o pensador russo Mikhail Bakhtin (1890-1975, em publicação de 1998, p. 98-99): “Todas as linguagens (variedades) do plurilingüismo, qualquer que seja o princípio básico de seu isolamento, são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas. Como tais, todas elas podem ser confrontadas, podem servir de complemento mútuo entre si, opor-se umas às outras e se corresponder dialogicamente. Como tais, elas se encontram e coexistem na consciência das pessoas [...]. Como tais, ainda, elas vivem verdadeiramente, lutam e evoluem no plurilingüismo social.”

Do ponto de vista exclusivamente lingüístico, isto é, quanto à estrutura imanente, as variedades se equivalem e não há como diferenciá-las em termos de melhor ou pior, de certo ou errado: todas têm gramática e todas servem à experiência do grupo que as usa. A diferença está em que algumas variedades, por razões políticas, sociais ou culturais, adquirirem prestígio e outras não.

De acordo com Preti (1997, p 90), “já se tornou lugar-comum afirmar que uma língua estranha é a primeira e maior barreira para aproximação e integração social”. Pode-se considerar que, dentro de uma mesma língua, existe a variação de dialetos sociais e registros que estabelece hierarquias, diferencia os conhecimentos lingüísticos dos falantes e marca-lhes o *status* e a profissão. Isso pode indicar o grau de escolaridade, a vivência e atualização

cultural e pode, conseqüentemente, aproximar ou afastar os interlocutores na conversação.

O ensino de uma língua, materna ou estrangeira, engloba as diferentes variedades lingüísticas. Devemos considerar que, antigamente, esse ensino se pautava pela norma culta de cada língua, com ligeiras incursões pela língua coloquial, caracterizando uma homogeneidade perigosa em termos de comunicação. Hoje, os estudos sobre variação lingüística demonstraram que, talvez, seja preferível usar um método baseado no uso da língua, incorporando modificações que, embora ainda não incorporadas pela gramática culta, favorecem uma interação mais fácil e mais “natural” entre os falantes.

2.4 Teorias gerais de aquisição da linguagem

Na seqüência, trataremos das hipóteses e dos métodos das duas principais teorias relacionadas à aquisição da linguagem: o behaviorismo, o gerativismo e a abordagem sociointeracionista.

2.4.1 Behaviorismo

As teorias E-R (estímulo-resposta) se dividiram em dois ramos: o behaviorismo “puro” de Skinner, que procura explicar todo o comportamento exclusivamente em termos de estímulos e respostas manifestadas; e o neobehaviorismo, que postula a existência de mecanismos internos como mediadores entre estímulos e respostas manifestadas. Essa última definição está mais perto das concepções atuais. Em nossas alusões defendemos que a língua tem certos componentes universais, considerando que isso seja um reflexo da estrutura mental do humano.

O termo behaviorista foi criado por J. B. Watson nos primeiros anos do século passado, num ataque aos métodos introspectivos de exame do

conteúdos mental; defendeu, pelo contrário, as medidas objetivas do estímulo (ou *input*) ao organismo e sua resposta (ou *output*). Isto levou a conceber o organismo, animal ou humano, como uma caixa preta vazia (Greene, 1976, p. 36).

Para descrever o fundamento de Skinner, Greene (1976, p.38) argumenta que o comportamento verbal é “a tentativa de uma virtuose para explicar a linguagem sem levar em consideração quaisquer eventos “mentalistas”, como idéias, significados, regras gramaticais ou mesmo qualquer coisa que corresponda à afirmação de que alguém pode falar inglês”.

O ensino behaviorista é apoiado mais na analogia do que em regras para ensinar a estrutura da língua. Acreditam os behavioristas que a criança aprende sua língua por um processo de analogia, no qual ela tenta construir novas formas por analogias com as formas da língua que já encontrou. No ensino formal, esse processo de analogia é atingido por meio da exercitação repetido, de modo a levar o aluno a produzir sua nova resposta obedecendo exatamente ao esquema de sua resposta anterior.

Como acertadamente comenta Lima (1981, p.18), “para os behavioristas, não há diferença entre a aprendizagem de uma língua e qualquer outra modalidade de aprendizagem”. Os behavioristas sentem que a língua é basicamente um processo de “condicionamento” e, ainda, asseguram que a língua é “um comportamento verbal condicionado que consiste numa coleção complexa de ligações de estímulo-resposta”. Cada enunciado é produzido como resposta a um estímulo, que pode ser verbal ou interna, como é o caso, por exemplo, de uma pessoa que sente sede e pede um copo de água a alguém. Essa concepção de chamada “mecanista”, como Bloomfield preferia denominá-la, porque “a mente desempenha qualquer papel no processo de condicionamento.

2.4.2 Gramática Gerativo-transformacional

Não há dúvidas de que a inovação mais revolucionária ocorrida no campo da teoria lingüística nos últimos quarenta anos é o desenvolvimento da teoria-transformacional, proposta pelo lingüista americano Avram Noam Chomsky.

A denominação gerativo-transformacional sugere que há dois aspectos a distinguir na teoria. De fato, a gramática que a teoria fornece é gerativo-transformacional. Esses dois aspectos são distintos entre si e podem ser considerados separadamente. O aspecto transformacional, segundo Chomsky (1970. p. 13), “é o mais fundamental e talvez o mais revolucionário”. O segundo aspecto é o gerativo, o que importa em dizer que a gramática de uma língua deve gerar “todas as sentenças gramaticais dessa língua e nenhuma sentença não-gramatical”. Neste caso *gerar* significa *prever*, isto é, a gramática deve ser descrita de tal modo que, se suas regras e convenções forem seguidas, poder-se-á produzir qualquer sentença possível de existir na língua, e nunca uma sentença que não possa existir na língua.

Noam Chomsky adotou a posição de que o seu modelo é de competência lingüística. Chomsky tende a flutuar entre duas definições de competência. A definição mais fraca e mais neutra diz que a gramática transformacional fornece a melhor análise de uma linguagem. Embora isso possa ser empiricamente testado, segundo seja capaz de explicar ou não os dados lingüísticos e as instituições dos locutores, carece de provas acerca de como usuários da linguagem realmente se comportam para processá-la. A definição mais forte é que a gramática transformacional faz parte do equipamento mental existente no interior de nossas cabeças e que usamos para produzir e entender a linguagem.

Alguns lingüistas acreditam que a teoria de Chomsky representa uma oposição à lingüística estrutural; outros, porém, a consideram mais como um

desenvolvimento do estruturalismo americano do que como teoria totalmente independente e divergente do estruturalismo. De ponto de vista psicológico, a teoria transformacional defende uma noção diametralmente oposta à noção defendida e firmemente considerada indiscutível pelos estruturalistas americanos. Os estruturalistas americanos defendem os postulados da teoria behaviorista, isto é, descrevem a língua como um conjunto de hábitos adquiridos pelo condicionamento, sem pensar. Os transformacionistas contrariam totalmente todos os postulados defendidos pelos estruturalistas americanos (os behavioristas), e defendem os postulados da teoria mentalista⁶ de comportamento subordinado a regras, isto é, descrevem a linguagem como resultado de um processo de maturação que a criança atinge, pois a capacidade para adquirir a linguagem é inata. Chomsky veio constantemente reformulando sua teoria, mas tem-se mantido fiel à tese do inatismo e da faculdade da linguagem.

Do ponto de vista da teoria da aprendizagem, os estruturalistas e os transformacionistas defendem posições também conflitantes. Os estruturalistas consideram a aprendizagem como uma modificação do comportamento resultante da resposta a um estímulo. Logo, se não há estímulo, não há aprendizagem. Para os transformacionistas, isto não é absolutamente verdade, pois a criança é capaz de produzir enunciados que nunca ouviu antes e que, portanto, não representam respostas a estímulos. Eles defendem a posição de que a aprendizagem é resultado de um comportamento subordinado a regras, ou seja, o mecanismo da aprendizagem funciona através da capacidade do indivíduo de formular regras a respeito da língua, bastando, para tanto, que seja exposto a ela. A aquisição da língua pela criança parece confirmar essa idéia uma vez que ela aprende a língua da

⁶ Os mentalistas consideram a linguagem como um processo demasiadamente complexo, de tal maneira complexo que é impossível explicá-la sem admitir a existência de um mecanismo inato bem definido, para depender de condições externas, alheias ao indivíduo. O fato de esses lingüistas admitirem a existência de tal mecanismo interno, que não pode ser objeto de observação direta, fez com que recebessem a denominação mentalistas.

comunidade social que a rodeia. Esse comportamento é comum a toda a espécie humana e, assim sendo, é inato.

Apesar de as teorias estruturalista, de base empirista, e a transformacionalista, de base racionalista, defenderem princípios radicalmente opostos, convém assinalar o paralelismo existente entre as duas teorias quanto ao fato de ambas ignorarem os fatores sociológicos na descrição lingüística. Os primeiros julgam que os processos envolvidos no uso da linguagem é atribuição dos psicólogos, que cuidariam do comportamento lingüístico. Chomsky, por sua vez, exclui os fatores sociais da descrição gramatical, considerando que os mesmos situam-se na esfera do desempenho, isto é, do uso.

No entanto, de acordo com uma linha de pensamento que vem se desenvolvendo nos últimos anos, a tarefa da lingüística não é apenas a descrição das línguas em si, mas também explicar a capacidade de internalizar as regras da língua, isto é, fornecer uma descrição que corresponda à noção de competência lingüística do falante. Assim, incorporando os processos pelos quais os indivíduos adquirem e usam a língua, os lingüistas incorporam a psicologia na lingüística. Para Lima (1981, p. 17), “o importante nessa nova linha de pensamento é que o objeto da pesquisa é descobrir o que é universal nas línguas naturais e que leis gerais regulam a aquisição da linguagem, seja uma pesquisa realizada por psicólogos, seja por lingüistas”.

Não se pode deixar de mencionar, embora rapidamente, os conceitos de estrutura profunda e estrutura superficial e de competência e desempenho, apresentados por Chomsky em suas obras e amplamente divulgados, a ponto de parecerem firmemente estabelecidos e inseparáveis da teoria transformacional. Tais conceitos têm sido objeto de bastante controvérsia em diversas áreas, mesmo por parte de adeptos do transformacionalismo. Mas gostaríamos de esclarecer que não vamos desenvolver as severas críticas das diferentes interpretações dos mesmos.

Os transformacionalistas indagam como as teorias de aprendizagem que são baseadas em estímulo-resposta, podem tomar conhecimento da aprendizagem de estruturas não manifestadas, que faz parte da estrutura profunda da língua. Lima (1981, p 40) postula que a crítica que faz aos empiristas é que, de acordo com sua concepção, a língua não é só um conjunto de padrões, pois os padrões são apenas estruturas superficiais, manifestações visíveis de um conjunto de estruturas subjacentes, latentes que não podem ser observadas porque fazem parte de um estrutura profunda. E, ainda, Lima explica “essas estruturas profundas tornam-se estruturas manifestadas, estruturas de superfície, por meio de regras transformacionais”. Corroborando com o exposto torna-se difícil aceitar, que, sendo a linguagem uma atividade complexa, como pode ser aprendida apenas por imitação e repetição, como defendem os behavioristas? Assim, acreditamos que seria impossível aprender todas as sentenças que poderiam ocorrer numa língua.

Chomsky considera que a língua não é uma estrutura formada pelo hábito, uma vez que o comportamento lingüístico se caracteriza justamente pela capacidade de inovar. Por esse motivo, fala freqüentemente do aspecto criativo do uso da língua. Diz que não há princípios de associação e reforço conhecidos e nenhum senso de generalização que possam explicar o aspecto criativo do uso e norma da língua. Que faz com que qualquer falante possa inovar, formar novas sentenças e novos padrões e ser compreendido pelo seu ouvinte.

É ponto básico da teoria transformacional a distinção entre competência e desempenho. Competência é o conhecimento intuitivo que o indivíduo tem sobre o complexo sistema de regras de sua língua nativa. Essa competência é evidenciada pelo fato de o indivíduo reconhecer se um dado enunciado é uma estrutura gramatical ou não de sua língua, embora nem sempre ele possa reconhecer isso. Desempenho é a própria produção de enunciados pelo indivíduo, em situações reais.

De acordo com Chomsky, ao adquirir sua língua nativa o indivíduo internalizou um complexo sistema de regras que correlaciona os sinais percebidos com as interpretações semânticas desses sinais. Esse sistema capacita o indivíduo a produzir todas as sentenças gramaticais de sua língua e nenhuma das sentenças não-gramaticais. O objetivo da gramática transformacional é precisamente apurar essas regras, partindo da análise da estrutura superficial de um dado enunciado, para determinar a estrutura profunda que gerou esse enunciado, por meio de uma série de regras transformacionais. Assim, cada enunciado pode ser analisado por meio de sucessivas transformações até que a estrutura básica que gerou o enunciado seja claramente revelada.

É justamente isso que a teoria lingüística de Chomsky se propôs fazer; e foi em conseqüência do interesse dos psicólogos em basearem modelos de linguagem na teoria lingüística de Chomsky que nasceu a nova área da 'Psicolingüística'. Segundo a psicóloga Greene (1976, p.116), "isto se deve ao fato de Chomsky ter enfatizado, desde o começo, que a finalidade de uma teoria lingüística deve ser explicar a capacidade de o locutor numa língua produzir um número infinito de possíveis frases nessa língua". Para Greene, nas versões iniciais da teoria de Chomsky, a interpretação dada foi no sentido de que ele estava apenas interessado nas regras sintáticas para a geração de frases gramaticalmente corretas. Mas a sua definição de gramática é muito mais ampla, visando a descrever a capacidade do locutor nativo para relacionar todas as possíveis seqüências de sons com as suas interpretações significativas.

2.4.3 Abordagem sócio-interacionista

As abordagens sócio-interacionistas começaram a "florescer" nos anos 70, mais precisamente no fim da década. E começam a surgir entre os mesmos pesquisadores, antes empenhados em demonstrar o papel central da interação social e/ou do *input* lingüístico na aquisição de linguagem.

O termo interacionismo vai servir para designar uma posição epistemológica distinta, quer do racionalismo quer do empirismo, na medida em assume a interação entre o organismo humano e o ambiente, concebido como externo a ele, como matriz de transformações qualitativas desse organismo, capaz de explicar a gênese das atividades mentais superiores do conhecimento.

A concepção do sócio-interacionismo, mais do que ver a linguagem como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos, concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo *locus*, de realização é a interação verbal. Nesta relacionam-se um *eu* e um *tu* e na relação constroem-se os próprios instrumentos (a língua) que lhes permite a compreensão. Obviamente, nascemos num mundo onde muitos *eus*, e muitos *tus* já se encontraram. E a herança dessa construção encontramos não só nos produtos materiais, mas também na própria compreensão destes produtos, e esta compreensão expressa-se simbolicamente.

A língua dentro do sócio-interacionismo é vista como uma dessas formas de compreensão, do modo de dar-se para cada um de nós os sentidos das coisas, das gentes, e de suas relações. Por isso, a aquisição da linguagem, dando-se pela internalização da palavra alheia (a palavra do adulto, especialmente da mãe), é também a internalização de uma compreensão do mundo. As palavras alheias vão perdendo suas origens (ser do outro), tornando-se palavras próprias (internas) de que utilizamos para construir a compreensão de cada nova palavra, e assim ininterruptamente. É neste sentido que a linguagem é uma atividade constitutiva: é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como os sujeitos que somos e, com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras. Também aqui, um trabalho ininterrupto. Por isso a língua não é um sistema fechado, pronto, acabado, de que poderíamos nos apropriar. No próprio ato de fala, ao nos comunicarmos com os outros, pela forma como o

fazemos, estamos participando, queiramos ou não, do processo de constituição da língua.

Ao tratar do ensino de língua estrangeira, os Parâmetros Curriculares Nacionais colocam duas questões teóricas: uma visão sócio-interacional da linguagem e a visão sócio-interacional da aprendizagem. O destaque sócio-interacional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso⁷, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção do significado social. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sócio-histórica seja possível via língua estrangeira, o aprendiz utiliza o conhecimento sistêmico de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-lo na construção social do significado via língua estrangeira. A consciência desses tipos de conhecimento e de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aluno no que se refere ao modo como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos.

No que se refere à visão sócio-interacional da aprendizagem, pode-se dizer que a linguagem é compreendida como forma de se estar no mundo com alguém e é igualmente situada na instituição, na cultura e na história. Assim, os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aprendiz e um par mais competente, isto quer dizer, têm uma natureza social. Em sala de aula, esta interação tem, em geral, caráter assimétrico, o que coloca dificuldades específicas para a construção do conhecimento. Daí a importância de o professor aprender a compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem.

⁷ **Discurso** é uma concepção de linguagem como prática social pela qual as pessoas agem no mundo, considerando-se as condições não só de produção como também de interpretação.

A publicação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) é uma iniciativa do MEC (Ministério da Educação e Cultura), um projeto que compõe a grade curricular das escolas brasileiras. Os PCNs de LEs (línguas estrangeiras) foram publicados a partir de 1998. A elaboração dos PCNs levou também em consideração pareceres de professores de LEs atuantes nos vários níveis da educação brasileira. Os PCNs de LEs são um documento que pretende fomentar a reflexão crítica na área e procurar dar conta da multiplicidade de contextos em que ocorre a educação em LE. Têm como objetivo principal o engajamento discursivo do aprendiz de modo que o conhecimento da LE possa fazê-lo ter consciência de seu papel no espaço social em que vive. Calcada em uma visão sócio-interacional do discurso e da aprendizagem, a proposta tem como temas principais: a questão da cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e aspectos sócio-políticos da aprendizagem de LEs.

2.5 Contribuições da Psicolingüística

A psicolingüística é uma disciplina relativamente nova, mas, para Peterfalvi (1973, p.13), “seria um erro crer que se trata apenas de um termo novo para designar aquilo que se chamava outrora psicologia da linguagem”. Conforme o próprio nome sugere, a psicolingüística tem “duplo parentesco” (p. 15) com a psicologia e com a lingüística. Com o nascimento da psicolingüística, começa o desenvolvimento de um novo setor de pesquisas e preocupações, que tem por origem a evolução paralela e complementar da lingüística e da psicologia. Greene (1976, p. 131) adverte que é importante entender que a psicolingüística continua sendo “uma subdisciplina da psicologia”, cuja feição característica é que seus pesquisadores acreditam no valor da “ajuda da lingüística para fornecer uma análise da língua”.

A condição essencial que possibilitou o nascimento da psicolingüística foi o envolvimento interdisciplinar entre psicólogos e lingüistas, envolvimento

que só pôde estabelecer-se no momento em que a psicologia e a lingüística, em seus campos respectivos, já adiantados em seus caminhos traçados de maneira suficientemente clara, embora tendo, aparentemente um objeto de estudo comum, já que muitos psicólogos se interessavam pela linguagem (cf. Petefalvi, 1973, p. 13).

Muitas são as tentativas de conceituar e definir o objeto da psicolingüística. É natural que haja diferenças de opinião quanto ao tipo de problemas que devem preocupar os psicolingüístas em suas pesquisas, uma vez que se trata de um campo tão novo. Peterfalvi (1973, p. 33) relata que, a partir de 1957, data da publicação de Chomsky, *Syntactic Structures*, difundiu-se uma nova concepção do que deve ser uma teoria lingüística e a descrição de uma língua natural. Tal perspectiva que teve imediata repercussão em psicolingüística, a tal ponto de certos psicólogos europeus dela tiveram conhecimento antes dos próprios lingüístas. Esse procedimento lingüístico da gramática gerativa suscitou, então, uma definição de psicolingüística em termos inteiramente novos. Na prática, “a gramática gerativa provocou uma reviravolta nas pesquisas psicolingüísticas”, trazendo à tona certo número de problemas essenciais “que tinham sido perdidos de vista” (Peterfalvi, 1973, p. 39).

Greene (1976) esclarece que a revolução operada na psicolingüística se deve ao fato de que a teoria de Chomsky foi a primeira a forçar os psicólogos a reconsiderarem todos os seus enfoques para o estudo do comportamento lingüístico. Considera que a principal mudança causada pela teoria lingüística de Chomsky em relação à psicologia é que ela torna explícita uma definição da linguagem que parece eliminar a possibilidade de a análise lingüística continuar em harmonia com “explicações de teoria da aprendizagem baseadas em probabilidades de respostas e significados de palavras obtidos por condicionamento” (p. 159).

Scliar (1991, p. 13) defende três fases da psicolingüística. Segundo ela, na primeira fase da psicolingüística, os psicólogos foram mais receptivos às contribuições da lingüística do que vice-versa. Nessa fase a língua é considerada como um código que permite gerar mensagens através de um canal, graças aos processos de codificação de que resulta o *output* (ou saída), produzido pelo emissor, e de decodificação do *input* (entrada), pelo receptor. Uma definição de psicolingüística, retirada do livro de Osgood e Sebeok de 1965 (*apud* Scliar, *op. cit.*, p. 14), revela o pensamento da época:

A bastante nova disciplina que vem de ser conhecida como psicolingüística (em paralelo com a disciplina proximalmente relacionada, a etnolingüística), diz respeito, num sentido mais lato, às relações entre as mensagens e as características dos indivíduos humanos que as seleciona e as interpretam. Num sentido mais estrito, a psicolingüística estuda os processo através dos quais as intenções dos falantes são transformadas em sinais no código culturalmente aceito e através do qual estes sinais são transformados em interpretações pelos ouvintes. Em outras palavras, a psicolingüística trata diretamente dos processos de codificação e decodificação, enquanto relacionam os estados das mensagens aos estados dos comunicadores.

Conforme se pode depreender desta definição, a colocação a respeito do “parentesco” entre a psicolingüística e a etnolingüística (para sermos mais precisos, a sociolingüística) continuam bastante atuais.

A obra de Skinner, *Verbal behavior* (1957), marca o coroamento e ao mesmo tempo o esgotamento desta primeira fase da psicolingüística. Alguns lingüistas, influenciados por Skinner, defendem uma teoria integrada do comportamento humano. Por outro lado, não só nega a especificidade da linguagem verbal, como distinta do comportamento, como também não aceita uma diferença qualitativa entre estes mesmos comportamentos e o comportamento animal. No que diz respeito aos enunciados, o enfoque de Skinner é puramente linear (o observável), deixando de lado as estruturas

hierárquicas e toda a informação escondida que se encontram debaixo destes mesmos enunciados (cf. Scliar, *op. cit.*, p. 17).

