

UMA ORIENTAÇÃO PSICOLINGÜÍSTICA
PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Prof^a.Alba Olmi

O ensino de línguas vem preocupando não só aos especialistas em linguagem, mas também aos professores que se deparam diariamente com dificuldades de E-A (ensino-aprendizagem) e

com resultados muitas vezes desanimadores. É o caso, para citar um exemplo, de um 1º ano de Letras que teve uma exposição à LE (língua estrangeira), variando de 2 a 7 anos, e que não domina habilidades mínimas, sejam orais ou escritas. Por habilidades mínimas, entendemos cumprimentos e despedidas, o emprego dos principais verbos auxiliares e as estruturas frasais mais elementares.

O problema é antigo e muito se tem discutido e trabalhado sobre o mesmo. Atacam-se os métodos "inadequados", os objetivos que não estariam em consonância com as reais necessidades dos alunos. Questiona-se a importância ou a relevância da aprendizagem de LE para alunos que, não tendo adquirido ainda a sua própria cultura, são compulsoriamente levados à aprendizagem de uma segunda língua e, por conseguinte, entram em contato com outra cultura desconhecida. Pergunta-se se o aprender línguas segundas seria adquirir ou não um valioso instrumento de trabalho.

Não nos propomos, aqui, questionar metodologias, política de ensino de LE e/ou objetivos (embora no decorrer do trabalho será necessário mencioná-los), mas tão somente apresentar nossa posição de educadores face a, pelo menos, três aspectos relacionados com E-A de LE:

1- Face ao fato inegável de que a aquisição de uma segunda língua provou ser de grande utilidade, seja no campo do desenvolvimento intelectual, seja no campo das relações sociais;

2- Face ao fato de que o E-A de LE (no caso, o inglês) provou ser deficitário;

3- Face ao fato de que as razões desse deficitarismo poderiam ter raízes em problemas de enfoque lingüístico por parte de alguns dos docentes de LE, além de escassa qualificação para o ensino de LE. A MLA (Modern Language Association) aponta como qualificações básicas ou mínimas os seguintes itens:

COMPREENSÃO ORAL: Habilidade em captar o sentido do que um falante nativo "educado" diz, quando enuncia cuidadosamente e fala simplesmente de assuntos gerais.

FALA: Habilidade para falar sobre tópicos preparados (para situações de sala de aula), sem óbvias hesitações; habilidade em usar as expressões necessárias para movimentar-se no país de origem da língua e falar com uma pronúncia prontamente compreensível para o falante nativo.

LEITURA: Habilidade de captar diretamente (sem tradução) o significado de prosa simples, não técnica, a não ser por uma palavra ocasional.

ESCRITA: Habilidade de escrever corretamente frases ou seqüências de frases em parágrafos, tais como desenvolvidos oralmen-

te para situações de sala de aula, e escrever uma carta simples e curta.

ANÁLISE LINGUÍSTICA: O domínio dos padrões fônicos e gramaticais da língua estrangeira, e o conhecimento de suas principais diferenças com a língua materna.

CULTURA: A conscientização de que a língua é um elemento essencial entre as experiências apreendidas e compartilhadas a fim de formar uma cultura particular, e um conhecimento rudimentar de geografia, literatura, história, arte, hábitos sociais e de civilização contemporânea dos falantes estrangeiros.

PREPARAÇÃO PROFISSIONAL: Algum conhecimento de métodos "efetivos" e de técnicas sobre o ensino de línguas.

2 - CONSIDERAÇÕES GERAIS

Não se pode negar que o conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras (tanto em se tratando de reconhecimento como de produção) representa uma importante contribuição para o acesso à informações e comparações relativas à outras culturas, informações e comparações capazes de enriquecer, ampliar os sistemas sociais nos quais o ser humano está inserido e, por outro lado, possibilita a comunicação com falantes de línguas diferentes.

Em termos de realidade brasileira:

Acreditamos ser objetivo primordial do ensino de línguas estrangeiras o de contribuir para o alargamento de uma cosmovisão, através da compreensão de textos que tragam informações culturais e científicas... Desta forma, a língua estrangeira faz-se também importante instrumento de trabalho, permitindo o desenvolvimento e o aproveitamento da formação profissional. (Ballalai, R., 1979, p.70).

Em outras palavras, entende-se que a aprendizagem de uma língua segunda seja um objetivo educacional a ser alcançado por certa camada de estudantes como um meio de alargar perspectivas de educação geral.