Assim, a segunda fase da psicolingüística é marcada por uma crítica violenta ao enfoque dado pela teoria de Skinner (1957). Há neste caso, uma enorme coincidência, pois a obra *Syntactic Structures* (1957), que marca a revolução chomskyana aparece no mesmo ano em que foi lançada a obra de Skinner. A crítica de Chomsky ao *Verbal behavior* marca o início de um novo cenário lingüístico e psicolingüístico da época, do ponto de vista epistemológico e metodológico.

Percebemos que nesta segunda fase há uma guinada do enfoque empirista para o racionalista, o que desloca o referencial teórico da psicolingüística e, sendo assim, novos pesquisadores e alguns da primeira fase passam a adotar a corrente da psicolingüística que se denomina cognitivista, dando origem a uma subdivisão da psicolingüística, a experimental. Scliar (*op. cit.*) esclarece que “o fato de esta nova corrente ser mentalista não implica obrigatoriamente a adoção da postura cartesiana dualista de separar o corpo da mente” (p. 21).

Coerentemente com este marco teórico, Chomsky propõe um novo modelo de gramática, que deve refletir o conhecimento de um falante-ouvinte ideal de sua língua. Neste primeiro momento de seu modelo, Chomsky não dá nenhuma importância ao comportamento semântico, tanto que as regras propostas (de estrutura frasal) podem construir frases, do tipo “A mesa brinca”.

O modelo de Chomsky passou por sucessivas reformulações, que vão repercutir no desenvolvimento da psicolingüística. Entretanto, algumas idéias permaneceram válidas, como a distinção entre competência e *performance* (desempenho), a centralidade do componente sintático, a criatividade. A psicolingüista Scliar avalia que “a crença exagerada na proposta de Chomsky levou os psicólogos de então a subordinar a psicolingüística ao modelo

gerativo-transformacional” (p. 22), isto é, as hipóteses eram formuladas com o intuito de validar o modelo de Chomsky e não eram emanados de uma teoria psicolingüística que levasse em conta os processos mentais responsáveis pela recepção e produção das mensagens nos quais estão envolvidos outros fatores que não aqueles de que ocupa uma teoria lingüística.

Essa constatação abre caminho para a terceira geração da psicolingüística. A crise no seio da segunda geração deve-se ao fato de que “nenhum paradigma científico pode ser entendido fora do contexto histórico-cultural onde se desenvolve” (p. 26). Na década de 60, houve uma reação salutar, não só entre os lingüistas, mas também entre os psicolingüistas, ao “imperialismo” das idéias chomskyanas.

A crítica central ao modelo de Chomsky foi a perseguição aos universais lingüísticos e a preocupação de falante-ouvinte ideal, a-histórico e descontextualizado.

A crítica que se faz ao modelo chomskyano refere-se ao fato de que ele não dá conta da competência comunicativa, na qual interferem fatores geográficos, sociais, etários e de sexo. Também não leva em consideração os papéis que os indivíduos desempenham no ato de comunicação, determinados por seu *status* social, pelo tipo de evento, pelo gênero (função social do texto) e pelo interlocutor a quem se dirige. Novas correntes surgem (ou ressurgem) para explicar estes fenômenos, configurando-se algumas em ciências com objeto e metodologia específicos, como a sociolingüística (Labov), a etnolingüística (D. Hymes), a semiótica (Sebeok, Eco), bem como as correntes da análise do discurso (Searle, Coulthard), do texto (Van Dijk) e da pragmática (Bar-Hillel) (cf. Scliar, 1991, p.27).

As teorias cognitivas acreditam ser impossível entender as relações *input/output* verificadas no comportamento humano sem levar em conta as estratégias e regras que uma pessoa está usando. Embora esta abordagem se

interesse por aquilo que justamente falta nas teorias E-R, a grande dificuldade está em reconciliar o comportamento e o desempenho. A dificuldade de qualquer modelo de competência dos conhecimentos e intenções de uma pessoa é, em última instância, derivado do seu desempenho.

Vários teóricos cognitivistas se encontraram na posição de efetuar uma análise apriorística do conhecimento ou da competência que uma tarefa requer (gramática transformacional, o programa de computador para solução de problemas e as estratégias ideais). Eles acreditam, com exceção de Chomsky, que os seus modelos podem simular o desempenho real de uma pessoa, mas esbarram inevitavelmente com a dificuldade em apurar o que constitui um mero deslize ou erro, em contraste com um desvio sistemático de uma estratégia lógica. Obviamente, é impossível escrever um número infinito de modelos para cada desempenho de um indivíduo, o qual pode variar de momento a momento; a dificuldade está em como destilar o que é comum a todos os desempenhos, para se chegar a uma teoria geral de solução de problemas.

Muitas tentativas interessantes têm sido feitas recentemente por renomados lingüistas e psicólogos no sentido de correlacionar a psicologia com o ensino e com a aprendizagem de línguas. As opiniões têm sido quase unânimes em apontar quão difícil e problemática é a tarefa de procurar contribuições úteis ao ensino da segunda língua em pesquisas e estudos de psicologia da linguagem e de aquisição da linguagem. A dificuldade reside principalmente em que a dimensão psicolingüística é em grande parte composta de variáveis humanas, o que a torna mais difícil e mais complexa de ser analisada do que as variáveis de métodos e materiais, que podem ser reduzidas aos elementos textuais, que são estáveis e podem mais facilmente ser classificados e contados.

Apesar da complexidade do problema, parece possível, entretanto, que o contato do professor com a psicolingüística traga uma "modificação de idéias e de atitudes em que predomine uma preocupação prática de como ensinar

melhor” uma língua estrangeira a falantes de outras línguas. Segundo Lima (*apud* Stern, 1981, p. 50-51), três idéias básicas em psicolingüística têm conexão com o ensino de línguas:

- a) O fato de que a língua é complexa tem como conseqüência um aspecto freqüentemente ignorado, isto é, que “a aprendizagem da segunda língua é um processo excessivamente complexo”. A admissão desse fato tem como conclusão natural que as falhas no ensino ou na aprendizagem de segunda língua são devidas “acima de tudo à complexidade da língua em si e do processo da aprendizagem da segunda língua. A compreensão desse aspecto é importante, pois torna a pessoa menos dogmática em relação aos métodos de ensino de línguas, além de “combater o primitivismo no ensino de línguas”.
- b) O fato de que a língua é sempre ordenada, e não um jogo de disparates, leva à compreensão de que, para o falante nativo, “qualquer língua forma uma rede, estrutura ou sistema, ou mesmo várias camadas de sistemas interligados”. Entretanto, quando alguém aprende uma segunda língua, esse fato é freqüentemente ignorado e os dados lhe são apresentados fragmentariamente, como se não fizessem parte de um sistema harmonioso. A psicolingüística então poderá conscientizar o professor de línguas de que seu objetivo deverá ser buscar desvendar o segredo de como transmitir ao aluno o mesmo sentido de linguagem que o capacita a compreender e usar sua língua nativa.
- c) O fato de que a psicolingüística enfatiza “o ser humano como usuário da língua” serve para indicar ao professor de línguas o equilíbrio que deve manter no processo do ensino da língua estrangeira, para não se deixar levar pela preocupação excessiva com a forma em detrimento do contexto em que a língua ocorre, pois o que se vê,

com freqüência, é a preocupação do professor com o treinamento intensivo de aspectos formais, através da exercitação descontextualizada, esquecido de que a língua é usada pelas pessoas para pensar e comunicar pensamentos. Nenhum professor de línguas estrangeiras deve esquecer-se de que, em 1904, Jespersen já aconselhava que se deve “aprender uma língua por meio de comunicações sensatas”.

A psicolingüística é “um estudo empírico do uso e da aquisição da linguagem que procede através de método de observação, experimentação e raciocínio” (Lima, 1981, p. 51). A ênfase dada pelos estudos de psicolingüística ao uso e à aquisição da linguagem tem sido muito esclarecedora para o professor de línguas, pois o ajuda a compreender melhor os diversos aspectos do processo da aquisição da segunda língua e também as contribuições da teoria lingüística e da teoria psicológica para esse processo.

CAPÍTULO 3 DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Quanto ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, ficamos cada vez mais impressionados com o grande “surto” do inglês, principalmente, quando “ouvimos” que o inglês é a nossa segunda língua. A consolidação do inglês como língua estrangeira hegemônica no Brasil é preocupante. Contudo, temos clareza sobre a relação entre língua estrangeira e fatores sociopolíticos, e que é inegável a importância de se aprender inglês devido ao poder da economia norte-americana no chamado mundo globalizado que se apresenta. Nos últimos tempos, o ensino de línguas, particularmente o ensino do inglês, tornou-se o que poderíamos chamar de grande negócio. Mas isso não afastou de modo algum todas as imperfeições no ensino, pois no rápido desenvolvimento da disciplina língua inglesa não houve um planejamento cuidadosamente elaborado das metodologias. Conseqüentemente, muitos tipos de métodos coexistem, e seus méritos diferem enormemente.

O inglês, como sabemos, centra muitas atenções, pois é nessa língua que se faz a maioria das comunicações internacionais, incrementadas hoje em dia sobremaneira pela *internet*. Para participar das discussões internacionais sobre a agenda (biotecnologia, ecologia, economia etc.) do século recém-iniciado, por exemplo, o domínio do inglês é essencial. Neste sentido, aprender uma língua estrangeira é também uma questão imperiosa para abrir novos horizontes e perspectivas num mundo cada vez mais globalizado e plural. A aprendizagem de línguas estrangeiras pode colaborar para oferecer mais espaço na escola e, assim, garantir acesso às diferenças que constituem a vida humana. Se o mundo é globalizado, é de capital importância que nossas diferenças sejam mantidas. E tal tarefa pode ser em muito facilitada pela aprendizagem de uma língua estrangeira.

Não é nosso objetivo, no entanto, falar das limitações ou vantagens do ensino de inglês, nem discutir as deficiências de alguns métodos. O que importa é aprender a criar, com tudo isso, uma “mentalidade aberta”, crítica e inovadora para o ensino de português para estrangeiros. Ao ensinar nossa língua aos estrangeiros, estaremos marcando, no mundo globalizado, nossas diferenças em relação a outras línguas e a outras culturas. Estamos nos referindo – sem excluir quaisquer outras culturas de língua portuguesa – ao português do Brasil, que alguns lingüistas já admitem chamar de ‘português brasileiro’.

Nessa direção, é preciso ter em conta que o ensino de português para estrangeiros não precisa repetir alguns “equivocos” cometidos no ensino do inglês. O atual desafio, no ensino de português para estrangeiros, é buscar a intermediação, ou seja, lançar uma ponte sobre o fosso entre a teoria e o conhecimento recentemente adquiridos, de um lado, e os problemas cotidianos do ensino de uma língua, de outro. Pode-se esperar que por esse processo de mediação não haverá possibilidade de os dois extremos – a lingüística e o ensino de uma língua – não se ligarem fecunda e harmoniosamente para benefício comum (Halliday, 1974, p. 13).

O ensino de uma língua tem o mérito sedutor de ser relativamente fácil de executar. O uso de um livro de gramática transforma uma questão de “habilidade” em uma questão de “conteúdo”, na qual o professor pode ensinar fatos em vez de transmitir habilidades. Mas uma hora despendida em ensinar os fatos da gramática, da fonologia ou do léxico não é uma hora de ensino da língua. Ensinar uma língua implica conjugar dois aspectos essenciais: primeiro, o estudante deve “experimentar” a língua sendo usada de modos significativos, quer na forma falada quer na escrita; em segundo lugar, o aluno deve ter a oportunidade de executar, de ensaiar suas próprias habilidades, de cometer erros e ser corrigido. Estes são a essência do aprendizado do idioma, e o ensino a respeito da língua não contribui diretamente para nenhum desses dois aspectos.

Cabe ressaltar, também, a crescente procura pelo ensino da língua portuguesa na Espanha e em países da América do Sul, especialmente Argentina, Uruguai e Chile. A procura recíproca pelo ensino de português e de espanhol, como uma das conseqüências da política lingüística tanto da União Européia como do Mercosul, tem fortalecido as ações pedagógicas no sentido de divulgar não só a língua, mas as culturas dos povos envolvidos, bem como a produção de materiais e a discussão metodológica para o ensino de línguas tão próximas como o português e o espanhol.

Atualmente está em voga a discussão das políticas lingüísticas e da política de ensino das línguas, tanto no que se refere ao ensino de língua materna quanto ao de línguas estrangeiras. Há, portanto, um clima favorável à reflexão e à realização de experiências político-pedagógicas. Assim, neste mundo globalizado, com uma multiplicidade de vozes, pretendemos discutir o ensino de português como língua estrangeira.

Constata-se, no momento presente, uma demanda cada vez mais crescente de alunos estrangeiros interessados em aprender português, muitos deles oriundos de nações vizinhas de língua espanhola, mas também da África e uma fração menor, mas constante, de alunos norte-americanos, europeus e asiáticos (Almeida Filho, 1992). Essa crescente procura fez surgir uma política consistente do ensino da língua portuguesa em bases teóricas contemporâneas e alinhada com procedimentos de ensino e avaliação, além de materiais atualizados pelos parâmetros vigentes em Lingüística Aplicada na subárea de ensino de línguas.

Todavia, não há unanimidade sobre o assunto. A questão ainda é muito controversa e o Ensino de Português para Estrangeiros tem sido motivo de muita discussão nos meios acadêmicos. Há posições bastante divergentes quanto aos métodos e os resultados.

O aumento da demanda e a necessidade de se obter resultados positivos no menor espaço de tempo possível têm levado os especialistas a buscar novas alternativas de ensino, não só quanto à renovação e atualização dos métodos, mas também no desenvolvimento de novas tecnologias. Também foram tomadas iniciativas diversas no sentido de favorecer o intercâmbio entre especialistas e interessados no assunto, como a criação de associações, núcleos de pesquisa e, por parte do Ministério da Educação, www.mec.gov.br, a criação do CELPE-Bras - o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Esse exame oficial de Proficiência em Português como Língua Estrangeira consiste no documento oficial do governo brasileiro para atestar o domínio da língua portuguesa por cidadãos estrangeiros, com idade mínima de 16 anos e escolaridade mínima equivalente ao nosso ensino fundamental. O CELPE-Bras vem satisfazer a demanda proveniente tanto dos Programas de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e de Pós-Graduação (PEC-PG) quanto do crescente intercâmbio de cidadãos no MERCOSUL, além da demanda proveniente de funcionários de missões diplomáticas, de empresas estrangeiras e de profissionais em geral. O objetivo principal do exame consiste em avaliar a capacidade do aprendiz de usar o idioma nas mais diversas situações cotidianas, tanto formais quanto informais. Essa diversidade está refletida na estrutura do exame, organizado em duas partes: uma, a ser aplicada coletivamente, com duração de duas horas; e outra, individual, que consiste na interação face a face com um avaliador, com duração de vinte minutos.

As principais causas do incremento dos estudos e práticas com relação ao Português como Língua Estrangeira são as seguintes:

- a) a alta tecnologia das telecomunicações;
- b) os movimentos decorrentes do fenômeno da globalização;
- c) promissor mercado de trabalho, principalmente para hispano-americanos;
- d) melhoramento da posição do Brasil no cenário econômico internacional;
- e) papel de liderança exercido pelo Brasil no MERCOSUL;

- f) posição da língua portuguesa em relação às línguas mais faladas no mundo (atualmente é a 6.^a língua mais falada no mundo e já é a 8.^o mais presente na *internet*).

Nessa área relativamente nova, como é o ensino de Português como Língua Estrangeira, a grande preocupação é com os conhecimentos teórico-metodológicos diferenciados e necessários para o ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira.

Neste cenário de aprendizagem, o computador pode servir de instrumento de auxílio nas tarefas do professor e trazer grandes benefícios e vantagens para o crescimento e desenvolvimento intelectual dos alunos.

Neste sentido, o nosso objetivo neste trabalho é o desenvolvimento e elaboração de uma ferramenta tecnológica informatizada, visando a contribuir para o ensino de Português como Língua Estrangeira, favorecendo o contato do aprendiz com o material didático e outros recursos que a tecnologia pode oferecer (*chats, e-mails* etc). A ferramenta tecnológica é um meio de facilitar a interação entre o homem e a máquina. Avançando um pouco mais nesse conceito, a ferramenta de suporte pedagógico assegura uma maior interação e auto-avaliação entre os envolvidos no sistema, neste caso, professor e aluno. Através dela se espera que os trabalhos desenvolvidos em PLE ocorram com maior interação, isto é, ocorram em “alto grau”, ou seja, os aprendizes sejam ‘mais’ motivados e tenham atitudes favoráveis à aprendizagem. Desta forma, espera-se que os aprendizes desenvolvam e utilizem estratégias, não só cognitivas, mas também metacognitivas.

3.1 Histórico do Português como Língua Estrangeira - PLE

Segundo Lombello e Almeida Filho (1997, p. 7), o ensino de Português para Estrangeiros vive uma fase de consolidação institucional e de incremento de pesquisa no Brasil. O quadro profissional que temos é “pré-organizacional

com maioria de professores sem especialização no ensino de Português para Estrangeiros e mesmo no ensino de língua estrangeira”.

Diante desse quadro de consolidação e de formação do Português como Língua Estrangeira, faremos uma investigação do Estado da Arte do ensino PLE no Brasil, isto é, um levantamento de alguns indícios de seu surgimento até o quadro em que se apresenta hoje.

A tradição no ensino de línguas no país começou aproximadamente no século XVI, nos colégios jesuítas e seminários, com Latim e Grego. Sob o enfoque humanista e escolástico, essas línguas deveriam ser estudadas nos aspectos gramaticais e retóricos.

O Ensino de Português como segunda língua tem uma história muito mais longa, de quase cinco séculos, principalmente pelo ensino de Português aos membros das nações indígenas com fins religiosos. Esse é, sem dúvida, um ponto de crucial importância, mas não podemos nos ater a ele neste trabalho, senão como referência eventual.

De outra parte, o ensino sistemático e formal de línguas estrangeiras nas escolas do Brasil tem uma história de aproximadamente sessenta anos. Antes da década de 30, a possibilidade de obter educação básica geral estava limitada à reduzida elite econômica, e por aprendizagem de línguas se entendia traduzir os 'bons autores', aprender regras gramaticais, ler e analisar textos selecionados.

Atualmente, as abordagens sobre o ensino de Línguas Estrangeiras (LE) centram-se em visões socioculturais da cognição e da linguagem. A área parece estar cada vez mais informada sobre teorias que vêm da análise do discurso e centra o ensino nos constitutivos da vida social, privilegiando a compreensão de que o aprendiz tem uma característica sócio-histórica da qual é participante. A vinculação do aprendiz à sua sócio-história parece ser

essencial para a compreensão do processo ensino-aprendizagem em LE. Em outras palavras, considera-se que o aprendiz tem corpo, classe social, gênero, sexualidade, raça, interesses, visão de mundo etc., além de estrutura cognitiva.⁸

Na década de 30, surgem elementos vitais para pensarmos hoje o ensino de Português para Estrangeiros. Nesta década, é criado o Ministério da Educação (na época Educação e Saúde). Surgem aí as faculdades de filosofia, ciências e letras. Neste cenário, as línguas modernas suplantam pela primeira vez o grego e o latim e se criam as primeiras universidades modernas brasileiras.

No final da década de 40, um dos livros considerados “modernos” para o ensino de Inglês a brasileiros era *Inglês para as Américas, a new textbook for Brazilian students*, de N. Carey Fahs e S. Raymond Sayers, Rio de Janeiro, Instituto Brasil - Estados Unidos, 1947, escrito por dois autores norte-americanos.

Em 1950, em Recife, o ensino de Português para Estrangeiros dispõe do material didático *Spoken Brazilian Portuguese* – importado dos Estados Unidos – originário do *Foreign Service Institute de Washington*. Assim, não é de se estranhar que o primeiro livro didático então publicado para o ensino de nossa variedade brasileira da Língua Portuguesa – razoavelmente influenciado pela lingüística de base estruturalista em vigor na época - foi *Spoken Brazilian Portuguese* de autoria de um ítalo-americano, Vicenzo Cioffari, edição do ‘*American Council of Learned Societies*’ para as Forças Armadas dos EEUU. Cioffari havia sido Adido Naval no Rio de Janeiro, tendo aprendido Português e recebido alguma orientação lingüística nos Estados Unidos.

⁸ Para uma visão geral da história do ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil, sugerimos a leitura do artigo *Fotografias da lingüística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil*, escrito por Luiz Paulo da Moita Lopes, publicado na revista D.E.L.T. A. , vol. 15, n.º Especial, 1999, p. 419-435.

Segundo Gomes de Matos (1997), excetuando-se a PUC-RS, que utilizava o material de ensino de PLE de Mercedes Marchandt, a quase totalidade dos pouquíssimos cursos de Português para Estrangeiros do Brasil oferecidos em nosso país na década de 50 dependiam de textos escritos no exterior, principalmente nos Estados Unidos. (p.11)

A Lingüística Aplicada ao Ensino de Português como Língua Estrangeira começou a ter um desenvolvimento a partir da década de 60. Neste período, os fragmentos importantes e pioneiros à disposição da descrição do português do Brasil estavam exemplificados pelo escritos de Joaquim Mattoso Câmara Júnior, nas revista *Estudos Lingüísticos* (Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada) e Revista de *Cultura Vozes*.

Em 1966, reunia-se uma equipe norte-americana e brasileira, em Austin, capital do Texas. Sob a liderança do brasileiro Francisco Gomes de Matos, atualmente professor da Universidade Federal de Pernambuco, o objetivo de trabalho do referido grupo era elaborar um manuscrito para uma edição experimental de *Modern Portuguese*, um projeto subsidiado pelo *Modern Language Association of America* (MLA). Gomes de Matos considera esse fato como significativo, pois é a primeira vez que brasileiros se envolvem na produção de material didático para ensino de português para estrangeiros.

As decisões-chave na elaboração do *Modern Portuguese* refletiram as seguintes indagações: Que estruturas frasais selecionar e por quê? Que amostra do léxico do Português oral informal incluir e por quê?

Embora a Sociolingüística estivesse engatinhando, do ponto de vista aplicativo alguns questionamentos se faziam presentes, tais como: Que usos do português incluir no manuscrito? Com base em que descrições? Na ausência destas respostas, fato que obviamente dificultava sobretudo a preparação do material didático, como proceder?

No Brasil e na América Latina, até 1968, continuam sendo Gomes de Matos e Wigdorsky, no volume “The teaching of foreign languages in Latin America”, o marco referencial avaliativo do ensino de línguas.

Entre o preparo do experimental Modern Portuguese (edição comercial, 1971) e a elaboração do manuscrito-piloto de *Português do Brasil para Estrangeiros*, transcorreu uma década.

Até 1968, Wigdorsky e Gomes de Matos reconhecem como tendência mais importante a persistência de métodos ultrapassados na maioria das escolas. O novo nessa época era ser audiolingüista, pondo ênfase no ensino das duas habilidades orais (falar e ouvir). A flexibilidade para adoção de métodos, os mais heterogêneos, ensejava também a introdução de práticas baseadas em “abordagens científicas modernas” do ensino de línguas. Todavia, esses mesmos autores descrevem um quadro bastante precário também para o ensino de PLE no Brasil. Restrito às missões diplomáticas, principalmente às norte-americanas, ao pessoal em pontos consulares e a instituições pioneiras à época, como, a Universidade Católica do Rio Grande do Sul, o ensino de PLE também recebia a influência marcante do paradigma metodológico audiolingual.

Vale salientar que o ensino de português para estrangeiros, nas décadas de 60 e 70, viu um crescimento de cursos e de produção de materiais didáticos em instituições do exterior, evidentemente nos EUA, onde se criaram cursos e departamentos de Português em várias instituições universitárias. Exemplo disso são os materiais didáticos de ensino de português preparados por professores do Departamento de Português da Universidade de Georgetown, em Washington.

Na década de 70 e 80 prevalecem, de maneira geral, os métodos oriundos ainda de abordagem centrada na forma lingüística, consolidada na prática por padrões de estilo behaviorista e acrescidos, no final dos anos 70, de

materiais e procedimentos contendo já nomenclatura nocional-funcional, isto é, além de padrões comportamentais, passou-se a incluir, nos materiais de ensino, informações metalingüísticas, ou seja, conhecimentos de classificação, funcionalidade e descrição gramatical.

O Instituto de Idiomas Yázigi, através de seu Centro de Lingüística Aplicada, decidiu contribuir, na década de 70, para o aprimoramento da bibliografia sobre o ensino de Português para Estrangeiros. Deparam-se, assim, com uma difícil questão. Mas, cientes de que era inevitável a decisão, propuseram-se a responder as seguintes perguntas: O que selecionar da estrutura e usos do Português do Brasil? Por quê? Que aspectos da cultura brasileira podem ser salientados em um livro com intenções didáticas e por quê?

Com base no trabalho anterior do *Modern Portuguese*, que é centrado nas construções de alta freqüência de uso de um vocabulário supostamente característico de usuários de Português (do Brasil) oral culto, formal e informal, o Instituto de Idiomas Yázigi, motivado por uma abordagem sociolingüística e comunicacional, atribuiu significação aos usos socialmente relevantes do Português falado no Brasil, explorando três possibilidades de variação: quanto ao grau de formalidade, quanto ao grau de polidez e quanto ao grau de intensificação. E ousadamente deu um tratamento pedagógico ao processo da *empatia comunicativa*, quer dizer, deu especial atenção aos usos do sistema de comunicação e expressão. Para alguns especialistas, o *Português do Brasil para Estrangeiros* foi pioneiro na abordagem sociopragmática de alguns usos do sistema de comunicação e expressão.

Os conceitos de comunicação e competência comunicativa, além da nova taxionomia que os acompanham, abrem, tanto no nível teórico quanto no prático, durante a década de 80, novas possibilidades de compreensão dos processos interdependentes de aprender e ensinar línguas.

Num sentido amplo, essa visão contemporânea de ensino revelou nesse período uma preocupação maior com o próprio aluno como sujeito ou agente no processo de formação através da nova língua. Isso significou diminuir a ênfase no que faz sentido profundo ao aluno e naquilo que o faz crescer como pessoa. A abordagem comunicativa contemporânea, embora potencialmente implementável enquanto conjunto de pressupostos, não se tem convertido numa alternativa de renovação generalizada e inequívoca da sala de aula de Português para Estrangeiros.

É diante desse quadro que chegamos na década de 80, quando surgem os primeiros livros didáticos brasileiros de PLE, produzidos no Brasil e para alunos estudando no Brasil em ambiente de imersão. São exemplos dessas publicações as seguintes obras, entre outras: *Português para falantes de espanhol* (Lombello e Baleeiro, 1983); *Falando... Lendo... Escrevendo português: um curso para estrangeiros* (Lima e Lunes, 1981); *Tudo bem* (Ramallete, 1984); *Fala Brasil* (Coudry e Fontão, 1989); *Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros* (Lima e Lunés 1990); *Avenida Brasil 1: curso básico para estrangeiros* (Lima et al., 1991); *Avenida Brasil 2: curso básico para estrangeiros: livro de exercícios* (Lima et al., 1995); *Aprendendo Português do Brasil: um curso para estrangeiros* (Laroca, Bara, Pereira, 1992); *Um português bem brasileiro* (Fundación Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires, sem data); *Português sem fronteiras* (Leite, Coimbra, 1997), editado pela equipe de professores de Português para estrangeiros do CIAL - Centro de Línguas, de Lisboa; *Bem Vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação* (Florissi, Otuki de Ponce, Burim, 1999); *Falar...Ler...Escrever Português. Um curso para estrangeiros* (Lima e Lunes, 1999); *Falar...Ler...Escrever Português. Um curso para estrangeiros: livro de exercícios* (Lima e Lunes, 2000).

Já na década de 90, em decorrência da necessidade de agregar esforços e pessoal para o desenvolvimento de estudos relacionados ao Ensino de Português para Estrangeiros, principalmente nas universidades que têm

cursos de graduação e pós-graduação em Letras, começaram a ser criados núcleos específicos. Reunindo professores, pesquisadores e alunos interessados no assunto, busca-se alcançar o objetivo de oferecer ensino de PLE com mais qualidade e eficiência, dando conta das demandas cada vez mais crescentes por parte de pesquisadores, estudantes, técnicos e trabalhadores estrangeiros. É o caso, por exemplo, do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português - Língua Estrangeira (NUPLE), da Universidade Federal de Santa Catarina, criado em 1999. Esse núcleo é vinculado ao Centro de Comunicação e Expressão da UFSC e tem o envolvimento dos Departamentos de Língua e Literatura Vernáculas (LLV) e Língua e Literatura Estrangeiras (LLE). Apesar de a UFSC já ter uma longa trajetória no ensino de Português como Língua Estrangeira, a necessidade da criação do NUPLE deu-se a partir do momento em que começaram a crescer as solicitações de oferta de novos cursos de PLE, a assinatura de convênios para a cooperação com instituições do Mercosul e com o credenciamento da UFSC pelo MEC para a aplicação do exame nacional que outorga o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – CELPE-Bras.

3.2 Perspectivas interculturais para o ensino de PLE

Sempre que falamos em língua portuguesa, é difícil não fazermos inferências sobre países lusófonos por estes usarem a mesma língua; porém, as identidades culturais nos parecem muito diferentes, ainda que exista um conjunto de pontos convergentes, decorrentes do colonialismo a que durante muito tempo estivemos submetidos.

No Ensino de Português para Estrangeiros surgem, atualmente, muitos questionamentos a respeito da identidade cultural brasileira, uma vez que ensinar língua para estrangeiros é ensinar a cultura da língua-alvo, que, sendo código social, político e ideológico, é determinada pela identidade nacional dos grupos sociais.

Ainda que este tema não seja objeto específico de estudo neste trabalho, gostaríamos de discutir os aspectos da identidade cultural brasileira, a fim de melhor nos posicionarmos a respeito da seleção e abordagem dos materiais de ensino de português para estrangeiros.

Silveira (1998, p. 18) entende “que ensinar língua para estrangeiros é ensinar uma outra língua e a cultura de seus falantes. Tenho por pressuposto que a língua é o código social de uma comunidade que implica visões políticas e culturais; e o discurso uma prática social em que identidade nacional de grupos sociais está em interdiscursividade, como marco das cognições sociais”. Ela acredita que tanto o discurso cultural brasileiro como a comunicação é importante para caracterizar a identidade cultural brasileira, assim como de qualquer outra identidade cultural. A partir do momento em que o aprendiz passa a viver socialmente, ele vai construindo uma unidade imaginária que vai sendo representado como marco das cognições sociais. Os falantes nativos conhecem os marcos de cognição social e as práticas sociais do uso efetivo de sua língua; os falantes estrangeiros precisam adquiri-los, através de experiências, para saber usar a língua-alvo que estão aprendendo pelo ensino formal.

Ultimamente tem-se se dado especial importância às questões relacionadas ao interculturalismo no ensino de PLE. Essas questões dizem respeito às identidades nacionais de nossos falantes nativos, as quais estão presentes no uso efetivo da língua portuguesa por brasileiros. O uso da língua em diferentes contextos, seja na fala, seja na escrita, em nível literal ou expressivo, isto é, conotativo, acercando-se de múltiplas possibilidades idiomáticas, que facilitam a “desestrangeirização” dos que aprendem o Português Brasileiro como segunda língua. Essa visão interculturalista, no entanto, de acordo com Silveira (1988, p. 20), não significa que ensinar e aprender outra língua é aculturar o aprendiz, na medida em que ele é levado a assimilar a cultura da língua-alvo, mas, sim, enriquecê-lo, pois ele é, ao mesmo tempo, levado a ter consciência de suas próprias identidades.

Apesar de haver um certo consenso entre os especialistas a respeito da necessidade de oferecer ao estrangeiro, aprendiz de português como segunda língua, oportunidade de acesso ao conhecimento intercultural, ainda não existem muitos estudos, dentro da literatura pesquisada, sobre as identidades do brasileiro que interajam com o uso efetivo da língua com procedimentos inter e multidisciplinares.

Entendemos que ensinar uma língua não é somente ensinar sinais gráficos ou fazer com que as pessoas repitam como papagaios palavras sem sentido ou sem contexto. Essa forma de conduta não leva ao ambiente de aprendizagem, não o faz conhecer essa nova realidade em que se esta inserido, i. é, o aprendiz não constrói um marco das cognições sociais.

Compartilhando, então, com as idéias de Silveira (*op. cit.*), entendemos que o ensino de PLE precisa ter uma perspectiva “interculturalista”, devendo conduzir o aprendiz a adquirir a língua e a cultura estrangeira a partir da língua e da cultura maternas.

Nesse cenário, o grande desafio do professor de língua estrangeira é procurar uma forma de interação comunicativa entre o aluno e essa outra cultura, sem aculturá-lo. O professor precisa compreender que ensinar uma língua estrangeira não é somente ensinar o aluno a se comunicar em um novo código lingüístico. Faz-se necessário que o estrangeiro “mergulhe” em nossa cultura. Para isso, deve-se levá-lo desde o início do curso a vivenciá-la, seja através de situações que o coloquem em contato direto com a realidade brasileira, seja por meio de textos de diferentes modalidades, músicas, vídeos, palestras, “visitas” à *internet*, visitas a museus etc.

Dentro desta mesma concepção, para Gomes de Matos (*apud* Ferreira, 1998, p. 47), o professor de PLE passa a ter agora um duplo papel a desempenhar: o de docente e o de interculturalista. Para Ferreira, o desafio dos professores de português a estrangeiros é voltar “o olhar para

interculturalidade, buscando perceber as diferenças étnicas e culturais que permeiam as diferentes culturas, para que a interação entre as pessoas ocorra num clima de respeito, entendimento e aprendizagem em direção à alteridade e à revitalização da própria cultura brasileira” (Ferreira, 1998, p. 47).

Para Paulo Freire, a questão da identidade cultural, “de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressiva, é problema que não pode ser desprezado” (1997, p. 46-47).

3.3 Na direção do construtivismo no processo ensino-aprendizagem de PLE

Cada uma das manifestações de língua, aprender⁹ e ensinar¹⁰, precisa ser entendida como uma perspectiva teórica, para a qual podemos aduzir fundamentação teórica que pode estar em diferentes tradições de pesquisa e teorização. Ao definirmos as manifestações de língua, por exemplo, aprender a construir com colegas e professores, indicando um trabalho coletivo e grupal para aprender, nós estamos teorizando o construtivismo de Piaget, Vygotsky¹¹ e Paulo Freire.

Atualmente as teorias construtivistas predominam. Em uma visão construtivista de aprendizagem, os alunos constroem ativamente o conhecimento à medida que entendem suas experiências. Em geral, os objetivos de instrução em um ambiente construtivista concentram-se na

⁹ Reter informações, construir com professores e colegas, desenvolver-se integrando novos conhecimentos, envolver-se e outros.

¹⁰ Compartilhar, construir para e com os alunos, pensar e fazer pensar, emancipar, trocar, intercambiar e criar situações de estímulo.

¹¹ Lucilene I. G. Souza, em sua dissertação, *A cognição da imagem e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*, desenvolve uma pesquisa altamente relevante sobre a teoria de Piaget e a teoria de Vygotsky, incluindo a construção do sujeito e a sua relação sócio-histórica e as implicações educacionais da abordagem vygotskyana.

solução de problemas, no raciocínio, no pensamento crítico e na utilização ativa do conhecimento.

Além disso, os construtivistas vêem a colaboração, a metacognição e a instrução centrada no aluno como elementos essenciais do ambiente de aprendizagem. Neste sentido, espera-se que a acessibilidade dos aprendizes à informação pelo uso da *internet* possa permitir que eles desenvolvam seus próprios estilos de recuperação e organização das informações. Utilizando a *internet* como uma ferramenta, os alunos poderão explorar ambientes, gerar perguntas e questões, colaborar com os outros e produzir conhecimentos, em vez de recebê-los passivamente.

Os professores sabem, naturalmente, que houve mudanças e que toda a filosofia de aprendizagem transformou-se muito nos últimos anos. Como a tecnologia da informação é, atualmente, a força direcionadora de nossa cultura e de nossa economia, é hora de incorporá-la ao currículo de uma maneira significativa. Quando professores e alunos estão conectados ao mundo, as estratégias de ensino e de aprendizagem mudam. Quando professores mudam sua maneira de ensinar, passando de “fornecedores de conhecimento” a “companheiros do processo de aprendizagem”, vemos as tecnologias serem empregadas de modos drasticamente diferentes – de maneira mais parecida com as formas como elas são utilizadas em outros segmentos da nossa sociedade.

Os traços de uma cultura aberta e interativa, como a brasileira, podem favorecer a busca de bases dialógicas¹² (como no pensamento de Freire), que permitam aprendizagem/aquisição da língua portuguesa como espaço de

¹² O princípio do dialogismo de Bakhtin faz-nos rejeitar os conceitos dos pares “falante-emissor/ouvinte-receptor”, na medida em que pressupõe um papel ativo para o primeiro e passivo para o segundo. A concepção de linguagem como simples aparato para a comunicação deixa em segundo plano a bilateralidade do processo. Os enunciados concretos se determinam pela alternância dos sujeitos, dos locutores; suas fronteiras, assim, são aquelas que se constroem com os outros. É esse dispositivo que Bakhtin chama de dialogismo (cf. Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, 1998, p. 61).

autoconhecimento, alteramericanidade e compreensão de outros povos. No discurso de Freire, a dialogicidade se faz sempre muito presente, já que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida pelos seres que, inacabados, assumem-se como tais e se tornam radicalmente éticos (Freire, 1997, p. 67).

3.4 Variantes e normas lingüísticas no ensino de PLE

O uso da língua portuguesa nas diversas partes do mundo é caracterizado por uma ampla variação regional, especialmente na relação entre o português do Brasil e o de Portugal. Diante disso, o estrangeiro facilmente se atrapalha ao deparar-se com as diferenças notáveis entre essas variedades lingüísticas. A confusão pode ser observada até mesmo entre os lusofalantes que se encontram com a linguagem de seus “familiares lingüísticos”; por exemplo, se um brasileiro vai pela primeira vez a Portugal, provavelmente terá dificuldade de entender o Português de Portugal e vice-versa. Outrossim, as múltiplas variantes lingüísticas em termos de espaço geográfico, classes sociais e situações de interação etc. podem gerar problemas no ensino da língua materna à medida que o aluno é confrontado com normas alheias à prática lingüística que lhe é familiar.

É evidente que esses problemas referidos fazem-se notar também no ensino de português para estrangeiros. A preocupação do professor se torna ainda maior, independentemente do nível ou grau de escolaridade e independente do ensino de língua materna ou língua estrangeira, necessitando adequar a proposta pedagógica à realização satisfatória do processo ensino-aprendizagem. Os mecanismos usados procuram superar a heterogeneidade de problemas que estão afetando o processo educacional.

Segundo Nilssoon (1997, p. 61), “vendo a língua de fora, há, na prática duas variedades principais a abordar, nomeadamente a europeia e a brasileira,

tais como se ensinam nos respectivos países. Ele ainda acredita que é “impossível oferecer aulas paralelas das duas variantes”. E defende a variante europeia oficial, pelo simples fato de achar que a língua europeia de Portugal (com certas modificações ortográficas e/ou fonéticas) se refere à língua “cultura”, e lhe parece grandemente aceita no Brasil. Isso, obviamente, é uma posição altamente questionável, tanto lingüística quanto politicamente.

Tais colocações nos conferem certa dificuldade de termos uma atitude positiva diante de tais afirmações. Primeiro porque viemos defendendo no decurso de nosso trabalho uma valorização da cultura brasileira, da língua portuguesa brasileira e da cultura da língua-alvo, o que implica um ensino para uma visão social, política e ideológica do Brasil. O autor supracitado defende o ensino da língua portuguesa através do “rigor” da gramática normativa, já que os nossos escritores “clássicos” fazem “quase uma cópia fiel da norma portuguesa”(p. 62). Defender o ensino da variedade brasileira ou da variedade europeia da língua portuguesa é uma decisão pedagógica e política, com objetivos definidos. Todavia, defender uma ou outra variedade com base em argumentos do tipo daqueles usados por Nilsson (*op. cit.*) é adotar critérios discriminatórios sem nenhuma sustentação teórica e empírica da moderna lingüística. Do ponto de vista lingüístico, não há uma língua melhor do que a outra. Isso também vale para os dialetos e as variedades lingüísticas. De acordo com Gnerre (*apud* Geraldi, 1996: 57), “uma variedade lingüística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade o seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”.

Ensina Gnerre (*apud* Geraldi, 1996, p.58) que a “variedade culta” separa-se das demais variedades fundamentalmente porque:

- a) é associada à escrita;
- b) é associada à tradição gramatical;
- c) é inventariada nos dicionários, ou seja, é tida como uma lista discriminada de palavras;
- d) é apresentada como uma portadora legítima de uma tradição cultural;

e) é tida como essencial à unidade nacional.

Atualmente se sabe que, numa comunidade lingüística¹³, há variedades lingüísticas associadas à região e ao nível sócio-econômico. Assim sendo, há os que propugnam a necessidade de que as classes populares aprendam a usar a variedade lingüística socialmente privilegiada, normalmente descrita pelas gramáticas escolares, e que vem a ser a variedade prestigiada.

Outros há, no entanto, que defendem o princípio de que a escola deve respeitar e preservar as variedades lingüísticas populares, por entender que esse tipo de linguagem é tão válido e eficiente quanto a variedade lingüística socialmente prestigiada.

Devemos considerar que 'mesmo' a "língua culta" não é estática, pronta, inabalavelmente contrária a seu uso nos processos interlocutivos. É evidente que em sociedades complexas como as contemporâneas, a circulação de idéias (e de linguagem, portanto) é uma constante. Em conseqüência, tanto a variedade culta quanto as variedades não-cultas estão continuamente se modificando, quer por influências mútuas, quer pelo simples fato de serem variedades faladas.

Diante disso, são muito importantes as diretrizes que o professor vai dar ao ensino, que dependem da postura associada à linguagem. A linguagem é objeto de análises muito diversas, que implicam vários estudos teóricos e práticos, como pudemos perceber, no segundo capítulo. Assim, a linguagem

¹³ Para Gumperz (1968. p. 219), *comunidade lingüística* é "qualquer agrupamento humano caracterizado pela integração regular e freqüente por meio de um conjunto comum de signos verbais, e distinto dos agrupamentos parecidos por diferenças significativas no uso da língua". Segundo essa definição, a comunicação social estabelece uma regular relação entre o uso da língua e a estrutura social. "Antes de podermos avaliar a informação social de um enunciado ou a intenção do falante, temos que saber algo sobre as normas sociais que determinam a adequação ou não de variantes lingüísticas para os tipos individuais de falantes. Essas normas variam como as relações econômicas e ideológicas entre grupos e o ambiente social. Uma vez que podemos dar conta explicitamente da relação entre a seleção das variantes e as regras de adequação social, podemos classificá-los como registros, dialetos, gírias etc., segundo seus traços lingüísticos distintivos". (Heye, 1979, p. 204).

se dá em muitas relações, dentre elas o sujeito e a linguagem e a linguagem e a sociedade, como também já pudemos constatar no terceiro capítulo.

Isto posto, não é difícil entender que em qualquer escola, seja no ensino de língua materna ou estrangeira, nos diferentes níveis, a postura dos professores e alunos tem a ver com a concepção de linguagem que adotam, consciente ou inconscientemente. Essa constatação é muito mais presente - e deve ser objeto de permanente preocupação - entre aqueles que, por dever de ofício, têm a função de trabalhar, como objeto de sua prática, a própria linguagem.

Assim sendo, há aqueles que dizem que sem conhecer a língua padrão não se consegue pensar. Em outras palavras, para “pensar correto”, é preciso dominar a língua prescrita pela gramática normativa.

Nós acreditamos em uma outra concepção de linguagem, aquela que está ligada à teoria da comunicação. Neste caso, a língua é vista como um conjunto de signos combinados capazes de transmitir ao receptor mensagens. De certo, tanto o estruturalismo quanto o transformacionismo são teorias fundamentadas nesta concepção de linguagem.

A Sociolingüística Variacionista se orienta por uma concepção de língua como sistema socialmente determinado: um sistema heterogêneo, cuja variação estrutural está relacionada às alterações dos padrões culturais e ideológicos da comunidade de fala.