Infelizmente, a nossa experiência de pedagogos de LE (no caso, de língua inglesa) nos mostra uma situação deficitária. Diante de alunos que receberam aulas de inglês por período

dos relativamente longos (2 a 7 anos) e que sequer compreendem o significado de frases elementares, além de não possuir habilidades para a fala de estruturas elementares nessa língua, é o caso de se questionar o ensino de LE em nossas escolas.

Embora o nosso conhecimento sobre o assunto seja, por enquanto, empírico e intuitivo, já que uma pesquisa específica sobre o assunto não foi ainda realizada no nosso meio, percebe-se que algumas das falhas no processo E-A de LE poderiam ser imputadas à falta de orientação lingüística e de qualificação profissional de uma boa parte dos professores que atuam nesta área.

Por essas razões, a nossa constante preocupação de educadores, que encontra respaldo em uma abundante e conceituada bibliografia sobre o assunto em foco, não deixa de crescer a cada dia que passa pois, apesar de todas as revoluções ocorridas a partir da Lingüística Aplicada, o problema relacionado com E-A de LE se apresenta consistente e generalizado.

O nosso contato diário com alunos nos mostra claramente uma situação difícil de interpretar; uma situação, entretanto, que clama por ulteriores estudos, questionamentos e respostas, e tudo o que puder contribuir para esclarecer o problema, nos parece válido para uma análise continuada do processo de E-A de LE, em busca de soluções, se não imediatas, pelo menos a longo prazo.

O presente trabalho pretende abordar o E-A de LE à luz de uma orientação lingüística que, à primeira vista, parece estar algo dissociada da prática de ensino de inglês. Em outras palavras, as qualificações básicas dos docentes de inglês como língua estrangeira, atuantes em escolas particulares e públicas de nossa região, parecem ressentir-se de uma série de lacunas provenientes de insuficiências relacionadas com um inadequado embasamento lingüístico ou, pelo menos, com a não observância de princípios lingüísticos reconhecidos mundialmente como básicos no ELEs (ensino de línguas estrangeiras).

Acrescentem-se ainda outras lacunas relacionadas com o desempenho oral e escrito na língua-alvo por parte dos professores; lacunas referentes à pouca ênfase dada às principais diferenças e semelhanças dos dois sistemas lingüísticos (no caso, português e inglês); problemas relacionados com a não observância das diferenças que caracterizam A de LM (aprendizagem de língua materna) e LE e, ainda, a escassa familiaridade com a maioria das técnicas de ensino, aliada a um insuficiente conhecimento da estrutura da língua-alvo. Tudo isso acrescido ao emprego generalizado dos métodos tradicionais, cujas falhas já foram exaustivamente analisadas por inúmeros especialistas. Não queremos aqui dizer que os métodos tradicionais não tenham pontos positivos, mas o fato é que, em grande parte dos casos, os

métodos tradicionais, por si sós, não são capazes de levar aos resultados que se propõe o ensino moderno de língua estrangeira. Essa talvez seja uma das razões pela qual, durante os últimos anos, as abordagens têm sido sempre uma tentativa de reação ao método imediatamente anterior. O que se tem percebido, na verdade, é uma oscilação, "a swinging of the pendulum", para citar Prator e Murcia, *Language Teaching Approaches*, 1979, p.3.

3 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A história da aprendizagem de línguas tem passado por uma série de modificações que têm origem principalmente na evolução dos estudos lingüísticos das mais variadas correntes e, segundo Lado (1964, p.3), os objetivos do passado, normalmente limitados à abordagem de trechos selecionados de literatura, vêm-se ampliando e direcionando-se para a inclusão da "fala" de línguas e a "compreensão de falantes nativos", no mais amplo círculo dos interesses humanos.

Em sua grande maioria, as escolas oferecem o método tradicional da G-T (gramática-tradução). A prova da inadequação desse método é a incapacidade, por parte dos alunos expostos a essa modalidade, de produzir atos de fala. Ora, posto que a língua é fala, como não questionar esse método superado e cujos méritos dizem respeito apenas à compreensão e à descrição da língua? É por demais notório que a análise e a descrição de regras e estruturas gramaticais leva, quando muito, a conhecer "sobre" a língua e não "a" língua. Por isso, a analogia, segundo Rivers, é mais eficiente que a análise, a qual representa um estudo avançado demais para o aprendiz (Rivers, 1974, p.126).

Quanto ao método direto (MD), que tentou superar as deficiências da G-T, além de ser pouco empregado, também apresenta pontos fracos, uma vez que o MD, isto é, a exposição direta do aluno à língua, se faz de forma semelhante à exposição de LM.