Opõe-se, assim, à concepção de língua como sistema homogêneo e autônomo que se impõe unitariamente a todos os falantes da comunidade lingüística¹⁴ indistintamente. Esse conceito permite superar a dicotomia sincronia e diacronia, no sentido que havia adquirido no estruturalismo, uma

¹⁴ A conceituação de comunidade lingüística, ou comunidade de fala, apresenta algumas dificuldades que resultam de diferentes concepções de língua, dialeto, variedade, bilingüismo, suas funções, fronteiras, padronização etc. Sobre esse conceito em Labov e outros autores, confira Monteiro (2000, p. 39-52).

vez que a análise sincrônica deve-se fundamentar no conceito de língua como um sistema de regras variáveis, no qual um contínuo processo de variação e mudança opera ao nível da estrutura lingüística.

Desse modo, o desenvolvimento histórico de uma língua deixa de ser representado pela sucessão de sistemas discretos, unitários, homogêneos e autônomos.¹⁵ Em outras palavras, as mudanças lingüísticas não podem ser tratadas como leis¹⁶, uma vez que a história das línguas não está submetida a princípios universais, constantes e necessários. Como produto da atividade humana, as línguas submetem-se às contingências e vicissitudes da própria vida concreta dos homens, da história peculiar de cada sociedade humana.

Os estudos empíricos da sociolingüística “demonstram que a mudança não é apenas uma função do sistema lingüístico, mas uma função de interação da estrutura interna da língua com o processo social que ela realiza” (Lucchesi, 1998, p. 20). A mudança é, conforme esses estudos, determinada em grande parte pelas relações sócio-políticas e ideológicas que se estabelecem dentro da comunidade de fala (relações de poder e de prestígio, posição social, orientação cultural do falante etc.).

Mas, ao romper com os limites impostos pela análise estruturalista, a Sociolingüística não nega as contribuições que essa análise oferece para a compreensão dos fatos lingüísticos. Partindo do pressuposto de que a mudança no tempo tem relações com a variação sincrônica e que essa

¹⁵ Não se pode mais seriamente defender que a lingüística deve limitar suas explicações da mudança às influências mútuas dos elementos lingüísticos, definidos pela função cognitiva. Nem se pode argumentar em qualquer sentido sério que o sistema lingüístico em mudança é autônomo (...) não é possível concluir uma análise das relações estruturais dentro de um sistema lingüístico sem considerar as relações externas (cf. Labov, 1972, p. 181-182).

¹⁶ Faz-se aqui referência a dois grandes princípios ou hipóteses que marcaram o perfil das investigações dos neogramáticos sobre a linguagem no final do século XIX: o princípio da regularidade das mudanças fonológicas e o princípio da analogia. Mutuamente complementares, esses dois princípios permitiam traçar o perfil histórico de um dado sistema lingüístico sem que as eventuais exceções às regras pudessem comprometer o poder de generalização dos resultados. Para maiores informações sobre as leis fonéticas e a analogia, sugerimos consultar *Princípios Fundamentais da História da Língua*, de H. Paul (1966).

variação está correlacionada com os aspectos da estrutura social, Weinreich, Labov e Herzog (1968) estabelecem como ponto essencial de investigação histórica localizar o fenômeno sob mudança tanto no contexto estrutural (interno) quanto no contexto social (externo), pois, para eles, os estudos empíricos revelam a língua como um sistema que muda em associação com as mudanças na estrutura social.

Uma terceira concepção de linguagem considera que a língua é um lugar de interação humana, ou seja, através dela os indivíduos interagem e realizam ações. Neste caso, não é importante classificar os elementos lingüísticos, nem perceber ou estudar as relações de interdependência estabelecidas no interior das estruturas lingüísticas, nem classificar as frases. O que importa é perceber o papel e a importância do enunciado no jogo de interação com o outro.

Como sabemos, a linguagem pode ser um obstáculo à ascensão social. Mas, do mesmo modo, a quebra das barreiras se dá também através da linguagem. Isto quer dizer que a escola tem como papel fundamental o compromisso de criar as oportunidades para que o indivíduo exerça plenamente sua cidadania. E este exercício de cidadania, numa sociedade de classes, só pode acontecer se o indivíduo tiver o domínio da linguagem que é instrumento de poder da classe dominante. Isto não significa que é necessário abandonar a língua que usamos no dia-a-dia, no meio em que vivemos. O domínio da língua literária-padrão não precisa pressupor o abandono e a rejeição de qualquer outra variedade lingüística.

O que precisamos diferenciar para o exercício da prática pedagógica é o que se entende por ensino-aprendizagem de língua e ensino-aprendizagem de metalinguagem. Há um fosso que separa o conhecimento da língua do conhecimento dos mecanismos que engendram essa língua. Em nossa opinião, é possível aprender a língua na sua variedade considerada padrão, que nos é imposta pelo sistema social dominante, sem ter de aprofundar os

conhecimentos de descrição lingüística. Essencialmente, para o estrangeiros o que interessa é saber usar a língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Imaginemos: o que importa para um estrangeiro (ou ainda nativo) dominar conceitos sobre o próprio objeto dessa interação?

Estando claro para o professor de português “*para quê*” ensina a língua, fica mais claro adotar procedimentos pedagógicos e estratégias que o levam a esse objetivo. O propósito de sua prática vai orientar toda a sua atuação em sala de aula.

Já existem vários estudos, no âmbito do léxico, que tratam tanto da facilidade, quanto da dificuldade proporcionadas pela semelhança entre as línguas, defendendo-se ora a prática pedagógica inicial que enfatize esta semelhança e a intercomunicabilidade, ora discutindo-se justamente os problemas semânticos e de pronúncia gerados por tal proximidade. Uma das conclusões enunciadas e mais recorrentes é a de que a situação de aprendizagem do português por falantes de espanhol, por exemplo, se confrontada com falantes de outras línguas, deve ser vista como facilitada, embora apresente condicionantes sobretudo no nível da produção do discurso.

Assim, os significados construídos no mundo social refletem os embates discursivos¹⁷ dos quais participamos com base nas posições que ocupamos em certos momentos da história e em espaços culturais e institucionais específicos. Em outras palavras, os projetos políticos, as crenças e os valores dos participantes do discurso intrínseco aos processos de uso da linguagem. Daí, os movimentos de organização política de certos grupos sociais (os sem-terra, mulheres, negros etc.) que pretendem resistir a formas de tratamento social que não lhes garantam igualdade.

¹⁷ Embates discursivos são caracterizados pela confrontação entre os discursos que veiculam percepções, crenças, visões de mundo, ideologias etc. diferentes.

É importante perceber que estas formas, por serem construídas no discurso, podem também ser destruídas e reconstruídas em outras bases. A consciência destes processos é o primeiro passo na construção de uma sociedade igualitária.

CAPÍTULO 4 PLANEJAMENTO DE CURSO: TEORIA E PRÁTICA

Um curso de línguas precisa ter cuidado para não se tornar um mero cumprimento de formalidades institucionais e ser reduzido a uma lista de conteúdos e a uma lista de verbos que representarão os objetivos a serem atingidos, tarefa essa que, muitas vezes, se torna uma prática pedagógica para o professor e a base para o planejamento. É comum, ainda, a utilização de um livro didático, de onde o conteúdo é transcrito.

Para Prablu (*apud* Almeida Filho, 1997, p. 15), nós não possuímos uma noção adequada do que “melhor” poderia significar ou, por outro lado, as noções de bom e mau precisam ser “reexaminadas e esclarecidas”. Na verdade, concluir o que é bom ou mau é irrealizável e trabalhar com essas idéias só pode ser improdutivo no complexo processo de ensino de línguas. Desse modo, defendemos que há um fator mais básico do que a escolha do método, isto é, a compreensão subjetiva do professor acerca do seu próprio ensino.

O planejamento de um curso deve ser norteado/orientado por uma abordagem. É a partir da abordagem que o planejamento será elaborado, pois é a abordagem que fornece a sustentação pedagógica de aprendizagem, pois ela fornece, primordialmente, os conceitos de linguagem, de ensinar, de aprender. E serão, então, estes conceitos que determinarão os rumos e as decisões na elaboração do planejamento.

Segundo Viana (ver Almeida Filho, 1997, p. 29), “o planejamento de um curso de línguas, a rigor, constitui-se de um processo reflexivo sobre e para a dinâmica de outro processo: o ensino aprendizagem de línguas”. Assim, o planejamento assume fases distintas, ainda que interligadas. A unidade de

ensino que deve compor o planejamento de cursos: currículos, a elaboração de materiais didáticos, avaliação, e adoção e adaptação de materiais já prontos.

Os rumos que devem indicar os caminhos e as decisões na elaboração do planejamento devem ser os conceitos de linguagem, de ensinar e de aprender. E é a abordagem que engloba todos esses conceitos, os quais podem ser desenvolvidos de forma explícita ou implícita.

O que não podemos deixar de mencionar, é a inexistência de cursos específicos para a formação básica do professor de PLE o que gera uma situação de amadorismo e não-institucionalização da profissão. Esse fato traz como conseqüência a falta de planejamento de cursos mais cuidadosamente elaborados e coerentes, com uma abordagem explícita, assim como a falta de conhecimento por parte dos professores que ministram esses cursos de pressupostos teóricos que norteiam a abordagem e justificam suas práticas pedagógicas.

Segundo Almeida Filho (1997, p. 13), abordar ou ocupar-se de uma nova língua significa, entre outras coisas, tratar de focar, conceber, dar direção, aproximar-se de, acercar-se de, encaminhar, dar forma e sentido à tarefa de auxiliar profissionalmente aqueles que se candidatam a aprender essa língua-alvo. Para ele, a abordagem escolhida pelo professor para ensinar PLE é como o conceito “timoneiro” do processo de ensino. A abordagem que vai orientar um professor a ensinar como ensina é a possibilidade de reconhecermos por que esse professor ensina como ensina.

Almeida Filho (*op. cit.*) entende que a escolha da abordagem, ou seja, a discussão pela escolha é salutar, já que os professores devem conscientemente explicar por que ensinam, como ensinam línguas assim e por que seus alunos aprendem como aprendem.

Para Leffa (ver Bohn e Vandresen, 1988, p. 211), hoje o conceito de método pode ser definido de duas formas distintas: abordagem e método propriamente ditos. *Abordagem* é um termo mais abrangente que engloba os pressupostos teóricos sobre a língua e a aprendizagem. As abordagens variam à medida que variam esses pressupostos. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas – que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. O *método* é mais restrito e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata de pressupostos teóricos da aprendizagem da língua, mas da aplicação desses pressupostos. Pode envolver regras para seleção, ordenação e apresentação de itens lingüísticos, bem como normas de avaliação para elaborar um determinado curso.

Para o teórico indiano Prabhu (*apud* Almeida Filho, 1997, p.15), o método é usado tanto no sentido de conjunto de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, como na adoção de teorias, crenças ou conceitos plausíveis que informam aquelas atividades. A definição completa corresponde ao que damos o nome de “metodologia”.

Segundo Halliday (1974, p. 228), no capítulo *O aprendizado de línguas estrangeiras*, o método é um conjunto específico de técnicas e materiais de ensino, geralmente apoiados em princípios enunciados, mas sem ter necessariamente qualquer referência à lingüística.

A metodologia, para o autor supracitado, é a estrutura da organização para o ensino de línguas, que relacionam a teoria lingüística com os princípios e técnicas pedagógicas.

Para Almeida Filho (1997, p. 14), a abordagem é a palavra chave para a condução do ensino bem como é responsável pela prática do professor. Compartilhando com as idéias desse autor, o método, segundo ele, nivela perigosamente aprendizagens como essencialmente iguais. O método desvia energia de preocupações mais produtivas nas questões de implementação, o método incentiva legiões muito seguras de seus poderes e, finalmente, oferece um sentido muito superficial.

No levantamento histórico das abordagens para o ensino de línguas, definem-se duas vertentes: uma de base gramatical e outra de base comunicativa.

4.1 Abordagem da gramática e da tradução¹⁸

Apesar de se tratar de uma das abordagens mais antigas, a abordagem da gramática e da tradução ainda é utilizada até hoje por muitos professores. No início era conhecida como abordagem clássica, uma vez que seu primeiro uso foi no ensino das línguas clássicas: grego e latim.

Também conhecida como "método", essa abordagem tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas e a mais criticada também.

No começo deste século, foi utilizada com o objetivo de ajudar e incentivar o aluno a ler e apreciar literaturas estrangeiras. Também tinha-se como objetivo que o aluno aprendesse e entendesse melhor a gramática de sua língua materna. Basicamente, ela consiste no ensino da língua estrangeira através da língua materna. Os três passos essenciais para aprendizagem da língua estrangeira são: memorização de palavras, conhecimento de regras

¹⁸ As mudanças nos métodos de ensino de línguas durante toda a história refletem mudanças nas necessidades dos alunos, também refletem mudanças nas teorias do processo de aprendizagem. A dissertação *O ensino de Inglês e as novas tecnologias*, de Juliana Santana, descreve e faz um histórico desses diferentes métodos e a convivência deles em suas respectivas épocas.

para formar frases com as palavras memorizadas e tradução e versão das frases.

É dada uma ênfase maior à escrita desde os primeiros exercícios até a leitura final dos autores clássicos. Quase nenhuma atenção é dada à pronúncia e à entonação. As atividades da sala de aula estão baseadas em livros, de forma que o comando oral pelo professor não é um aspecto muito importante. O professor é tido como autoridade máxima na sala de aula e, assim, os alunos fazem o que ele manda e aprendem o que ele sabe.

4.2 Abordagem Audiolingual

Esta abordagem é uma reação dos próprios americanos contra a abordagem para leitura. Surgiu durante a Segunda Guerra Mundial quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou. Foram contratados lingüistas e informantes nativos, as turmas foram reduzidas e os alunos tinham nove horas de aula por dia.

Nessa abordagem houve uma reedição da abordagem direta, uma vez que a abordagem de gramática e tradução não preparava as pessoas para falar uma língua estrangeira e não havia tempo para pensar em algo novo. O sucesso atingiu universidades e escolas secundárias, que logo adotaram o método.

Com o tempo, o Método do Exército foi refinado e se desenvolveu no que hoje é conhecido como abordagem audiolingual. As premissas que sustentam esta abordagem são as seguintes:

- a) Língua é fala, não escrita. O aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever;

- b) Língua é um conjunto de hábitos. A língua estrangeira era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo de estímulo e resposta;
- c) Ensine a língua e não sobre a língua. Esta era aprendida através da prática, não com explicações de regras;
- d) A língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer. Era transmitido ao aluno o que os falantes da língua padrão utilizavam, mesmo que a gramática normativa considerasse errado. As línguas são diferentes entre si.

Pela comparação de línguas, podia-se prever os erros dos alunos. Quem planejava um curso tinha que identificar as diferenças entre as línguas e concentrar nelas as atividades.

Nessa abordagem, predominava a psicologia behaviorista (Skinner, 1957). Ela insistia em modelos orais e intensa prática, através dos quais se pretendia automatizar no aluno formas e estruturas. O modelo era o esquema S-R-R (estímulo → resposta → reforço).

O professor é visto como um maestro, dirigindo e controlando o comportamento lingüístico dos alunos. É também responsabilidade do professor dar aos aprendizes um bom modelo para ser imitado. Estes devem imitar o professor ou as fitas cassetes.

Foi a partir da abordagem audiolingual que novas tecnologias começaram a ser inseridas e utilizadas dentro da sala de aula. Os alunos não se concentravam somente no livro e no professor, mas também em diálogos e outros trechos reproduzidos por fitas cassetes.

Um grande problema nesta abordagem, e também nas outras duas, era o fato de que os alunos, no momento em que se defrontavam com falantes nativos, pareciam esquecer tudo que tinham aprendido na sala de aula.

Nesta época, então, o ensino de línguas havia entrado em crise. Até este ponto, sempre que uma abordagem era rejeitada, logo uma outra aparecia e era considerada melhor. No entanto, isto não aconteceu após a abordagem audiolingual. Mas, é claro que o ensino de línguas não morreu com o audiolingualismo. Logo apareceram vários métodos, normalmente ligados a um nome, às vezes um pouco místicos, com propostas bem pouco convencionais para o ensino de línguas.

4.3 Abordagem Comunicativa

Com o aparecimento de uma nova visão da língua, principalmente com maior ênfase na Europa, juntamente com um grande interesse pelo seu ensino, a abordagem comunicativa veio preencher o vazio deixado pela abordagem audiolingual.

Essa nova abordagem enfatiza a semântica da língua estrangeira e tem como objetivo descrever aquilo que se faz através da língua. Foram utilizadas as taxionomias, tentativas de classificação sistemática das funções e noções. O uso de elementos dessas taxionomias na elaboração de material didático foi uma das principais características da abordagem comunicativa.

A ênfase da aprendizagem não está na forma lingüística, mas sim na comunicação. As formas lingüísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a comunicação. Um outro aspecto importante dessa abordagem é o material utilizado. Tudo deve ser autêntico, os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua.

As quatro habilidades lingüísticas (ouvir, falar, ler e escrever) são estudadas de forma conjunta, sem haver distinção de grau de importância. Elas aparecem de forma integrada, porém, dependendo do objetivo, pode haver concentração em uma só. O uso da língua materna é permitido, principalmente no começo do curso ou quando se deseja criar um contexto para o uso e aprendizagem da língua estrangeira.

Essa abordagem defende a aprendizagem centrada no aluno, tanto em conteúdo quanto em técnicas utilizadas na sala de aula. O professor não é a autoridade dentro da sala, mas passa a ser uma orientação para os alunos. O aspecto afetivo é muito importante.

A abordagem comunicativa inicia o último ciclo da história do ensino de línguas, e como o ciclo não está encerrado, uma avaliação sobre esta abordagem é extremamente difícil.

Na década de 80 é que se consolidou no Brasil a abordagem comunicativa. Ela tem uma forma eclética de ensino e aprendizagem em que se foge da prática mecânica para simular situações do dia-a-dia. Assim, ela encoraja o aprendiz a uma situação real de comunicação real. Neste caso, a gramática se põe a serviço dos objetivos de comunicação.

Mas, deixemos bem claro, que a abordagem é essencial para o processo específico de ensino de língua. A abordagem de ensino de forma, também, na tensão de outros esforços. Isto quer dizer que, além da abordagem e professor, a aprendizagem pode necessitar de terceiros, como: colegas, supervisores, posições fortes, liderança, filtros afetivos dos alunos em contato com o/a professor/a e a cultura de aprender dos alunos para orientar de maneira específica o processo, a qualidade de ensinar e eventualmente de aprender.

4.4 Reflexões sobre o material didático de ensino de PLE

Neste trabalho, limitar-nos-emos a discutir a questão dos materiais didáticos de PLE disponíveis. Dentro dos limites de uma breve contribuição, tentaremos descrever o quadro, ainda que em rápidas pinceladas e sem entrar na polêmica da classificação, de um livro didático bom e de um livro ruim.

Para iniciarmos a discussão sobre o material didático, é necessário lembrar, segundo Almeida Filho, que a escolha da abordagem tem influência fundamental na perspectiva do planejamento do curso, fase que sempre precede à discussão sobre o material didático.

Para Sternfeld (1997, p. 49), “supondo-se que todo planejamento pressupõe tomadas de decisão que atuam como o alicerce sustentador de uma obra, ao se acionar a construção de etapas de um material didático, os objetivos e as pretensões do(s) autor(es), fundamentadas em um conceito de abordagem, materializam-se e manifestam-se no produto construído”.

Tomado como objeto de estudo, o material didático é a prova documental que permite especificar o conteúdo, a interação professor, aprendiz, textos, atividades, princípio da linguagem em uso. Contudo, num contexto de interação, a análise pura e simples dos livros didáticos e seus componentes como fitas cassetes e manual do professor não se satisfaz. Seriam necessárias a observação e a implementação concreta do material em sala de aula em diferentes condições de ensino-aprendizagem. Faz-se necessário que a análise seja feita sempre em situação de comunicação, já que surgem situações e contextos específicos.

Devemos deixar claro que dada a complexidade que se reconhece hoje no processo de ensino-aprendizagem de línguas, a análise de materiais didáticos desvinculada da prática de sala de aula apresenta flagrantes de

limitações do modo de produção do conhecimento teórico sobre o ensino de línguas.

Como alega Almeida Filho (*apud* Morita, 1998, p. 59), a aprendizagem de língua estrangeira visa ao aprender consciente, como também a aquisição subconsciente, isto é, busca não só o aprender monitorado, de regras e formalizações, como busca também o envolvimento em situações reais para a construção de significados na interação com os falantes nativos dessa língua.

Morita (1998), tendo em mente que a aprendizagem envolve um conhecimento formal da língua e uma aquisição subconsciente, levanta duas questões: “Qual é o papel do livro didático nas aulas de língua estrangeira? e É relevante usá-lo em aulas de línguas estrangeiras, especialmente, em aulas de PLE?” (p. 60).

Neste momento, julgamos necessário definir antes material didático e livro didático. Material didático assume uma abrangência maior que livro didático, já que se tornam codificações de experiências potenciais com uma língua-alvo organizadas em unidades de trabalho, acompanhados ou não por notas e planos constantes de manual do professor, fitas, cartazes, cartuchos e cadernos de exercícios.

O ideal, na realidade, seria o professor preparar seu próprio material para cada grupo, o que sabemos que é atividade quase impraticável já que alguns problemas impedem a preparação do material didático para cada grupo. Desses problemas, devemos reconhecer que produzir livros e outros recursos pedagógicos exige fundamentalmente criatividade, talento e muito esforço. E, além disso, essa tarefa exige muito tempo, e um acervo bibliográfico atualizado à disposição. Geralmente a sobrecarga de trabalho do professor, seja no Brasil seja em outros países, é muito grande. Sabemos que o professor é obrigado a ministrar um número considerável de aulas para sobreviver, como também executar outras tarefas pedagógicas e administrativas. Desta forma, mesmo o

professor estando motivado a criar e produzir (graficamente) seu material, ele dispõe de pouco tempo para tal, o que provoca a necessidade da adoção de um livro didático para suas aulas. Entretanto, sabe-se que nenhum material se adapta 100% às necessidades e interesses dos alunos e, muitas vezes, não atende às exigências do professor e, por conseguinte, não satisfaz totalmente os envolvidos nesse processo.

Para adotar qualquer material, é de suma importância que os objetivos do curso, as necessidades e as expectativas dos alunos estejam bem definidos. É preciso, também, levar em consideração a idade e a língua materna do aluno. Outros fatores, tais como número de alunos em sala de aula, equipamentos e verbas disponíveis, também devem ser considerados ao se escolher o material.

Morita (1998, p. 62-63) julga que, para escolher o material em relação ao conteúdo lingüístico, é necessário examiná-lo sob os seguintes aspectos:

- 1) Tema – É preciso verificar se os temas focados no livro são relevantes e significativos para os aprendizes e se eles privilegiam o seu crescimento intelectual.
- 2) Função - Quanto às funções, é importante observar se estão de acordo com as necessidades do aprendiz e qual é o critério usado pelo autor para apresentá-las. Muitos livros não conseguem desvincular as funções da gradação gramatical, esquecendo-se de que na comunicação real as necessidades são outras. Por exemplo: desde o início os aprendizes têm necessidades de se expressar em orações compostas, com expressões como “Eu acho que...” e/ou “O estudante que...”, no entanto, a maioria dos livros didáticos só as apresentam em lições bem posteriores, como se fosse impossível ensiná-las no início do curso.

- 3) Gramática – Em relação aos aspectos lingüísticos, devemos levar em consideração que os tópicos gramaticais e os vocábulos utilizados são importantes para a compreensão, discussão em relatos orais e escritos. É relevante verificar, também, que os itens gramaticais são apresentados linearmente ou se há uma reciclagem dos itens já vistos. Em primeiro lugar, é preciso apresentar os itens lingüísticos de um contexto de uso e como parte integral de um modelo de um comportamento social. Em segundo, os alunos aprendem melhor quando se conscientizam da necessidade de determinadas estruturas gramaticais; assim, alguns itens gramaticais devem ser ensinados quando os aprendizes tiverem necessidade e/ou interesse em aprendê-los em vez de o professor estar sempre antecipadamente ensinando-os. Segundo Morita “o bom LD, portanto, deve proporcionar atividades funcionais e estruturais, não deixando de privilegiar as regras sociais de uso também” (p. 63).

- 4) Habilidades lingüísticas – Ao selecionarmos um livro didático, é igualmente primordial levarmos em consideração as habilidades lingüísticas – compreensão da linguagem oral, fala, leitura e escrita – trabalhadas no livro. Deve-se analisar se elas estão de acordo com os objetivos do curso e, por conseguinte, determinar se alguma habilidade deva ser privilegiada em detrimento de outra. Obviamente, essas divisões por habilidades são questões puramente pedagógicas. No entanto, precisamos ter em mente que as atividades comunicativas que envolvem mais de uma habilidade devem receber uma atenção especial, pois a comunicação na vida real é feita utilizando-se de várias habilidades simultaneamente.

Várias pesquisas realizadas em sala de aula (seja no ensino de língua materna, seja no ensino de língua estrangeira) revelam que se concentrar no livro didático em demasia limita e empobrece a construção do processo de ensino aprendizagem de língua. Portanto, a seleção e a escolha de um livro

didático pode se restringir a alguns aspectos. Segundo Prabhu (*apud* Morita, 1998, p. 64), o material não necessita ser altamente específico em seu conteúdo e organização, tampouco altamente estruturado, mas precisa ter uma estrutura bastante flexível e ajustável, pois o material selecionado não deve ser tão hermético (a adoção de um livro sempre vai fechar uma possibilidade), que não permita ou encoraje o professor a fazer suas adaptações e a criar ou acrescentar outras atividades necessárias. O que normalmente constatamos, observando e discutindo com professores sobre os materiais disponíveis de Português para estrangeiros, é que muitos dos livros disponíveis são elaborados a partir da experiência de um determinado professor ou de um grupo de professores. Esses materiais tendem a ser genéricos, seja do ponto de vista lingüístico, seja do cultural. Os autores, portanto, procuram satisfazer o mercado de um modo mais amplo. As necessidades e/ou dificuldades específicas de cada grupo ou nacionalidade tendem a não ser enfatizadas.

O modelo assumido nos livros didáticos pode ser descrito como uma seqüência de atividades mais ou menos estáticas, tais como:

- a) apresentação do texto;
- b) exercícios de compreensão (raras vezes interpretação);
- c) exposição das regras da gramática;
- d) exercícios gramaticais.

Nesses casos, os livros didáticos dão total ênfase à gramática, buscando sempre a classificação. Queremos também salientar que, por outro lado, a expectativa em relação aos materiais didáticos foi superada. Alguns livros didáticos apresentam textos e atividades muito relevantes para o aprendizado da língua e promovem a interação entre o aprendiz e o livro.

Essa discussão sobre a adequação do material didático é muito importante, já que estamos apresentando um cenário de ensino marcado por insatisfação dos professores de PLE, demonstrada através de conversas informais e em depoimentos em encontros regionais e nacionais. Eles já não se satisfazem

mais com a ênfase dada à gramática e 'reivindicam' formas de ensino *mais comunicativas*. É certo que existem livros, inclusive, examinados por nós, que dão conta com eficiência da tarefa a que se propõem: ensinar uma língua-alvo estrangeira a partir de determinadas decisões e ações provindas de concepções de linguagem.

A seguir, tentaremos apontar algumas questões lingüísticas e culturais que consideramos mais relevantes ou menos relevantes para a construção de materiais didáticos de português como língua estrangeira.

Entre as funções relevantes no ensino de PLE, podemos considerar as seguintes, entre outras:

- a) O paradigma verbal – uso das diferentes formas verbais, em contextos adequados à percepção dos aspectos, correlacionando noções de pessoa, tempo e modo.

Exemplos:

- Joana quer que você **venha** (vem) para o Brasil.
- Antônio **amava** (X amou) Marina antes de se apaixonar por Inês.

- b) Ordem das palavras – apesar da ordem direta ser Sujeito-Verbo-Objeto, há liberdade de fazer algumas inversões e intercalações. Todavia, nem tudo é permitido. Há restrições na ordem das palavras que o aluno estrangeiro precisa dominar. Em termos mais amplos, o aprendiz necessita dominar critérios de gramaticalidade e de aceitabilidade próprios da língua portuguesa.

Exemplos (o asterisco indica frases agramaticais):

- Alfredo queria sair com ela ontem.
- Ontem, Alfredo queria sair com ela.
- Alfredo, ontem, queria sair com ela.
- Com ela, Alfredo queria sair ontem.
- *Sair com ela Alfredo queria ontem.
- *Queria com ela ontem sair Alfredo.

- c) Questões lexicais – Como não existe total simetria lexical entre uma língua e outra, há necessidade de familiarizar o aprendiz de PLE com as expressões que apresentam, em português, um emprego peculiar.

Exemplos:

- **A gente** do Brasil gosta de carnaval (= o povo).
- **A gente** gosta de música (= nós).
- Aquela **agente** gosta de música (= ela).
- ***Agente** gosta de música.

- d) Questões semântico-discursivas – A mesma expressão pode variar o sentido de acordo com o contexto em que aparece. Algumas vezes, essas diferenças de sentido são muito sutis e exigem grande perspicácia para percebê-las.

Exemplos:

- Fabrício **está com fome**. (sentir)
- Fabrício **está com ela**. (junto de)
- Fabrício **está para ser admitido na universidade**. (iminência de)
- Fabrício **está de mau humor** hoje. (estado)
- Fabrício **está a fim de Vera**. (deseja)

- e) Valores semânticos de certas palavras ou expressões – muitas palavras ou expressões têm sentidos metafóricos ou pejorativos. Outras estão associadas a tabus, prestando para usos de duplo sentido. Conhecer esses sentidos é importante para evitar usos que venham a trazer constrangimentos ou provocar interpretações equivocadas.

Exemplos:

- Meu irmão é um **solteirão**. (não é casado porque não quis)
- Minha irmã é uma **solteirona**. (não é casada porque não conseguiu)
- A mãe de minha noiva é uma **cobra**. (venenosa, braba)
- Meu pai é **cobra** neste assunto. (conhece bem, idéia de sagacidade)

- Matei a **cobra** e mostrei o pau. (resolvi o problema e comprovei)
- Matei uma **cobra** cascavel. (o animal)

f) Modalidade escrita *versus* modalidade oral – Apesar de a língua ser a mesma, há muitas diferenças entre a variedade escrita e a variedade oral. Essas diferenças tornam-se mais fortes em textos formais, se comparados, por exemplo, com textos literários em que se quer caracterizar sociolingüisticamente os personagens, ou com textos menos formais, como os bilhetes, as cartas pessoais e mensagens de correio eletrônico.

Exemplos:

- Este é o texto do qual te/lhe falei: gosto muito dele. (padrão)
- Este é o texto que eu falei pra você que eu gosto muito (coloquial)
- Aí, cara, o texto que te falei e gosto muito. (gíria)

g) Questões interacionais – Trata-se do uso de frases que têm por objetivo obter do interlocutor alguma resposta ou comportamento. Incluem-se entre os atos interacionais as ordens, os pedidos, as tomadas de turno, convites, aceitação e recusa, agradecimentos etc.

Exemplos:

- Ordens e pedidos: - Por favor, **poderia me passar** a xícara de chá? (**Me dá** a xícara de chá!)
- Tomadas de turno: - Você acha que ele é uma pessoa interessante? – Não, ele é mesmo interessante. (a resposta não condiz com a fala do primeiro interlocutor).
- Convite, aceitação e recusa: - Você gostaria de jantar lá em casa no sábado? (- Sim. / - Não. / - Talvez. / - Não sei. / Bem, eu gostaria. / Que bom, vou sim.)
- Agradecimento: - Muito obrigada. – Muito obrigada, gostei muito. Como foi que você adivinhou?

Entre as questões irrelevantes ou pouco relevantes para o ensino de português como língua estrangeira, podemos citar, entre outras, as

classificações (taxionomia) fonológicas, morfológicas e sintáticas, uma vez que essas classificações não contribuem para a aprendizagem e uso da língua. Assim como a aquisição da língua materna ocorre sem que os usuários se apercebam das classes fonológicas, morfológicas e sintáticas que põem em jogo ao construir estruturas lingüísticas, do mesmo modo, no processo de aquisição de uma segunda língua, eventuais conhecimentos dessa natureza muito pouco contribuem para a aprendizagem e aquisição dessa língua.

Por outro lado, consideramos relevantes as questões lingüístico-estruturais, isto é, as regras e as funções, bem como as questões culturais e comportamentais, isto é, a interação interpessoal. São esses os aspectos da língua que vão ser úteis à comunicação e à interação. Em outras palavras, a proficiência em português será medida em graus de habilidade de fala, audição (percepção oral), leitura e compreensão e produção escrita. Para o desenvolvimento dessas habilidades, como já dissemos acima, em praticamente nada contribuem conhecimentos metalingüísticos e classificatórios.

Aqui convém, ainda, fazer referência aos processos até então não abordados em livros didáticos, mas já delineados em trabalhos científicos: é o caso da *topicalização* e da *posposição* do sujeito. Por exemplo, um aprendiz de português como língua estrangeira precisa perceber e produzir a diferença entre *Você é um mentiroso* e *Mentiroso é você*, e em que contextos cada enunciado se encaixa e por quê (Lombello, 1997, p. 15). Ou, ainda, conhecer a variação entre *não é*, *num é* e *né* no uso geral informal (conversacional) culto. Que locuções confirmatórias (*além de*, *não é*, *entende*, *viu etc.*) oferece o Português do Brasil a seus usuários? Onde e quando ocorrem outras alternativas? O que dizer da manifestação de vagueza (a elevada incidência de *sei lá* em amostra de conversas) e de cautela (talvez, possivelmente, aparentemente, parece que...)? Tudo isso merece lugar de destaque em gramáticas descritivas e explicativas e, conseqüentemente, em livros e materiais didáticos para ensino-aprendizagem de Português.

Essas são algumas considerações a respeito do material didático circulante aqui no Brasil para ensinar PLE. Muitos desses livros vêm acompanhados de livros de exercícios extras, fitas cassetes e manual do professor, porém nenhum oferece atividades em vídeo, ou algum outro recurso pedagógico mais moderno. Em geral, os materiais didáticos disponíveis no mercado para o ensino de PLE são muito simples, pouco interativos, enfim, restritos em qualidade. Diante dessa realidade, podemos afirmar que se fazem necessários muitos outros manuais. Morita (1998, p. 70) acredita que “na era da *internet*, não bastam mais só livros de textos e de exercícios com fitas cassetes. Materiais com fitas de vídeo, CDs e CD-ROMS estão cada vez mais assumindo um papel importante na motivação de aula de línguas estrangeiras”. Para ela, nós precisamos de materiais mais atualizados, atraentes e motivadores. Materiais que focalizem a pronúncia, a compreensão da linguagem oral, a escrita ou leitura de textos em português. E, ainda, se preocupe com a sistematização específica da gramática da língua portuguesa (que deveria ser da língua “brasileira”), com um direcionamento especial para o aprendiz estrangeiro.

Em nosso trabalho, sentimos necessidade de propor materiais com desafios cognitivos através de atividades inovadoras, com um vocabulário da língua portuguesa efetivamente usada no Brasil, com registros informais da interação oral e atenção para a linguagem não-verbal, favorecendo a unidade/diversidade cultural do Brasil e aspectos interculturais. Deve-se dar ênfase à leitura e interpretação, com inferência de pontos-de-vista, utilizando textos escritos: jornalísticos, publicitários, humorísticos, diálogos, narrativas e textos de divulgação científica/cultural. Em paralelo, os materiais didáticos devem ter recursos visuais, como belas fotos que identifiquem o nosso país. As sugestões de trabalho em sala de aula devem promover a interação, tanto em sala de aula, se for o caso, bem como através de atividades extra-classe. No caso de uso da língua na produção escrita, as atividades precisam estar voltadas para organização textual, principalmente os recursos de coerência e coesão.

CAPÍTULO 5 REFLEXOS DA *INTERNET* NA SALA DE AULA

A palavra *internet* gera sempre muitas expectativas, algumas vezes boas, outras vezes más. Alguns acreditam na “síndrome da dependência da *internet*” (Machado, 2001: 126), e outros acreditam na revolução social através da *internet*.

Evidencia-se, no mundo em que vivemos, o início de uma nova fase na história da humanidade: a era da informação e da comunicação. Esta nova fase diz respeito ao desenvolvimento das novas tecnologias, as quais acarretaram e acarretam inúmeras transformações na sociedade contemporânea, apresentando formas diferentes de interagir em sala de aula. Nesta sociedade contemporânea, procuramos novos paradigmas e não novos modelos de como ensinar línguas. Consideramos que a busca, a construção e a reunião de idéias são palavras chaves desta nova fase. Deixando de lado os conceitos dogmáticos, ou seja, evitando o erro de dizer isto agora é bom, e o que foi antes é ruim, evitamos as dicotomias fora desta nova conquista. Estamos em busca do "ecletismo inteligente", ou seja, estamos vivendo a era da diversidade, do hipertexto, da construção de um mundo a partir das experiências do indivíduo.

Neste momento, encontramos indícios da presença da tecnologia nas coisas mais corriqueiras. A informática faz parte do dia-a-dia do cidadão comum. As tecnologias da comunicação, o rádio, a televisão, o videocassete, a videogravadora, o computador, o projetor multimídia geram transformações significativas na produção cultural.

Nas últimas décadas, o conhecimento tecnológico evoluiu com incrível velocidade. Houve mudanças substanciais no acesso à informação e nas

possibilidades de estabelecer comunicação entre indivíduos. No entanto, a forma como as pessoas se relacionam com as novas tecnologias ainda não é compatível com o grau de desenvolvimento e sofisticação que o desenvolvimento tecnológico oferece. Ainda é muito comum a subutilização, a falta de conhecimento e alguns mitos em relação à utilização dos recursos tecnológicos.

São muitas as dúvidas e inquietações, por exemplo, também quando pensamos na relação entre tecnologia e ensino de línguas. É necessário, portanto, uma cuidadosa reflexão por parte de todos que compõem a comunidade escolar para que a tecnologia possa, de fato, contribuir para a formação de indivíduos competentes, críticos, conscientes e preparados para a realidade em que vivem. Necessariamente o uso de tecnologia na escola está vinculado a uma concepção que se tem sobre Educação e de seu papel na sociedade moderna. Além disso, o conhecimento do professor sobre o recurso tecnológico, sobre o conteúdo que quer ensinar, sobre os processos de aprendizagem determina, em parte, a prática de sala de aula.

A *internet* é uma extensa rede de computadores interligados, mas independentes. Em menos de duas décadas, transformou-se de uma rede altamente especializada em comunicações, utilizada principalmente para fins militares e acadêmicos, em um “bazar eletrônico de massas”, com penetração em quase todas as camadas sociais. Através dela, pode-se ter acesso a informações de toda ordem, sejam elas governamentais, sejam científicas, culturais, econômicas, jornalísticas e muitas outras. Com o uso da *internet* também se faz publicidade, são realizados negócios de compra e venda, consultas e operações bancárias, aplicações em bolsas de valores, interações virtuais (salas de bate-papo, fóruns de discussões, teleconferências etc), desenvolver projetos e produtos, além de poder assistir vídeos, programas de TV, ouvir e capturar músicas. Enfim, qualquer pessoa que tenha acesso a um computador ligado à *internet* pode enviar mensagens através do correio

eletrônico por toda a rede e acessar recursos de centenas de outros computadores.

O crescimento fenomenal da *internet* é um indicador do impacto que essa tecnologia finalmente terá. Entre 1993 e 1998, a *internet* dobrou de tamanho todos os anos. Isso significa que, a cada ano, dobra o número de novas pessoas conectadas à rede. A *internet* hoje, no Brasil, apresenta números bastante altos. O total de assinantes em 2001 é de 6,1 milhões, e o potencial de usuários em rede em 2001, em média atinge, 19,2 milhões, segundo dados da revista Negócios Exame, citada pelo Jornal Diário Catarinense (jornal de circulação diária em Santa Catarina) na edição de 10-05-2001. Atualmente, os usuários acessam 4,71 vezes por semana. O que é mais usado na *internet* são os *sites* de busca e portais (94,6%), *sites* de telecomunicações (53,2%) e bate-papo e comunidade (43,7%). Quanto à idade, 50% dos usuários estão na faixa etária entre 18 e 34 anos. Em torno de 50% dos usuários da *internet* costumam fazer compras de 3 a 9 vezes ao ano através dela, gastando entre US\$ 100 a US\$ 500.

Por causa da cultura de livre circulação da *internet* e de sua total falta de controles estruturais e externos, ela está tentando livrar-se da idéia de novidade. Aqueles que gastam tempo para conhecê-la logo descobrem, entretanto, que ela é realmente um microcosmo da nossa sociedade. Grande parte do que acontece no mundo real reflete-se de alguma maneira na *internet*. Por meio dela, podem-se encontrar bibliotecas, programas de rádio e *shopping centers*. Através da *internet*, podem-se encontrar amigos, fazer cursos, assinar revistas e obter informações médicas ou de jardinagem. A *internet* pode ser uma fonte de notícia, um fórum de debates com outras pessoas sobre eventos atuais, um lugar para conhecer as atividades do governo ou encontrar um emprego. Para os alunos, ela oferece clubes de amigos por correspondência, recurso de aprendizagem, um lugar para compartilhar seus pensamentos e idéias, para colaborar com seus semelhantes e oportunidades para publicar seus próprios textos e trabalhos artísticos. E ainda, como grande fonte de recursos em sala de aula, pode contribuir veemente para o ensino-

aprendizagem dos alunos. Basta que seja usada com planejamento e critérios bem definidos.

5.1 Tecnologia e teoria da aprendizagem

Como educamos a criança de hoje, nascida em um mundo de informações imediatas, com uma miríade de recursos disponíveis pelo simples pressionamento de um botão?

Os computadores, o vídeo e as outras tecnologias fazem parte da interação dos alunos pela proximidade com que são usados no dia-a-dia deles. A chave não é qual tecnologia está disponível na sala de aula, e sim como ela é utilizada. Como qualquer coisa, o valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação.

O uso que antes se fazia dos computadores ajudava na instrução por meio de exercícios e práticas, baseados no trabalho de behavioristas como Skinner. Nesse paradigma, a tecnologia foi relegada a um papel secundário e suplementar que não conseguia capitalizar seus verdadeiros potenciais. Não causa nenhuma surpresa que a pesquisa não tenha conseguido mostrar melhoras consistentes no aprendizado do aluno com tal tecnologia. Em contraste, de acordo com as teorias construtivistas de aprendizagem, os alunos constroem ativamente o conhecimento, à medida que entendem suas experiências. Portanto, a aprendizagem construtivista é ativa, centrada no aluno e tende a ser orientada por projeto. As teorias atuais colocam a tecnologia nas mãos dos aprendizes para ajudar no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas de ordem superior e falam do poder da tecnologia para acessar, armazenar, manipular e analisar informações, permitindo, assim, que os aprendizes gastem mais tempo refletindo e compreendendo. "Em geral, os objetivos de instrução em um ambiente construtivista concentram-se na solução de problemas, no raciocínio, no pensamento crítico e na utilização

ativa de conhecimento. Além disso, os construtivistas vêem a colaboração, a metacognição e a instrução centradas no aluno como elementos essenciais do ambiente de aprendizagem” (Grau e Bartasis, *apud* Heide & Stilborne, s.d., p. 23). A acessibilidade dos aprendizes a informações pelo uso da *internet* permite que eles desenvolvam seus próprios estilos de recuperação e organização das informações. Utilizando a *internet* como uma ferramenta, os alunos podem explorar ambientes, gerar perguntas e questões, colaborar com os outros e produzir conhecimento, em vez de recebê-los passivamente.

Quando os alunos comunicam-se com as pessoas em lugares estranhos e distantes, eles começam a entender, apreciar e respeitar as diferenças e similaridades culturais, políticas, ambientais, geográficas e lingüísticas. Sua visão de mundo e de seu lugar no mundo mudam e o conteúdo do currículo torna-se atual, relevante e integrado a partir de uma perspectiva multidisciplinar e global.