Ora, sabe-se que a A de LM e LE obedecem a critérios diferentes: a psicologia da A de LM sugere que a criança tem de aprender LM por não ter outro modo de expressar seus desejos, necessidades, pensamentos, etc. Na A de LE, entretanto, o a-

aprendiz sabe que, podendo expressar-se em sua língua nativa, poderá também se ver livre da compulsoriedade da A de LE.

Acrescente-se a isso que, quando da A de LM, o potencial lingüístico da criança está em aberto, sendo a sua receptividade praticamente infinita, o que não ocorre quando da A de LE, ocasião em que os hábitos da LM já estão formados e interiorizados, podendo inclusive causar interferência. Portanto, ainda que se reconheça que a capacidade de assimilação lingüística permanece disponível ao adulto, é óbvio que se trata de situações substancialmente diversas.

De fato, conforme Rivers (1974, p.110), a seqüência ouvir-falar-ler-escrever sugere uma ordem natural que, à primeira vista, poderia ser confundida com a seqüência que ocorre na A de LM. Entretanto, as motivações que subjazem a esse fenômeno diferem de forma bastante nítida. Se, por um lado, a aprendizagem de LM representa para o aprendiz (no caso, a criança) o início da descoberta de suas potencialidades fisiológicas ligadas aos órgãos fonadores e à descoberta do seu entorno físico (o mundo), para o aprendiz de LE as coisas diferem grandemente e, assim, confundir A de LM com A de LE não faria sentido.

Há ainda que considerar uma série de questionamentos que, em grande parte permanecem sem resposta. São eles, segundo Carroll (1973, p.186):

1- Deve-se enfatizar a língua oral para que o falante tenha condições de "defender-se" no país de origem da língua em estudo, ou para torná-lo um falante nativo?

2- No enfoque mímica-memorização é desejável introduzir o sentido ao mesmo tempo que os padrões lingüísticos, ou só depois que os mesmos tenham sido interiorizados?

3- Qual a utilidade dos recursos visuais? A que finalidade se destinam?

4- O emprego da língua materna do aprendiz de LE é um obstáculo ou pode facilitar a aprendizagem?

5- Até que ponto gramática e análise lingüística podem ajudar no processo de ensino?

6- Como seqüenciar e hierarquizar a aprendizagem?

7- Quais os fatores psicológicos responsáveis pelo bloqueio que o aluno sente ao passar da repetição de "patterns" para a variação espontânea e individual desses mesmos "patterns"?

O próprio Carroll não tem respostas para as suas perguntas e sugere um hipotético "método-ideal" absolutamente utópico e inviável, a não ser em condições especiais de experimentação; um método que conjugaria todas as mais sofisticadas metodologias desenvolvidas desde o Programa de Línguas da Universidade de Cornell, da Universidade de Georgetown até as de

Harward, entre outras.

Trata-se obviamente de questionamentos que envolvem e nos dão a medida da complexidade do ensino de segundas línguas, da diversidade de motivações, de métodos, de abordagens, de tipo de aluno, etc. Por tudo isso, ainda citando Lado (1974, p.9), o professor de LM ou LE não pode mais ignorar os resultados da Lingüística e desconhecer a Psicologia da Aprendizagem. Não se pode sequer pensar que falar uma língua o habilite ao ensino dessa língua. O professor não pode desconhecer os fatos da língua dos alunos, para uma compreensão maior dos problemas por eles apresentados na A da língua-alvo.

O professor de ILE (inglês como língua estrangeira) que menosprezar a estrutura lingüística do português (no nosso caso) terá dificuldades em sanar problemas de aprendizagem dos alunos. E aqui se impõe ainda, para o professor, a necessidade de levar em conta diferenças e semelhanças dos dois sistemas lingüísticos, aliadas a fatos semânticos e evolutivos que a língua normalmente sofre, pois a linguagem é um sistema mutável e ainda, a variação é um processo universal.

As línguas duram mais que um império afirma Lado (1964, p.18), mas isso não significa que a sua duração não envolva mudanças.

Levando em consideração todos esses fatos, é claro que a qualificação profissional do professor de LE requer certa complexidade e certo apuro. É natural que o seu desempenho deva ser suficientemente adequado para ser imitado por seus alunos, sendo ainda desejável que o professor conheça outras modalidades da língua-alvo, para ensinar a aplicá-las em situações onde o padrão "culto" seria inadequado. É o caso das diferenças entre "polite and unpolite expressions", expressões idiomáticas da língua coloquial que permitem uma performance mais solta, mais real, menos presa aos cânones estritamente gramaticais tão comuns à maioria dos livros-textos em uso nas nossas escolas.