Há diversas razões por que algumas escolas e professores estavam/estão pouco entusiasmados com a possibilidade de trazer a *internet* para a sala de aula. Essas razões incluem:

- a) uma sistêmica falta de consciência dos usos apropriados da tecnologia nas escolas;
- b) a aparente complexidade da *internet*;
- c) a ausência de novas formas de avaliação para medir novas formas de aprendizagem;
- d) a falta de linhas telefônicas ou de linhas de dados nas escolas;
- e) os reduzidos recursos para a educação pública;
- f) as preocupações sobre a segurança da criança na *internet*;
- g) a falta de tempo e de oportunidade de treinamento para os professores.

Além disso, às vezes, há falta de suporte administrativo e, ocasionalmente, os colegas podem resistir a uma tentativa do professor de explorar novos métodos. Também há o problema de que, pelo menos à primeira vista, a

internet pode parecer ser dominada por *technowizards* (magos tecnológicos), que parecem estar mais preocupados com o que a tecnologia pode fazer do que como ela pode melhorar os processos de ensino e de aprendizagem. Alguns professores podem estar intimidados pelo fato de que seus alunos sabem muito mais do que eles próprios sobre a *internet*. Todos esses problemas são reais e devem, de qualquer forma, ser superados. A *internet* - ou, mais precisamente, o mundo mais amplo dos computadores e das telecomunicações, do qual a *internet* é apenas uma parte – está reestruturando a sociedade. É um fenômeno que desafia algumas de nossas suposições sobre como o mundo funciona.

Pelo computador, os alunos podem conversar com outros alunos em salas de aula remotas. Com a tecnologia de captura de vídeo, podem participar de uma forma dinâmica de eventos no exato instante em que eles acontecem ao redor do globo. Os alunos que têm as oportunidades aqui descritas já começaram a fazer suas próprias mudanças de paradigmas concernentes ao seu lugar no mundo e ao seu relacionamento com eles.

5.2 A aprendizagem de línguas através de um suporte tecnológico

Muitos educadores vêem a tecnologia educacional como um possível meio para chegar a um fim, com *hardwares* e *softwares* apropriadamente selecionados ou desenvolvidos para complementar uma estratégia específica que se decide adotar para alcançar certos objetivos educacionais. Em alguns casos, isso pode envolver o uso de equipamentos sofisticados como computadores e vídeos; em outros, a duplicação de exercícios poderá ser necessária. Aqui, em nossa proposta de trabalho, é importante que a inovação para o desenvolvimento educacional tenha sido sistemática e cientificamente planejada e executada. É essa “abordagem de sistemas” em tecnologia educacional que deve estar no coração da tecnologia educacional.

O presente trabalho procura reunir alguns aspectos que consideramos importantes como:

- a) a viabilidade de alunos e professores interagirem;
- b) aulas complementares;
- c) disponibilização de material didático;
- d) favorecimento de ambientes colaborativos, como fóruns, salas de bate-papo para a aprendizagem, situações em que o aluno deverá preocupar-se com a leitura e com a própria escrita, já que ele precisa trocar mensagens com outros aprendizes.

Entendemos que o nosso grande desafio é de proporcionar um material multimídia que atenda aos nossos anseios de idealizador/implementador e principalmente de educador.

Neste novo paradigma de ensino-aprendizagem, é preciso que um recurso multimídia apresente as seguintes características:

- a) ter conteúdos diversos;
- b) ser interativo;
- c) apoiar e trazer para o estudante sua independência;
- d) promover atividades interativas e comunicativas em classe;
- e) facilitar a exploração da cultura;
- f) maximizar o uso de recursos para apoiar o professor;
- g) facilitar a administração de recursos;
- h) trocar o papel do professor.

Mais que um recurso multimídia eficiente e interativo, precisamos de professores que sejam capazes e estejam dispostos a se tornarem aprendizes, que acompanham seus alunos. Professores que não tenham medo de assumir a condição do 'eu não sei' e, assim, virar-se para o aprendiz, e dizer: '- Vamos descobrir juntos'. Esses professores precisam "descobrir" como utilizar várias tecnologias para formar, processar e gerenciar as informações, a fim de

procurar relacionamentos, tendências, anormalidades e detalhes que podem não só responder perguntas, mas também criá-las. Precisamos de professores que entendam que o aprender no mundo atual não é só uma questão de dominar um corpo estático de conhecimento, mas ser capaz de reconhecer a rápida mudança da própria noção de conhecimento.

Por exemplo, na década de 60, os laboratórios de línguas e as técnicas audiovisuais deram maior sucesso, rapidez e interesse ao ensino de idiomas, sem criar qualquer ameaça para o professor. Não é verdade que os laboratórios de línguas possam, ou devam, tomar o lugar do professor, nem são meios graças aos quais o aluno ou o professor possam alcançar seus objetivos sem esforço físico e mental. Mas podem tornar o trabalho do professor mais eficiente e recompensador, especialmente nas áreas de exercícios e práticas de rotina, onde a tarefa é, em grande parte, mecânica, e exige o mínimo de qualificações e habilidade. Ao mesmo tempo, o professor precisa ter uma adaptação para fazer uso mais eficaz dos cursos audiovisuais de línguas.

Neste sentido, ao tratar do desenvolvimento de uma ferramenta de ensino de Português como Língua Estrangeira através da *internet*, decidimos ampliar esse leque de opções tecnológicas e contribuir para a modernização do processo educacional do ensino. Fornecendo uma ferramenta que será suportada pela *internet*, acreditamos que, através dela, será possível disponibilizar material didático, correio eletrônico (*e-mail*), grupos de discussão e salas de bate-papo (*chats* - salas virtuais onde várias pessoas podem conversar em tempo real).

Para o bom andamento de trabalhos na *internet*, é fundamental que os envolvidos, neste caso professor e aluno, conheçam e tenham consciência da principal diferença entre o ensino presencial e o ensino a distância (ver figura 1). A principal característica que os diferencia é a separação física entre professores e alunos no ensino a distância. Assim, para que o material

instrucional seja recebido pelo aluno e o processo de interação seja estabelecido, é necessário um meio tecnológico eficiente que possibilite e contribua para a ocorrência do processo ensino-aprendizagem.

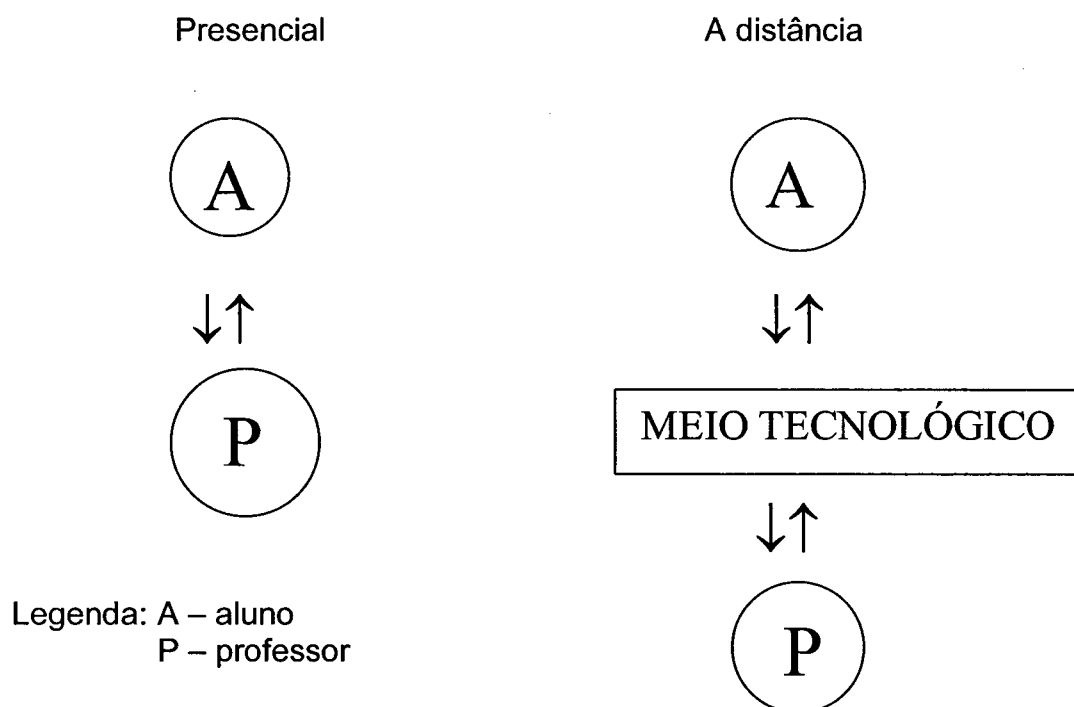


Figura 1 – Principal diferença entre o ensino a distância e o presencial.
Fonte: Garcia Aretio, 1994, *in* Souza, 1999.

As implicações de uma ferramenta informatizada para a aprendizagem de uma segunda língua em sala de aula é o respeito aos diversos fatores que influenciam no processo do ensino/aprendizagem. A utilização desse recurso didático proporciona o acompanhamento mais individualizado de turmas heterogêneas, seja por diferença de idade, seja por conhecimento ou nível escolar. E, ainda, facilita encontros independentes, em dispersão geográfica. Em geral, o aluno determina o que vai estudar, o currículo e o horário. A aprendizagem acontece de forma independente, isto é, respeitando o ritmo próprio do aluno. Por outro lado, o ensino a distância, sem encontros presenciais, não promove a interação social, fator que consideramos essencial para um ensino-aprendizagem mais eficaz.

5.3 Elaboração de uma ferramenta de ensino de Português como Língua Estrangeira

Neste capítulo apresentamos o objetivo principal da proposta. Aqui será desenvolvida a ferramenta de auxílio ao ensino de PLE, suportada pela *internet*. Decidimos chamá-la de Ferramenta de Ensino de Língua Brasileira – FELBRAS, uma vez que foi projetada para cursos de português para estrangeiros a serem oferecidos no Brasil. Conseqüentemente, a variedade de língua (ou dialeto) é a variedade brasileira.

A discussão lingüística e pedagógica apresentada anteriormente indicou os possíveis caminhos a serem seguidos na elaboração desta ferramenta e serviu para uma reflexão consistente sobre o ensino de línguas e a importância e influência das novas tecnologias neste ensino.

Como a tecnologia da informação é, atualmente, a força direcionadora de nossa cultura e de nossa economia, é hora de incorporá-la ao currículo de uma maneira significativa. Quando professores e alunos estão conectados ao mundo, as estratégias de ensino e de aprendizagem mudam. Quando os professores mudam sua maneira de ensinar, passando de “fornecedores do conhecimento” a “companheiros do processo de aprendizagem”, vemos as tecnologias serem empregadas de modos drasticamente diferentes – de maneira mais parecida com as formas como elas são utilizadas em outros segmentos da nossa sociedade.

É evidente que o papel do professor no uso desta ferramenta, que se propõe incorporar às demais práticas e meios de ensino de Português como Língua Estrangeira, será não-convencional, já que a sua atuação em sala de aula mudará. Com freqüência a ferramenta vai ter o potencial de substituir o livro-texto, a biblioteca da escola, e, de alguma forma o professor, mas este não se tornará redundante ou obsoleto. Efetivamente a garantia de que o professor estará no centro da sala de aula do futuro, e não a tecnologia, é

assegurar que o professor de hoje domine as novas ferramentas de aprendizagem, como a *internet*. “Para os professores, a tecnologia deve ser um meio para novos fins, para a aprendizagem mais dinâmica, mas a tecnologia não deve ser a questão principal. As questões reais são as novas formas de percepção e a consciência exigida pela mudança, as novas definições do que significa produzir conhecimento e uma boa vontade para abandonar formas antigas de autoridade por formas mais democráticas, encontradas em uma comunidade de aprendizagem ‘verdadeira’ ”(Rowe, 1994, p. 55-58). Com o acesso à *internet*, a sala de aula tende a tornar-se um ambiente de aprendizagem cooperativo ainda maior, na qual o professor indica possibilidades ou caminhos e proporciona a inspiração.

Para desenvolver a proposta de criação da FELBRAS, que é ferramenta suportada pela *internet*, seguimos as seguintes etapas: planejamento, desenho, estratégias pedagógicas, concepção e produção dos materiais instrucionais, configuração de ambientes virtuais que servem de suporte ao processo de ensino-aprendizagem, produção, orientação a distância, avaliação, ponto de consideração.

- a) Planejamento → Para este projeto fizemos, inicialmente, uma reflexão a respeito das teorias de aprendizagem que orientam o ensino de uma segunda língua, identificamos problemas na prática pedagógica e na elaboração de materiais didáticos. Nossa tomada de decisão foi a favor da abordagem sociointeracionista, com o estudo e elaboração da ferramenta suportada pela *internet*.
- b) Desenho → A principal preocupação neste sentido era de que o projeto atendesse o quesito de ambiente interativo. O acesso para cada *link* deveria ser de cooperação. O desenho sugerido (mapa do Brasil) deve ter a capacidade de interagir e atrair a participação do aluno no processo de aprendizagem.
- c) Estratégias pedagógicas → O conceito de língua e linguagem foi trabalhado com enfoque nas modalidades culta e coloquial do português falado e escrito no Brasil. O objetivo foi o de desenvolver as quatro habilidades: falar, compreender, ler e escrever e, ao mesmo tempo promover o inter-relacionamento.

- d) Concepção e produção dos materiais instrucionais → Ao planejarmos a concepção e a elaboração de materiais didáticos, naturalmente, precisamos levar em consideração o nível de conhecimento lingüístico do aluno, de sua língua materna, sua procedência, enfim sua cultura. Considerar sua maior, ou menor, proximidade e afinidade com o português, seu conhecimento de outras línguas e culturas e ainda sua faixa etária, uma vez que a recepção do discurso depende de todo esse seu universo.
- e) Configuração de ambientes virtuais que servem de suporte ao processo de ensino-aprendizagem → Os ambientes virtuais que devem dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem são: professor, correio eletrônico, fórum de discussões, sala de bate-papo, *links* interessantes, cultura brasileira, textos, gírias, exercícios, teste *on-line*. Todos esses ambientes deverão ser explorados pelo professor da forma mais adequada, segundo o perfil do seu público, o tempo que dispõe etc.
- f) Produção → Nesta etapa, como salienta Souza (1999, p. 148), é necessário que uma equipe de especialistas em *design* trabalhe em conjunto com uma equipe de professores conteudistas e pedagogos, a fim de associar as orientações e princípios pedagógicos e didáticos aos mecanismos de composição da ferramenta suportada pela *internet* aqui apresentada. Neste sentido foi projetada e elaborada a ferramenta, pois ela foi pensada e idealizada por um especialista da ciência da linguagem da área de Letras, e construída por um especialista da área técnica das Ciências da Computação.
- g) Orientação a distância → A proposta visa a facilitar a passagem gradual da aula presencial para a sala virtual, tanto por parte do professor quanto por parte dos alunos.
- h) Avaliação → A avaliação neste caso só servirá para promover a expressão dos aprendizes, pois o importante será a comunicação. Não interessa se o aluno vai misturar o português com o espanhol, com o inglês etc. O importante é que a iniciativa foi lançada e desta forma os alunos vão crescer na nossa língua e cultura.
- i) Ponto de consideração (problemas e recomendações) → Como ferramenta sistemática, ela deve atender ao grau de satisfação dos professores e dos alunos. Para isso é importante a utilização de questionários periódicos para levantamento das variáveis de satisfação dos envolvidos no processo.

A nossa intenção com este trabalho é criar um recurso didático, de base tecnológica, com condições de proporcionar uma experiência envolvente de

aprendizado e gerar um ambiente de negociação de significados relevantes para alunos reunidos em pequenos grupos, em que a linguagem não seja vista como um produto de resultados controlados ou semi-previstos, ou ainda, um instrumento que se torne um fim em si mesmo. No trabalho, o enfoque dado às tarefas visa a propiciar momentos que fogem de caminhos lineares previstos, sendo ao mesmo tempo um meio para adquirir outras formas de conhecimento.

O nosso objetivo é produzir um recurso que traga informações sobre o Brasil e proporcione aos participantes desse processo uma experiência intercultural e de língua em uso, fundamentada teoricamente em abordagens comunicativas. Compreender o percurso de criação desse recurso informatizado de ensino e anotar as reflexões e evoluções derivadas do processo foi um primeiro momento de nossa pesquisa, que culminou na desmitificação da autoridade e na dessacralização do autor de material didático como “especialista”.

Em pesquisas anteriores, como discutimos anteriormente, materiais didáticos já foram vistos como recursos limitados do ensino de uma língua estrangeira. Por meio de um processo interpretativo, ancorado em nossa visão empírica, a observação nos mostra que, na produção de conhecimentos do professor e dos alunos, as discussões são complementares e podem ser consideradas “materiais”.

Concebemos nosso trabalho numa vertente da abordagem comunicativa, utilizando materiais como “fonte” contendo idéias e tarefas não consideradas auto-suficientes para o ensino-aprendizagem de uma língua, mas, sim, dependentes das decisões e da produção de conhecimento do professor e dos alunos como complementos necessários para mover a “engrenagem de interação comunicativa”.

As manifestações dinâmicas efetivas do processo em sala de aula, que extrapolam o conteúdo puro e simples do material didático, surgem da

exploração conjunta de professores e alunos de um material mais amplo, permitindo ao professor criar um material próprio, sempre renovado, contribuindo para a sua evolução como pessoa e profissional.

5.4 Conexões da Ferramenta de Ensino de Língua Brasileira – FELBRAS

Esse passar de olhos na história das concepções metodológicas do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras não tem outra pretensão que a de mostrar que as preocupações estiveram, durante muito tempo, mais voltadas para aquisição do conteúdo gramatical das línguas. Esperava-se do aluno uma competência lingüística em elaborar frases gramaticalmente corretas; a dimensão discursiva, nesta época, praticamente inexistia. Não se trata aqui de fazer críticas anteriores, ao contrário, elas representam contribuições fundamentais para a reformulação de didáticas de ensino de língua.

O interesse voltou-se, então, ao campo das didáticas das línguas, para os parâmetros psicológicos com o intuito de se entender a atividade interna do sujeito, uma vez que somente a observação e a análise da produção linguageira mostraram-se insuficientes. Essa constatação fez surgir o interesse pelos processos cognitivos que implicam o ensino, a produção e a compreensão em língua estrangeira. Paralelamente, a valorização da dimensão cultural da língua, a necessidade de se comunicar com eficiência em língua estrangeira levaram a uma reavaliação da metodologia.

O método comunicativo, por exemplo, atualmente em vigor nos principais manuais de línguas estrangeiras, inclusive nos de Português como Língua Estrangeira, tem de modo geral, base na lingüística da enunciação. Considerando que o modelo permanece bastante flexível, e fazendo uso de elaborações vindas de diversos horizontes, algumas críticas são atribuídas ao método pelo fato de a perspectiva comunicativa algumas vezes não ter forma

definida, estando portanto sujeita a variações de autor para autor, conforme a sensibilidade ou prática lingüística, ora privilegiam-se os atos de fala e a prática oral, ora dá-se ênfase à gramática que retorna mais elaborada, insistindo na aquisição da língua escrita e às vezes deixando de lado um certo rigor para com a língua para insistir no registro coloquial, nem sempre visto com bons olhos pelos defensores da norma culta. O tratamento varia segundo os conceptores dos manuais.

Por outro lado, é preciso reconhecer que, da lingüística de orientação enunciativa à fonética, da interculturalidade à valorização dos processos cognitivos, a perspectiva comunicativa faz também usos de aquisições anteriores, não rejeitando os acertos de outras concepções, integrando ao mesmo tempo novas conquistas, ou seja, faz da heterogeneidade seu ponto forte.

Do ponto de vista conceptual, percebe-se nos materiais didáticos mais recentes a intenção de trabalhar em torno da enunciação e do sentido, do discurso, das estratégias comunicativas, da psicolingüística, que mostram a preocupação não só em integrar trabalhos recentes, como também em dar uma visão nova ao ensino das línguas que resulte num melhor desempenho do aluno durante o processo de aquisição. Um outro aspecto importante é a introdução do conceito de interculturalidade. Partindo do princípio de que ensinar/aprender uma língua é também ensinar/aprender a cultura do outro, o método comunicativo passou a dar, inspirado nas elaborações da sociolingüística, um tratamento “cultural” aos temas clássicos tratados por lições.

O professor é livre para seleccionar o aspecto que deve ser melhor trabalhado, segundo o perfil do público, o tempo de que dispõe etc. É certo que nenhum manual responde a todas as necessidades e nem todos são adaptáveis para qualquer tipo de público. Por isso, o material deve ser sempre completado. Neste sentido, recursos multimídias, o uso do computador em sala

de aula, filmes, etc. constituem excelente material de apoio e de enriquecimento.

Entendemos que a ferramenta informatizada aqui desenvolvida atende, ainda, algumas carências do ensino a distância. Os professores e alunos podem produzir materiais dentro do ambiente de aprendizagem (do cotidiano da sala de aula, das necessidades que vão surgindo), atendendo diversos aspectos fundamentais, tais como interação entre professores e alunos, atividades em que o aluno passe de sujeito passivo a ativo no processo. Acreditamos que a ferramenta tem um caráter aberto que, por um lado, propicia ao professor criar material de apoio às suas aulas com grande facilidade e, por outro, incentiva o aluno a pesquisar e construir projetos para as aulas com grande facilidade. Segundo Almeida Filho (1996), é importante também atender às fantasias do aprendiz. Assim, um bom material deve tratar de assuntos que estimulem os aprendizes e se relacionarem com sua vida.

Por exemplo, quando estamos ao telefone, temos de, no mínimo, compreender o que está sendo dito para respondermos adequadamente. Se o interlocutor quer deixar um recado e não vamos pessoalmente nos encontrar com o destinatário, precisamos deixar a mensagem por escrito. Numa atividade tão simples como esta, que ocorre com uma certa freqüência no nosso dia-a-dia, utilizamos três habilidades diferentes: compreensão da linguagem oral, fala e escrita. Assim, é importante que, na sala de aula, e na medida do possível, sejam enfatizadas as atividades que integram diversas habilidades simultaneamente, em vez de serem trabalhadas isoladamente. Além disso, vários estudos têm-nos demonstrado que as quatro habilidades lingüísticas não precisam ser ensinadas linearmente e tampouco se desenvolvem de maneira homogênea.

A página inicial de nossa ferramenta de ensino, como podemos visualizar abaixo na figura 2, apresenta em sua interface a solicitação do *login* e da senha do aluno para permitir a navegação a outros *links* de acordo com os interesses e objetivos do usuário. O acesso será franqueado mediante uma

senha pessoal e intransferível que estará disponível a partir da inscrição no curso. Através dessa página, o aprendiz de língua brasileira pode tirar as suas dúvidas em relação aos textos, exercícios, pronúncia, e ainda interagir melhor com a língua e cultura que se dispôs a aprender.

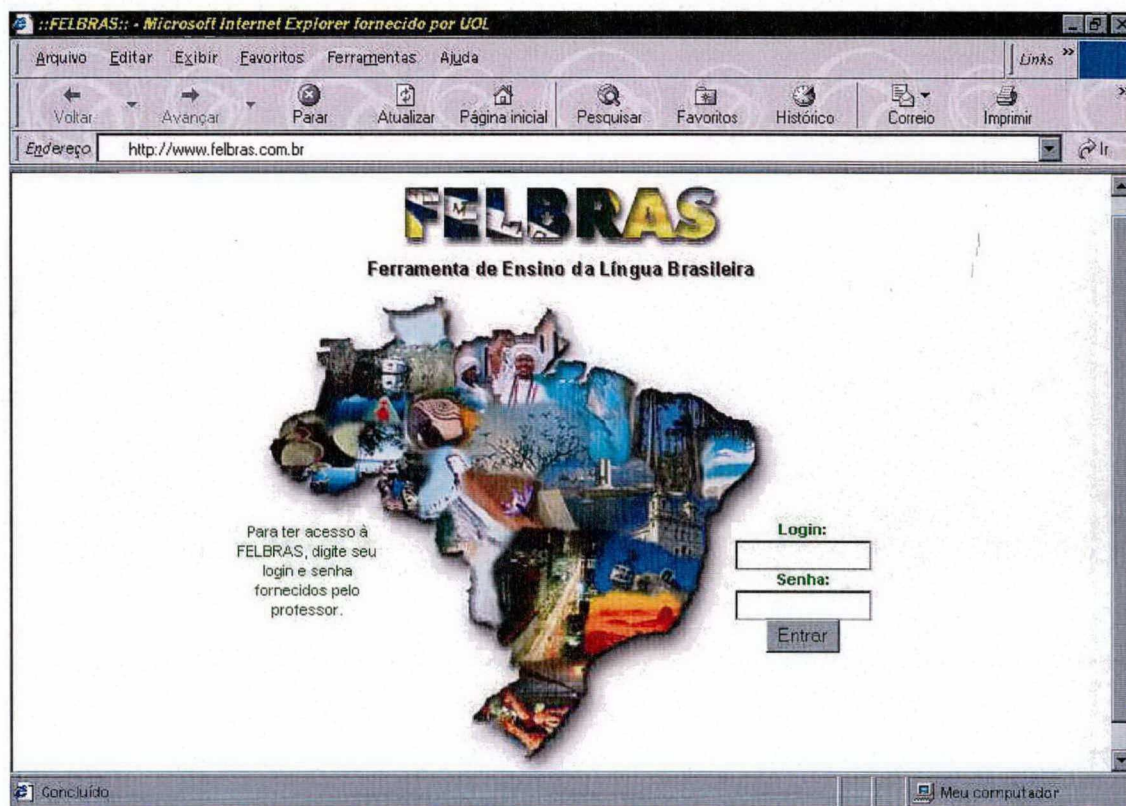


Figura 2 – Tela de apresentação da *FELBRAS*

A **senha** dará acesso a todos os *links* oferecidos na ferramenta que segue, na figura 3, que são: **professor**, que oferece informações sobre o professor, permitindo contato *on-line* com o professor em horários pré-estabelecidos; **correio eletrônico** para troca de correspondências entre os envolvidos neste processo de ensino; **fórum de discussão**, que deve focar debates e discussões partindo de um tema; sala de **bate-papo** para diálogos *on-line* pela *internet*; **links interessantes**, que deve dar acesso a várias bibliotecas, museus e outros passeios virtuais interessantes; e, ainda, **cultura brasileira**, o qual oferece acesso a fotos e imagens da fauna e da flora brasileira, informações sobre o folclore e histórias de uma região; **textos** trabalhados em sala de aula e textos complementares; **gírias** para ampliação

do vocabulário e contextualização da língua; acesso ao *link* **exercícios** trabalhados em sala de aula e complementares. A *FELBRAS* também oferece os *links* **teste** e correção para verificação de conhecimento da língua, como podemos verificar na figura 3.

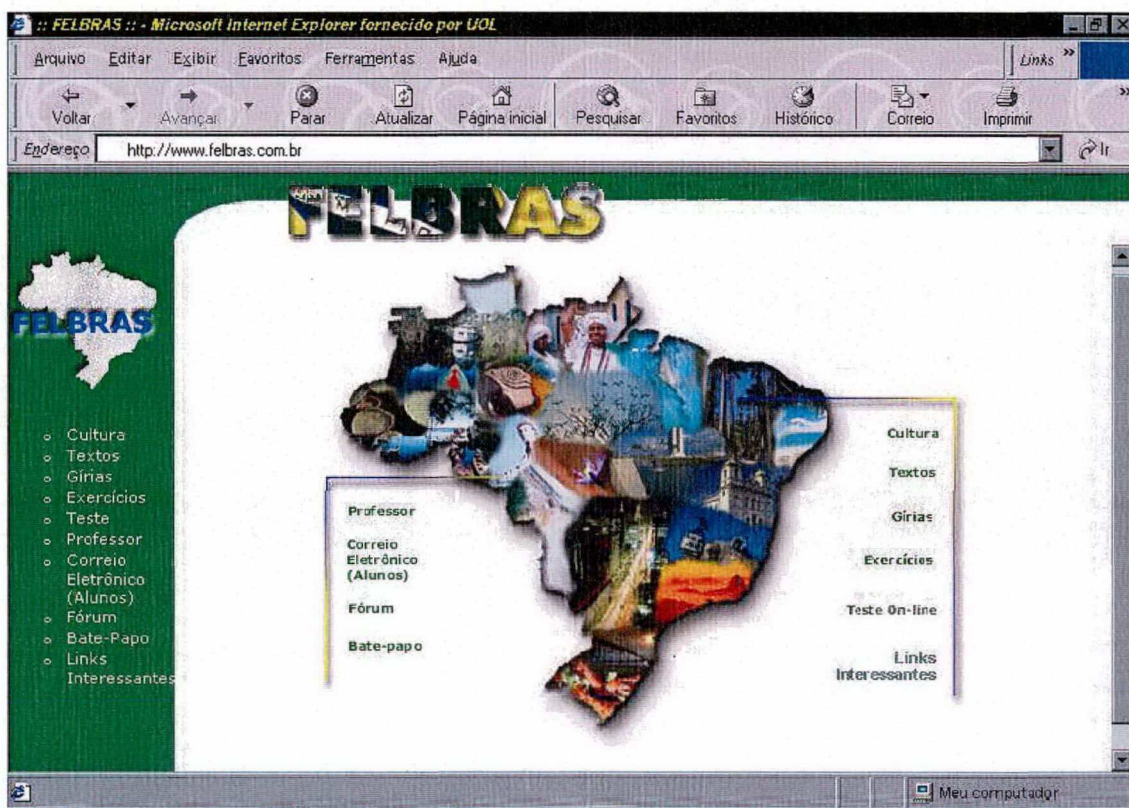


Figura 3 – Tela de apresentação dos *links* oferecidos pela *FELBRAS*

Link com o **professor** → O desenvolvimento de um curso, com o auxílio da *internet*, permite ao professor criar um atendimento personalizado que facilite o aprendizado, a comunicação e a colaboração entre os envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem. O professor pode preparar aulas adicionais para seus alunos, com dicas e planos de aulas exclusivas e, ainda, pode checar o progresso do aluno. O professor de PLE é “peça chave” para proporcionar condições adequadas à dinamização da aula e, conseqüentemente, manter o interesse e a motivação do aprendiz. Para que isso ocorra, é preciso que o professor esteja consciente da abordagem de ensino que fundamenta suas aulas.

O professor será o administrador da ferramenta. Através de sua senha de acesso, ele vai poder configurar, adicionar conteúdos, figuras, textos e outros.

Link ao correio eletrônico dos alunos → Esta conexão é a que permite que os aprendizes e participantes do processo troquem suas experiências, tanto individualmente quanto coletivamente. Acreditamos que essa troca de mensagens é fundamental para o ensino de línguas. Além de estar comunicando, o aluno estará buscando o envolvimento e, por conseguinte, o aperfeiçoamento da expressão escrita.

Em pesquisa realizada com estudantes brasileiros em fase de aquisição de uma nova língua, neste caso o inglês, o lingüista Hilário I. Bohn verificou que os textos produzidos nessa língua estrangeira (inglês) tinham uma percepção de textualidade deturpada, vinculada a processos de enumeração, a plágios de memorização e de repetição de arquivos, em vez da composição transformadora.

Bohn (1999) afirma que “Os textos elaborados em LE poderiam estar baseados sobre o equívoco de que é assim que se escreve nesta língua estrangeira, isto é, modelos textuais aos quais o autor esteve exposto em sua escolarização eram fundamentalmente enumerativos. Projetos de pesquisa de sala de aula poderiam investigar os textos produzidos pelo professor e alunos durante a ação pedagógica e examinar os textos-modelos encontrados nos livros-texto manipulados pelos alunos. É possível hipotetizar que o tipo de texto está vinculado à percepção do próprio escritor em termos do leitor/professor deste texto” (p. 182).

Interpretando os dados dentro de uma perspectiva cognitivista, Bohn constatou que há um paralelismo muito interessante entre o conceito das *estruturas prontas* que se discute no processo de aquisição da linguagem, também chamados na literatura de *rotinas*, tão comuns nos estágios iniciais da

aquisição, e o texto elaborado em LE. Nos estágios iniciais da aquisição da linguagem, o aprendiz também recorre a plágios lingüísticos, a rotinas memorizadas, a conjunto de significantes armazenados como arquivos prontos a serem automaticamente usados em situação de comunicação. São rotinas praticamente desprovidas de significado e como tal são utilizadas. Nesta pesquisa sobre textos produzidos em língua inglesa, o escritor parece estar preso a estas rotinas memorizadas e armazenadas na memória de longo prazo, 'blocos' lingüísticos ainda não integrados cognitivamente e discursivamente, portanto, ainda não disponível para a verbalização criativa e transformadora. Isto parece sugerir que o estágio da **interlíngua**, ou a falta de prática em produção textual ainda não permitam articular os parâmetros de textualização como o escritor os gerencia em sua língua materna.

Escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões/interpretações para ser lido por outros, e, portanto, com ele interagir. Assim sendo, é oportuno que sejam oferecidos ao aprendiz de PLE uma diversidade de textos, através dos quais ele poderá ampliar sua capacidade de compreensão nessa língua e, simultaneamente, internalize estruturas que, progressivamente, tornem esse aprendiz capaz de produzir textos autênticos e não apenas frases soltas. Estas telas abaixo mostram o ambiente onde está disponibilizada a caixa de diálogos, o aluno pode escrever e enviar a sua mensagem para todos os colegas do curso, ou pode disponibilizar de uma listagem de nomes e endereços eletrônicos abaixo, para que seja possível enviar somente um, dois, três nomes para enviar sua mensagem.

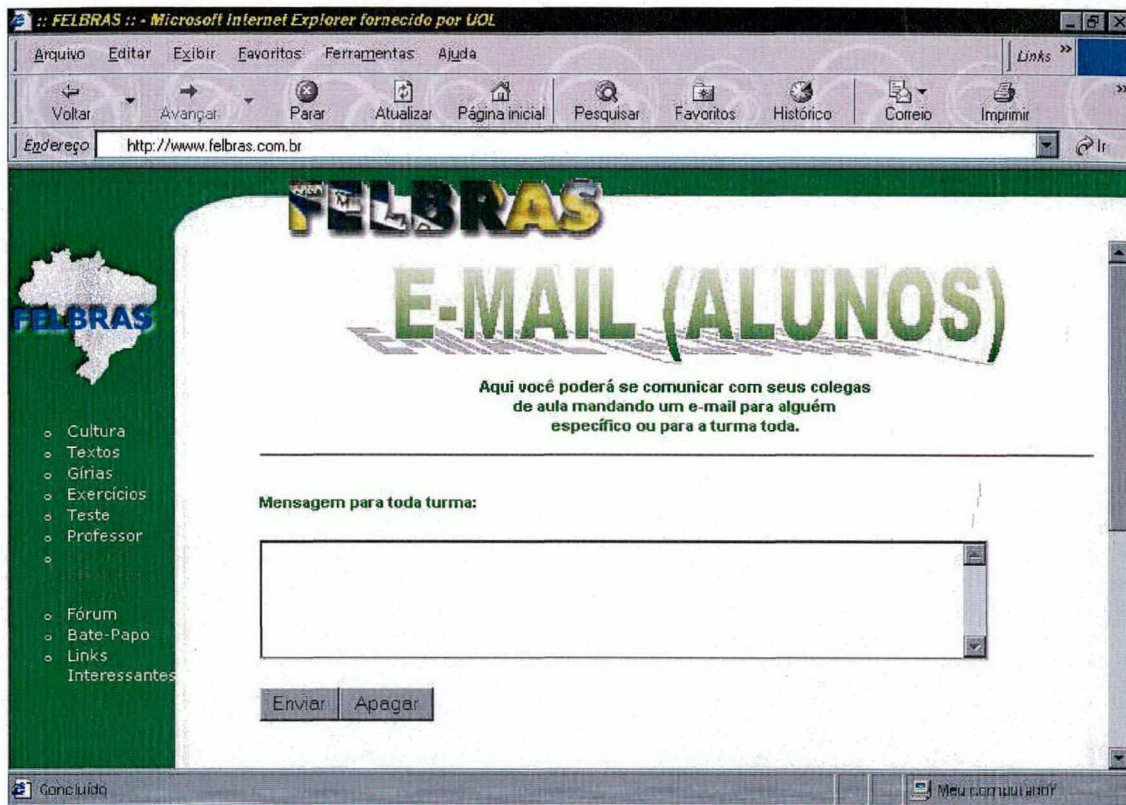


Figura 4 – Tela do ambiente de correspondências eletrônica.

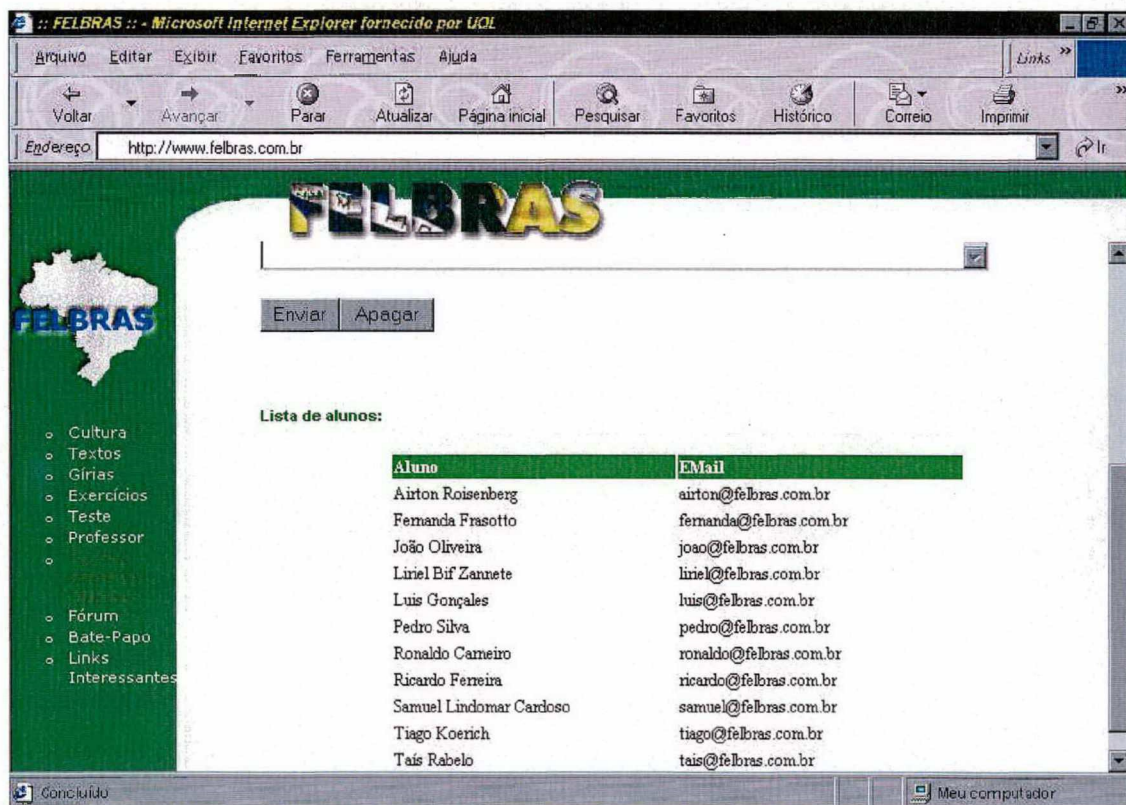


Figura 5 - Continuação da tela do ambiente de correspondências eletrônica.

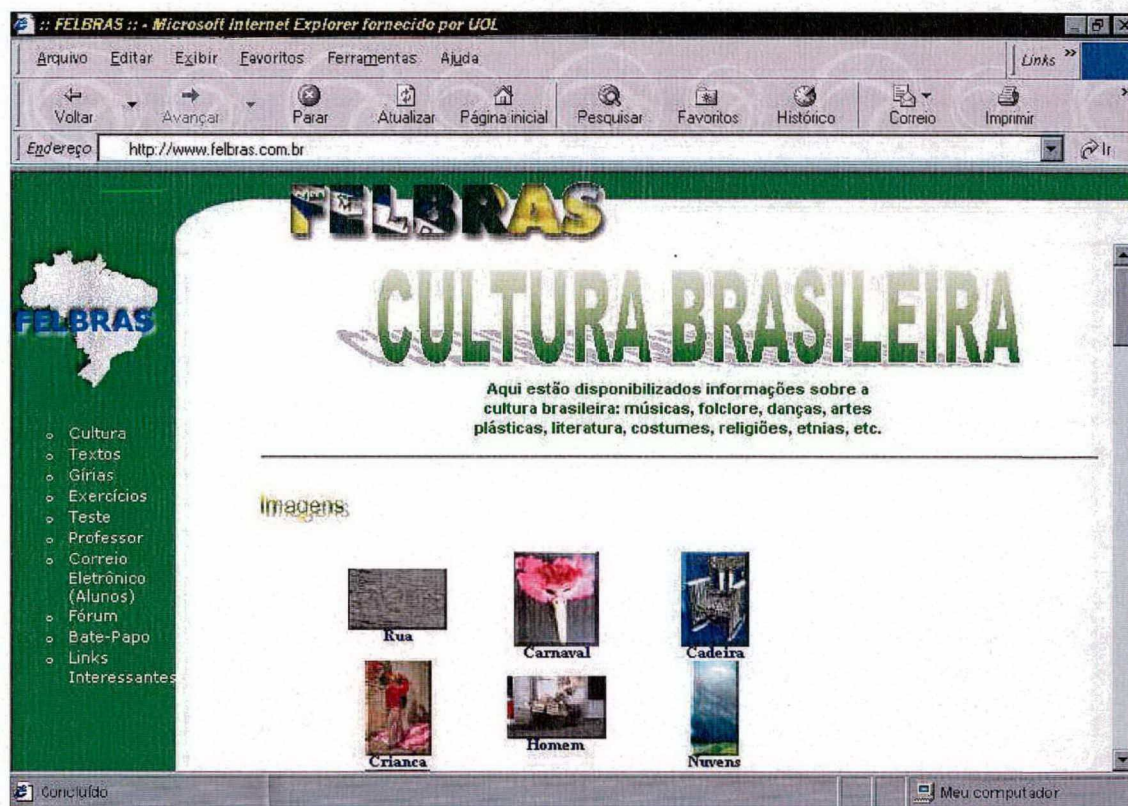
Link ao **Fórum** de discussão → O aprendiz de língua estrangeira, além dos momentos em que aprende a língua-alvo, deve ter também momentos de uso real, ou seja, só o fazer-de-conta não é suficiente para que ele adquira a nova língua. O aprendiz precisa participar de verdadeiras interações em que a língua-alvo é efetivamente usada. Nesse acesso, podem ser realizadas discussões sobre o bairro e seu comércio, culinária brasileira, ginástica, pintura, melhores lugares da cidade para compras, supermercados, *shoppings*, visita a restaurantes, casa de *show*, museus, igrejas, exposições, lazer etc. O acesso pode ser configurado para que os aprendizes se encontrem em grupos menores, ou, individualmente, os estudantes possam discutir temas ou leituras.

Link à sala de **bate-papo** → Neste caso, o diálogo é muito dinâmico, a interação facilita não somente a transmissão das idéias compartilhadas, mas oportuniza a interação reflexiva. Mais ainda: uma ambiente coletivo como este proporciona benefícios cognitivos e motivacionais à medida que os aprendizes apresentam idéias e interagem uns com os outros. Essa habilidade de formular, de verbalizar suas próprias idéias, bem como responder a idéias antagônicas, são habilidades cognitivas importantes. Discussão, debate e perspectivas múltiplas que advêm do contexto *on-line* podem contribuir para níveis mais elevados de desenvolvimento dos aprendizes do que se estivessem trabalhando sozinhos.

Links interessantes → Este acesso vai proporcionar um melhor destino *on-line* para o aprendizado de línguas e o aprendizado de culturas diferentes. Através desse acesso, o aprendiz pode obter informações sobre outras línguas, como italiano, espanhol, alemão participar de outras salas de bate-papo, com assuntos especiais em vários idiomas. Sobretudo, serão fornecidos ao usuários da FELBRAS lista de *sites* relacionados à língua portuguesa e às culturas de língua portuguesa.

Link à cultura brasileira (música, folclore, danças, artes plásticas, literatura, costumes, religiões, etnias etc.) → Esse *link* vai proporcionar uma melhor viagem *on-line*, dando oportunidades ao aprendiz de conhecer a nossa música popular brasileira, a nossa diversificada fauna e nossa variada flora, e, ainda, acessar informações de um canto a outro do país. Poderá ler artigos políticos, culturais, sociais e de entretenimento, ouvir música e outros. O acesso consiste num simples clicar em cima das palavras cultura brasileira, como podemos perceber nas figuras 6 e 7.