E mais uma vez se torna necessário salientar que os objetivos devem ser claros e definidos, pois toda e qualquer abordagem será sempre subordinada a esses objetivos, ao meio em que o professor atua, ao tipo de aluno e ao tipo de motivação por ele apresentada.

Na introdução aludíamos à possibilidade de imputar os escassos resultados do ensino de ILE (inglês como língua estrangeira) à problemática do enfoque lingüístico do qual grande parte dos nossos professores de inglês parece carente. Resta-nos, por isso, ainda abordar os princípios fundamentais da lingüística contemporânea, hoje aceitos pela maioria dos lingüistas e por grande parte dos autores de manuais didáticos de LE.

De acordo com as conclusões do Prof. Gomes de Matos (1976, p.100), existe um consenso geral dos lingüistas e metodólogos sobre a aceitação dos princípios que exerceriam influência "indireta" no processo E-A de LE, embora não haja ainda consenso geral quanto à hierarquização dos princípios, uma vez que esta hierarquia estaria subordinada a objetivos específicos.

Prescindindo dessa hierarquia, à qual voltaremos mais adiante, resta-nos sempre a aceitação dos princípios, cuja ocorrência é uma constante nos modernos manuais para professores de ILE, tanto nacionais como estrangeiros e que relacionamos a seguir, de acordo com o esquema do Prof. Gomes de Matos (1976, p. 166):

SISTEMATICIDADE DA LINGUAGEM - A língua é um sistema.

PRIMAZIA DA LÍNGUA ORAL SOBRE A ESCRITA - (embora não em termos absolutos) - O sistema da escrita torna-se parte da língua ou, pelo menos, influencia favoravelmente a aprendizagem de uma segunda língua (Lado, apud Matos, 1976, p.87).

A NATUREZA SOCIAL DA LINGUAGEM - É a maior motivação para o estudo de LE, porque o seu propósito é a interação entre os indivíduos em sociedade (Lado, ibidem op.cit., p.87).

OS UNIVERSAIS LINGÜÍSTICOS - Todas as línguas estão relacionadas com a capacidade de pensar do ser humano. As maiores diferenças estão no código usado, mas as línguas, embora diferentes, envolvem frases, fonemas, morfemas que, por sua vez, envolvem seqüências de frases e seqüências de parágrafos (Lado, ibidem, op. cit., p.87).

CRIATIVIDADE LINGÜÍSTICA - O aspecto mais interessante deste princípio diz respeito mais à adaptação semântica que aos arranjos sintáticos (Lado, ibidem, op. cit. p.97).

Nossa opinião é de que a criatividade lingüística parece estar ligada aos dois aspectos, o semântico e o sintático, em proporções praticamente iguais, especialmente se levarmos em conta os pressupostos semânticos segundo os quais o ato de fala apresenta explícitos e implícitos.

Para exemplificar, no ensino de ILE podem-se perceber as duas possibilidades. Vejam-se frases como estas:

- a) Everybody understood the lesson = adaptação semântica
 Nobody misunderstood the lesson
- b) I como to school by bus = adaptação semântica e
 The bus takes me to school sintática
 The busdriver drives me to school

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA - A linguagem é um sistema que sofre mudanças das mais variadas ordens e a língua (oral e escrita) depende de fatos contextuais e situacionais, além de fatores político-sociais.

Lado (*ibidem*, op. cit., p.87) ainda acrescenta o princípio cognitivo que estaria baseado na psicologia cognitiva e não na psicologia comportamental, entendendo cognitivo como conhecimento. Esse princípio sugere que o aprendiz deve entender o material com o qual trabalha, compreender o significado de frases e palavras, compreender o propósito da atividade da aprendizagem e, de reflexo, a gramática subjacente.

Segundo O'Neill (apud Matos, 1976, p.82), principal autor dos consagrados manuais *Kernel Lessons*, cuja eficácia tivemos oportunidade de verificar na prática, os princípios podem inclusive mudar a ordem no decorrer de um curso, sempre que se respeite a relação entre princípios e níveis ou estágios de aprendizagem. A criatividade, por exemplo, é muito importante, mas não pode operar sem estar relacionada a alguns outros princípios. Para O'Neill, atuando no nível elementar, os princípios deveriam seguir a seguinte ordem:

NÍVEL ELEMENTAR

- 1-Sistematicidade
- 2-Prioridade da fala
- 3-Criatividade
- 4-Natureza social da linguagem
- 5-Variação lingüística

NÍVEL INTERMEDIÁRIO

- 1-Sistematicidade
- 2-Criatividade
- 3-Natureza social da linguagem
- 4-Variação lingüística
- 5-Primazia da fala

NÍVEL AVANÇADO

- 1-Criatividade
- 2-Natureza social da linguagem
- 3-Variação lingüística
- 4-Prioridade da fala

O'Neill omite os universais lingüísticos alegando que não haveria estratégias concretas para a implantação do princípio, a não ser em se tratando de categorias universais como o verbo.