Figura 6 – Tela de acesso ao *link* cultura brasileira.



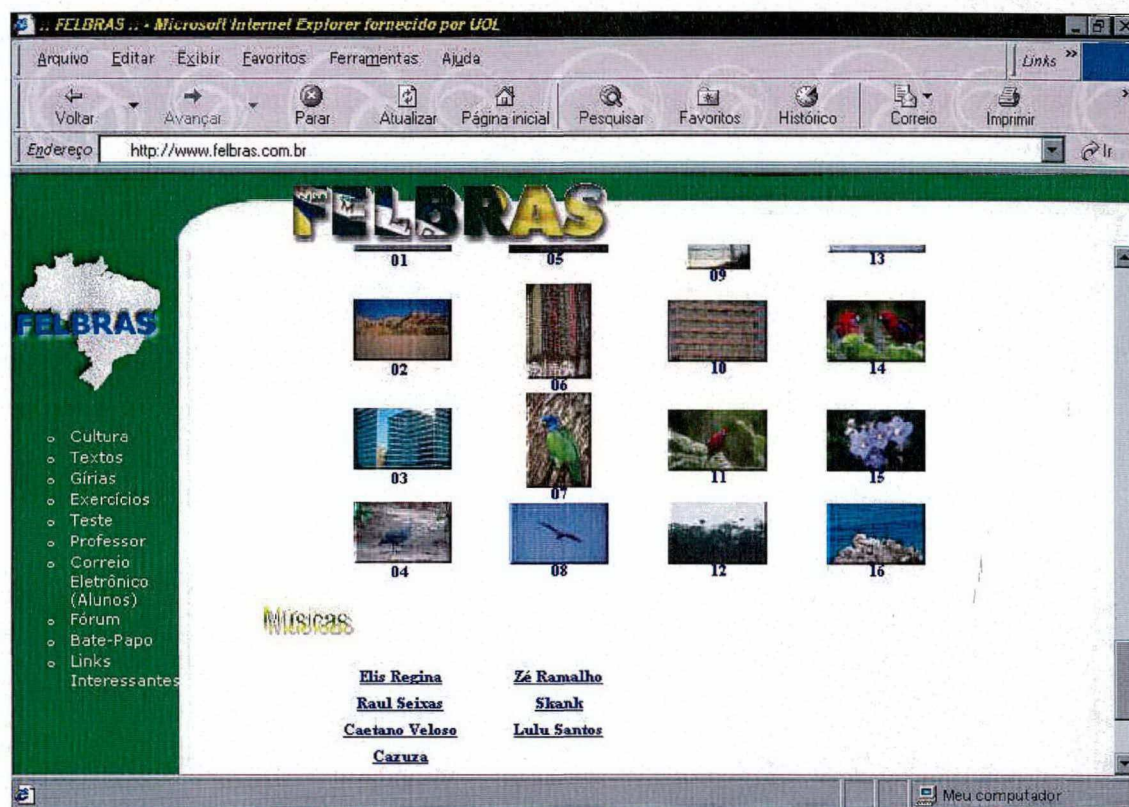


Figura 7 - Continuação da tela de acesso ao *link* cultura brasileira.

Link aos **textos** → Através desse *link*, será ampliada a noção de texto como material vivencial do aluno, possibilitando a ampliação da noção de texto como material privilegiado do ensino de língua e literatura. Texto no sentido de todo e qualquer objeto cultural, seja verbal ou não: cinema, TV, esporte, jornal, propaganda, moda, artesanato, livros, artigos, arte etc. O aspecto essencial a ser ressaltado nesse acesso é a proposta de se apresentar uma pluralidade de assuntos, com riqueza de informações em textos atuais, aumentando ainda mais o valor gráfico do texto, como podemos visualizar na figura 8.

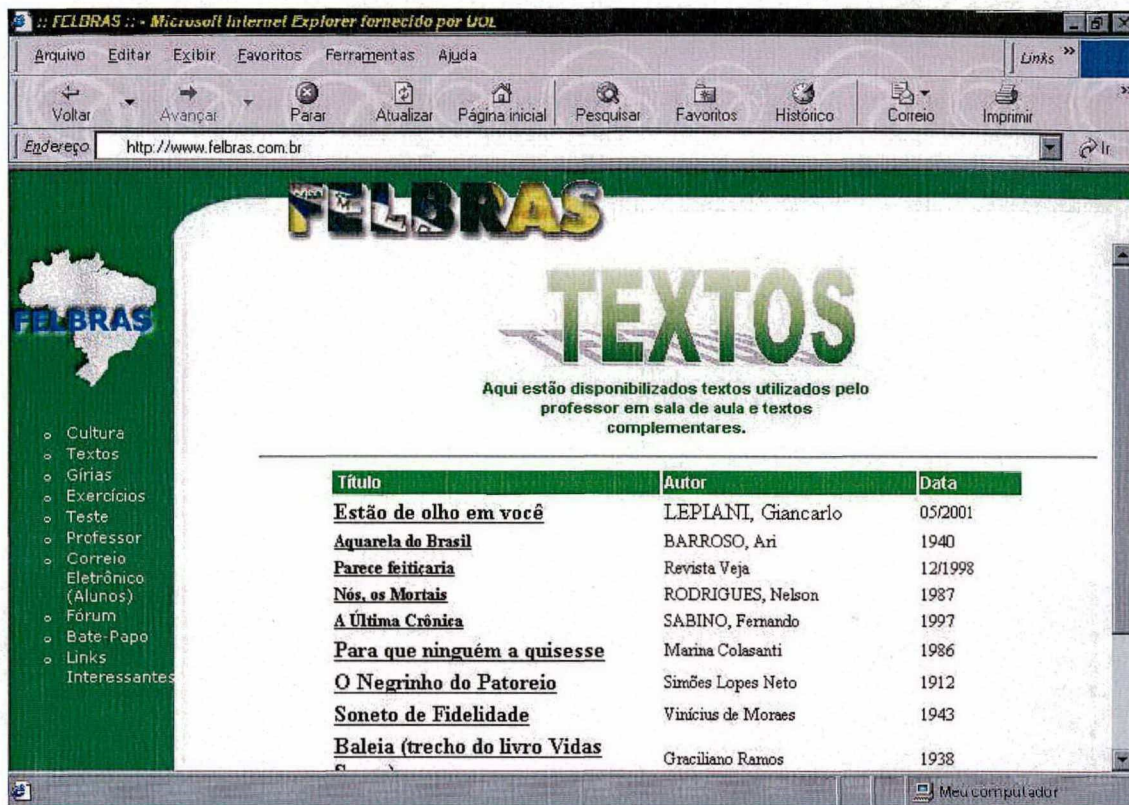


Figura 8 – Tela de acesso ao *link* dos textos.

Vale salientar que estamos defendendo uma concepção de ensino ligada à noção de transformação e envolvimento sócio-cultural, que só se viabiliza através de um ensino voltado para a realidade do aluno. Assim, toda a atividade de linguagem e de literatura deve resultar num *fazer transformador*. O que desejamos é mobilizar toda a bagagem cultural e vivencial do aluno.

Link às Gírias → Estudar e pesquisar a gíria de um grupo social pode ser uma atividade absolutamente necessária ao estudante de uma segunda língua, a fim de poder criar uma interação mais eficiente com seus interlocutores. A escola não pode ficar alheia a esse problema, sob pena de o aluno perder uma das mais importantes fontes da expressividade popular. Hoje, a gíria ganhou notável expansão com a *internet*. Sua presença começa a ser observada freqüentemente também na língua escrita, em particular na imprensa.

A gíria é um fenômeno tipicamente sociolinguístico, pois é uma consequência, em nível lexical, das estruturas sociais. Seu uso aproxima o

falante de seu grupo, quebra formalidades, favorece as interações em que há necessidade de os interlocutores se identificarem, pelo humor, pela irreverência, não raro pela agressividade.

Embora a gíria seja de natureza tipicamente oral, esse tipo de vocabulário já invadiu a linguagem da mídia, o que ajudou a sua maior divulgação na linguagem popular. Hoje a gíria aparece na TV, no rádio, no cinema, no jornal, atingindo também a modalidade escrita da língua. E até os escritores modernos, cujo estilo incorporou contribuições da oralidade, já fazem uso dela nos diálogos de suas personagens e até na linguagem de seus narradores.

Como o professor, especialmente o professor de língua estrangeira, deve encarar esse problema? Parece que já se chegou a um consenso de que a melhor forma de ensinar uma língua é ensinar as suas variações, se possível sem esquecer de nenhuma, inclusive a gíria, porque todas cumprem algum papel no momento da interação dos falantes e aprendizes em que se envolvem.

Hoje não se pode mais aceitar os lugares-comuns preconceituosos que atribuem o uso da gíria à ignorância, à falta de escolaridade, à ausência de leituras, ao desconhecimento da literatura e da gramática e a outros estereótipos. É normal que aprimoremos nosso vocabulário, incorporando-lhe, não só formas cultas, mas também a gíria de nosso grupo social, empregando todas as variantes necessárias, porque todas elas, inclusive as populares (incorporadas ao vocabulário e que já perderam sua “marca” de linguagem de grupo, encontradas em jornais, revistas, *internet* etc.), devem fazer parte de nosso saber lingüístico.

Esse aprendizado paralelo no estado de PLE pode, no fundo, constituir um excelente campo de observação dos costumes e da cultura do país, cuja língua o estudante quer aprender.

Link dos exercícios → Neste caso, o professor pode disponibilizar exercícios trabalhados em sala de aula e/ou ainda exercícios complementares. O motivo em disponibilizar um *link* com exercícios é para que esses exercícios enfoquem de alguma forma os textos trabalhados em sala aula, os exercícios devem ser todos muito interativos. É certo, que em alguns casos, como a solicitação individual de algum aluno, deve ser atendida. Mas a questão é não disponibilizar exercícios estruturalistas de completar, ou de marcar certo ou errado, mas trabalhar com atividades do dia-a-dia do aluno. Um exemplo de atividades é a leitura de um folheto de instruções de uma churrasqueira:

"Os espetos e grelhas giratórias são acionados por motor elétrico. A carne em rotação evita a perda do suco natural e grelha por igual. O sistema giratório unta o churrasco com a gordura derretida e acentua seu sabor. O controle do ponto é fácil e eficiente."

Este texto faz parte de um folheto de instruções para uso de uma churrasqueira. Se o leitor desconhecer o vocabulário específico que está sendo utilizado, não poderá compreender corretamente as instruções. Pesquisando em um dicionário, o aprendiz encontrará várias definições para cada vocábulo. Apenas uma definição em cada verbete será adequada para a compreensão do vocábulo neste contexto. É importante este tipo de atividade, pois sabemos que qualquer ambigüidade pode prejudicar gravemente a eficácia da compreensão do texto.

Link teste on-line → É um ambiente *on-line* apropriado à abordagem do aprendizado colaborativo que enfatiza a interação. Aqui são apresentados alguns testes que têm como finalidade promover a autoconfiança do aluno. Como o próprio nome sugere, *teste on-line* é para atribuir um caráter mais dinâmico e proporcionar maior interatividade ao processo de aprendizagem. Neste acesso, o aluno vai verificar o seu número de erros e acertos nos testes *on-line* sugeridos e poderá somar os acertos e descontar os erros. Esse *link* é para que o aprendiz consiga ter uma avaliação de si mesmo. Percebendo suas

deficiências, ele pode solicitar ao professor atividades que possam suprir suas dificuldades.

Com base neste trabalho, duas reflexões podem ser explicitadas: (i) a primeira, de ordem teórica, é que as concepções metodológicas parecem corresponder às representações da língua através dos tempos e, (ii) a segunda, de ordem prática, é que não existe um método único e ideal, cujas bases teórico-pragmáticas sejam suficientemente harmoniosas para dar conta do ensino/aprendizagem de uma língua e cultura estrangeira. O que existe é um conjunto de propostas e procedimentos de horizontes diversos.

CAPÍTULO 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, refletimos sobre os processos de aquisição da língua estrangeira, tanto na modalidade oral quanto na escrita, visando sobretudo a tratar do ensino/aprendizagem de português para estrangeiros, e, em relação a esse processo, desenvolver uma ferramenta de apoio ao ensino a distância, através de trocas de mensagens, bate papo informal e fóruns de discussão, e outras estratégias considerados como extensão da sala de aula.

Ao longo de nosso trabalho, após ter analisado as diferentes teorias que explicam os processos de aquisição da linguagem, assumimos os princípios da abordagem comunicativa, associando-os aos elementos norteadores do ensino/aprendizagem da abordagem sociointeracionista.

Essa pesquisa é incipiente e incompleta, apresentando, por isso, várias limitações, entre as quais, destacamos: a elaboração e construção parcial da ferramenta; o fato de a autora não ter atuado como professora de línguas estrangeiras, nem de português como língua estrangeira; a ausência de discussão mais aprofundada do assunto com professores da área; ausência de aplicação do componente pedagógico informatizado no contexto efetivo de ensino/aprendizagem, como complemento de atividades desenvolvidas em sala de aula. Além disso, tivemos várias dificuldades relacionadas à adequação dos aspectos teóricos com a prática. Apesar dessas limitações, acreditamos que o uso efetivo do recurso didático que ora apresentamos poderá ser melhorado à medida que surgirem outras necessidades, só perceptíveis no processo. Partimos do pressuposto de que o uso permitirá uma visualização de suas virtudes e de seus defeitos, propiciando, assim, as condições de melhoria progressiva.

De outra parte, mesmo com as limitações supramencionadas, acreditamos que a Ferramenta de Ensino de Língua Brasileira – *FELBRAS* – pode auxiliar no desenvolvimento das habilidades de entender, falar, ler e escrever o português como língua estrangeira, representando mais um recurso didático para o professor, construído pelos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Em se tratando de ensino de língua estrangeira, a interação entre sujeito-linguagem-sociedade precisa ser exercida como forma de promoção do aluno no mundo.

Acreditamos, também, que a *Ferramenta de Ensino de Língua Brasileira – FELBRAS* – pode propiciar, através da troca de correspondências eletrônicas, bate-papo e fóruns de discussão, o uso comunicativo da língua em contextos reais de interação, com maior intimidade entre o aprendiz e a língua-alvo, e não como mero exercício de formas lingüísticas. Além disso, esses exercícios abrem espaço de discussão e reflexão sobre vários temas, o que é relevante para o aluno, já que ele se torna um agente ativo do seu processo de aprendizagem. Além disso, espera-se, que através desse mecanismo de interação, o professor adquira maior percepção sobre as necessidades e interesses do aluno.

Outro aspecto a ser considerado é a expectativa de que o uso de técnicas de orientação educacional, tal como uma ferramenta informatizada de ensino a distância, tende a conscientizar o aprendiz da necessidade de cooperação com o outro, para que se possa chegar à compreensão mútua. A sistematização de pontos gramaticais específicos se torna significativa e relevante quando os alunos sentem que, por falta de conhecimento de certos aspectos gramaticais da língua, sua comunicação seja deturpada, ou truncada. Considerando que o uso da língua exige o conhecimento implícito ou explícito da forma, pesquisas poderão ser realizadas para o aprimoramento dos materiais instrucionais, tanto nos *links* aos textos e aos exercícios, bem como nos *links* interessantes, gírias e consulta ao professor.

A ferramenta pode ajudar a aproximar afetivamente o aluno ao país da língua em estudo, melhorando, como sugerimos no decorrer do trabalho, a relação íntima que existe entre a língua e a cultura. Quanto a esse aspecto, consideramos o *link* 'cultura brasileira' muito especial, pois através dele o aprendiz vai poder "praticar" um pouco da música do país, vai poder "navegar" nos rios brasileiros, vai poder conhecer a fauna e a flora brasileira, enfim esse *link* deverá representar uma oportunidade de o aprendiz estreitar os laços afetivos e cognitivos da língua-alvo e com a língua de cultura na qual o processo de aquisição de língua estrangeira se insere. A expectativa é que, à medida que adquire essa segunda língua, o estudante melhore suas atitudes favoráveis ao Brasil e à sua cultura.

Apesar das vantagens mencionadas e do progresso significativo que as novas tecnologias proporcionam, não pretendemos aqui sugerir que as novas tecnologias ou uma ferramenta de ensino informatizada como a nossa seja a solução para a aquisição da língua estrangeira. Evidentemente existem outros obstáculos. Em primeiro lugar, tanto o aluno quanto o professor precisam estar predispostos a interagirem, para que possam aprofundar a comunicação e a compreensão entre eles. É necessário que o professor aceite a natureza viável do estágio da interlíngua do aprendiz - isto é, reconheça que a falta de prática em produção textual em língua estrangeira não permite articular os parâmetros de textualização como o escritor os gerencia em sua língua materna - e esteja disposto a ser o facilitador desse processo. Além disso, é preciso considerar que o acesso à ferramenta proposta neste trabalho apresenta algumas limitações materiais, pois exige que cada aluno e o professor tenham um computador ou acesso a um computador conectado à rede.

Não resta dúvida, porém, que a *FELBRAS* é um recurso didático pedagógico com grande potencial de interação entre os envolvidos no processo de aquisição da língua portuguesa como língua estrangeira em ambiente formal, seja dentro de sala de aula, seja fora dela, em grupo ou

individualmente, em situação de imersão ou não, ajudando o professor e o(s) aluno(s) a estabelecerem condições de confiança e de interesse e motivação para que juntos possam encaminhar adequadamente o processo de ensino/aprendizagem numa extensão preciosa do contato, face a face, em sala de aula, e a distância, através da *internet*.

Finalmente, gostaríamos de dizer que essa ferramenta estará voltada para níveis de proficiência básica, isto é, proficiência no nível escolar inicial, capaz de oferecer conhecimento suficiente e necessário para comunicação e interação em situações cotidianas no contexto social. A idéia é oferecer aos estrangeiros, interessados em aprender português, um jeito mais fácil e divertido de aprender, com vocabulário básico, dicas, jogos e exercícios. O vocabulário e os exercícios incluem situações do dia-a-dia, como compras, refeições, viagens, lazer, sistema de cores, horas, numerais etc. Além dos possíveis aperfeiçoamentos que advirão do uso efetivo, a ferramenta poderá vir a incluir, em versões futuras, mecanismos para testar a pronúncia, dicionário ilustrado, descrições lingüísticas e dicas de emprego da língua em situações específicas, entre outros itens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. & LOMBELLO, Leonor C. (Orgs.). *O Ensino de Português para Estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (Org.) *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- _____. *Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 4. Ed. São Paulo: Hucitec, 1998.
- BOHN, Hilário. Os processo de significação na produção textual em Língua Materna e Língua Estrangeira. In CABRAL, L. G. & MORAIS, J. (orgs.) *Investigando a linguagem*. Florianópolis, SC: Mulheres, 1999, p. 169-184.
- CHOMSKY, Noam. *Syntactic structures*, The Hague, Mouton, 1957
- _____. *Current issues in linguistic theory*. The Hague, Mouton, 1970.
- DUBOIS, Jean et alii. *Dicionário de Lingüística*. São Paulo, SP: Cultrix, 1993.
- FARACO, Carlos Alberto. *Lingüística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Ática, 1998.
- FERREIRA, Itacira Araújo. Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In. SILVEIRA, R. C. (org.) *Português Língua Estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 39-48.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e Ensino. Exercícios de Militância e Divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- GLEASON, H. A.. *An Introduction to descriptive linguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961.
- GREENE, Judith. *Pensamento e linguagem*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- GUMPERZ, J. "The speech community", in *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Macmillan, 1968.

- HALLIDAY, M.A.K. et alii. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*; tradução de Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1974.
- HEIDE, Ann & STILBORNE, Linda. *Guia do Professor para a internet*. O papel da *internet* na sala de aula atual. (sem data, sem editora)
- HEYE, Jürgen. Sociolingüística. In *Manual de Lingüística*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. *Tópicos Especiais em Lingüística Aplicada*. BOHN. H.; VANDRESEN, P. (orgs.) *O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.
- LIMA, Enny Marins de. *Teoria transformacional e ensino de línguas*. Rio de Janeiro: Edit. Ao livro técnico, 1981.
- LUCCHESI, D. *Sistema, mudança e linguagem*. Lisboa: Colibri Artes Gráficas, 1998.
- MACHADO, Tertuliana Corrêa. *A formação do aluno leitor*. Dissertação de Mestrado da UFSC em Engenharia de Produção. Fevereiro de 2001.
- MATOS, Francisco Gomes de. Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. & LOMBELLO, L. C. (orgs.) *O Ensino de Português para Estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 11-17.
- MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MORITA, Marisa Kimie. (Re)Pensando sobre o material de PLE. In: SILVEIRA, Regina Célia P. (Org.) *Português Língua Estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 59-72.
- NILSSON, Kåre. A lusofania vista por um Lusitanista Escandinavo. Caderno do Centro de Línguas, n.2. *Ensino de Português Língua Estrangeira*. USP. São Paulo: Humanitas, 1998, p. 49-73.
- PETERFALCI, Jean-Michel. *Introdução à Psicolingüística*. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Cultrix, 1973.

- PRETI, Dino. A gíria e o ensino da segunda língua. Cadernos do Centro de Línguas. *Ensino de Português Língua Estrangeira*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997. p. 89-96.
- ROWE, G. R, *Educating in the Emerging Media Democracy. Educational Technology*. Setembro de 1994, p. 55-58.
- Santa Catarina, Secretaria de estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Disciplinas Curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.
- SANTANA, Juliana. *O ensino de inglês e as novas tecnologias*. Dissertação de Mestrado da UFSC em Engenharia de Produção. Agosto de 2000.
- SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística Geral*. Universidade de São Paulo: Cultrix, 1969.
- SCLIAR, Leonor. *Introdução à Psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1991.
- SILVEIRA, Regina Célia P. (Org.) *Português Língua Estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.
- SOUZA, Antônio Carlos. *Modelagem de um curso de CAD, a distância, suportado pela Internet*. Dissertação da UFSC em Engenharia de Produção. Novembro de 1999.
- SOUZA, Lucilene I. G. *A cognição da Imagem e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado da UFSC em Engenharia de Produção, UFSC, novembro de 2000.
- STERNFELD, Liliana. Materiais didáticos para o ensino de Português Língua Estrangeira. In. ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (Org.) *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 49-58.