Em termos operacionais, talvez fosse possível acrescentar ainda a formação de palavras através de afixos e ainda, quanto a estratégias concretas, enfatizar o princípio dos universais lingüísticos através de conjuntos de elocuições abrangendo afirmativas, negações, pedidos, ordens, etc., porque segundo Slobin (apud Matos, 1976, p.25), *crianças e adultos, em*

toda a parte, têm a mesma definição geral da forma e da função da língua que consiste em elocuições que formam um conjunto de funções comunicativas.

4 - CONCLUSÃO

Ora, nos perguntamos, não seria o desconhecimento ou a não inclusão dos princípios acima citados e comentados, pelo menos uma das causas, entre as inúmeras possíveis, responsável pelas deficiências de E-A de uma segunda língua em nossas escolas?

Reconhecendo que há prioridades a serem respeitadas quanto a estudos sobre o desempenho em língua materna, também reconhecidamente precário, em grande parte de nossa população estudantil, não nos propusemos, como dito na introdução, a uma pesquisa em larga escala, mesmo porque a literatura sobre este problema de ensino de LE é ampla e exauriente, embora seja difícil dizer de sua aplicabilidade, uma vez que os resultados das diversas experiências realizadas oferecem algumas controvérsias.

O nosso intuito foi apenas uma reflexão sobre os problemas que o professor de LE poderia tentar solucionar em parte, a partir de um enfoque estritamente lingüístico, a fim de que a tarefa de ensinar segundas línguas se tornasse menos empírica, menos frustrante e, pelo menos, um pouco mais produtiva, sem esquecer, entretando, que o conhecimento lingüístico por parte do professor de língua, embora desejável e necessário, não deve ser confundido com metodologia e/ou objetivos.

Afirma Carroll (1973, p.209): *...os métodos do cientista lingüístico, "como professor", não são necessariamente os métodos mais eficientes, mas é certamente óbvio que, sem um conhecimento da ciência lingüística, sem um desempenho fluente da língua-alvo, combinados com uma pedagogia nem sempre adequada aos objetivos e ao contexto, não se podem esperar resultados de qualquer valor.*

É por todas essas razões que o nosso questionamento e a nossa reflexão se aplicam ao embasamento teórico que deveria ser "operacionalizado" em sala de aula, tendo em vista objetivos adequados às reais necessidades dos aprendizes,

às suas aspirações autênticas, às realidades do seu contexto social e ao seu entorno lingüístico prévio. A postura metodológica será uma decorrência natural de todos os fatores mencionados, e a resposta ao "como" será dada, antes de mais nada, à pergunta: "o quê", "porquê" e "para quem" ensinamos.

Reconhecemos que não é fácil, devido aos vários problemas enfrentados pelo professor de LE em sala de aula; problemas que vão desde a heterogeneidade das turmas aos "programas impostos"; desde a pouca motivação dos alunos a problemas de ordem prática. Entretanto, nos quer parecer que a partir de uma visão teórica clara e abrangente sobre o que é língua e o que vem a ser E-A de LE, todo o processo educativo voltado ao conhecimento, reconhecimento e desempenho do inglês em nossas escolas, teria uma orientação mais segura e mais condizente.

BIBLIOGRAFIA

- ALSTON, P.W. - 1977 - Filosofia da Linguagem, Rio, Zahar.
- BALLALAI, Roberto - 1979 - "A realidade brasileira e o ensino de línguas estrangeiras", in Letras de Hoje, PUC, PA, 37:63-124.
- BRUMFIT, C.J. and JOHNSON, K. - 1979 - The Communicative Approach to Language Teaching, Oxford, Oxford University Press.
- CARROLL, John Bissel - 1973 - O Estudo da Linguagem, Petrópolis, Vozes.
- DE GRÈVE, M. & VAN PASSEL, F. - 1975 - Lingüística e Ensino de Línguas Estrangeiras, S.Paulo, Pioneira.
- LADO, Robert - 1964 - Language Teaching, U.S.A., Mc Graw-Hill Inc.
- MATOS DE GOMES, Francisco - 1976 - Lingüística Aplicada ao Ensino de Inglês, S.Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil.
- RIVERS, Wilga M. - 1974 - Psicologia e Ensino de Línguas, S.

Paulo, Cultrix.

9