

ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS PRODUZIDAS EM SALA DE AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Carlos René Ayres**

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas tem sido alvo de inúmeros estudos que procuram dar conta das implicações que esta prática pode estabelecer.

No Brasil, têm sido desenvolvidas pesquisas na área de Linguística Aplicada e, mais recentemente, estudos específicos sobre o ensino de Português/ língua estrangeira. Pode-se dizer que o ensino de Português como língua estrangeira tem procurado fundamentar uma identidade metodológica por meio de análise dos elementos fundamentais da concepção de uma abordagem.

Entende-se que uma abordagem de ensino está baseada em três forças: teoria de linguagem, teoria de aprender, teoria de ensinar.

Neste trabalho, especificamente, pretende-se centrar o foco na questão do método. Este pode ser concebido através de inúmeras variantes: como o conjunto de procedimentos e técnicas (audiolingual, tradução, direto...), como o livro didático ou como a série didática. Assume-se, no entanto, uma concepção de método representada por conjuntos de experiências, com e na língua-alvo, que são produzidas com os alunos para desenvolver uma

* Professor do Departamento de Letras e Comunicação Social da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, Mestre em Letras.

competência lingüístico-comunicativa dentro e fora da sala de aula.

UMA LEITURA DAS EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NUMA AULA DE PORTUGUÊS/LÍNGUA ESTRANGEIRA

Inicialmente, é preciso que se faça uma caracterização do material que será apresentado em análise.

Utilizou-se, neste trabalho, uma aula de Português/língua estrangeira ministrada numa classe de alunos universitários, na Argentina, por um professor brasileiro. O professor deve ter aproximadamente 35 anos. A classe é homogênea, pois são todos falantes de espanhol. É uma aula de 90 minutos, no turno da manhã. Sua transcrição ocupou 40 laudas datilografadas. Os interlocutores são identificados a partir da seguinte convenção: P = professor, A1, A2 = aluno identificado, AA = grupo de alunos, A = aluno não-identificado.

Tendo em vista que este material já havia sido previamente transcrito, não foi possível lançar mão de anotações, ressaltando-se, assim, a ausência de contexto. Outros recursos utilizados pelo professor também não são disponíveis, como por exemplo, o tom de voz, gestos, expressão facial, o clima que se instalou no ambiente, etc.

Pretende-se também deixar claro que esta análise assume a sua subjetividade, ou seja, seus limites.

Será apresentada em tópicos que buscam tornar mais claros e significativos diversos momentos da aula.

I - Quanto à fase de aquecimento

Percebe-se que o professor inicia a aula de forma direta, após um simples "*Bom dia, gente!*", ao que respondem os alunos "*Bom dia.*" O próprio recurso de pontuação utilizado pelo sujeito da transcrição aponta para a dificuldade de desencadear uma reação positiva entre o professor e o grupo. O "*bom dia*" enunciado pelo professor aparece acompanhado por um sinal de exclamação, enquanto que o dos alunos por um ponto final - não há ênfase, por conseguinte estão pouco motivados.

É preciso que numa situação de aula comunicativa o professor tenha sensibilidade para perceber como está o filtro afetivo dos alunos. Para Krashen (1982), a forma como está calibrado o filtro afetivo é fundamental para o desenvolvimento de uma aula comunicativa; um filtro afetivo alto (muita ansiedade, necessidade, expectativa) pode ser positivo ou negativo, ou seja, pode servir de auxiliar no processo ou trabalhar em contrário; o mesmo pode ser dito do filtro afetivo baixo. É preciso, "na verdade, que exista um equilíbrio, pois se o filtro afetivo estiver negativo o indivíduo vai empregar o *monitor*, que, ainda segundo Krashen, leva ao aprender conscientemente.

Pode-se dizer, por fim, que uma atividade de introdução e aquecimento pode se tornar um recurso bastante adequado para que o professor possa contribuir para que o filtro afetivo esteja calibrado numa posição ideal.

II - Quanto ao domínio de turnos na interação

Após o "*bom dia*" inicial, o professor indica a atividade que será desenvolvida a seguir: a correção de exercícios (diálogos) que haviam sido solicitados como tarefa. Imediatamente, um aluno inicia a leitura, fazendo dupla com um colega. Aqui, não se sabe quem teve a iniciativa, se os alunos ou o professor. Pelo contexto, infere-se que o professor tenha feito algum sinal para indicar os indivíduos que fariam a leitura.

Até aqui, é o professor quem domina os turnos. Ele indica que é suficiente e que os alunos já podem parar e, em seguida, faz comentários a respeito da pronúncia de algumas letras e sílabas. Em nenhum momento o professor incentiva os alunos a questionarem a leitura dos colegas ou dá pistas para a descoberta dos problemas que ele verificou. É ele (o professor) quem tem o conteúdo e a língua sob controle, portanto cabe a ele fazer as interpelações que julgar necessárias. Fica explícita aí a concepção de que o professor é um detentor de conhecimentos e, assim, o seu discurso se reveste de grande autoridade.

O que se percebe a seguir são exemplos que voltam a comprovar o que já se demonstrou até aqui. Realizado o comentário, o professor indaga sobre o interesse de outros em ler o diálogo. Um aluno utiliza sua língua materna para dizer que havia esquecido da tarefa. Neste momento, já que o aluno empregou o espanhol e não a língua-alvo (português), o professor poderia levá-lo a dar maiores esclarecimentos, questionar sobre o sentido implícito desse "*me olvidé*" só que agora na língua-alvo. Isso representaria o que Krashen chama de insumo produtivo, pois estaria possibilitando um contato

efetivo com a língua e, ao mesmo tempo, possibilitando que o indivíduo interagisse com e na língua-alvo.

Analisando-se a seqüência de enunciados, será possível perceber que o professor domina de forma ampla e irrestrita a maior parte dos turnos da conversação. Há momentos em que o professor pretende ser "bastante claro" e, então, dá longas explicações a respeito daquilo que julga importante e que deve ser enfatizado, incorrendo, muitas vezes, se não em incorreções, em exposições muito longas e nada eficientes. Reforça-se aqui que é o professor quem julga os momentos necessários para seus *monólogos*.

III - Quanto ao tipo de informação oferecida pelo professor

Percebe-se que o professor chama para si a tarefa de ser o "dador" de informações. Não importa a qualidade da informação, mas a quantidade. Isso tudo talvez por que se nota que não houve um planejamento prévio para a aula. Na medida em que vão sendo lidos e corrigidos os exercícios é que o professor vai oferecendo informações aos alunos. Muitas vezes chega a ser excessivo, tornando a situação de aula bastante monótona e repetitiva. Pode-se dizer que isso provoca um desinteresse dos alunos pela atividade, pois o domínio dos turnos é do professor e os alunos têm poucas oportunidades para interagir com a nova língua. Isso pode ser comprovado na atividade com os pronomes.

Os conteúdos deveriam ser relevantes para o professor e para os alunos. Deveria ser possível que todos se reconhecessem no conteúdo.

O recurso da *sistematização* somente deveria ocupar aqueles momentos cruciais, em que o professor percebe que o aluno necessita de maiores informações sobre o que se está discutindo.

IV - Quanto ao monitoramento do professor

A insistência na forma leva o professor a promover o constante monitoramento das manifestações dos alunos. Chega a antecipar erros que ainda não aconteceram, inibindo as incursões do aluno na língua-alvo. O professor, imbuído por essa preocupação de monitoramento, escreve, retoma, polícia toda e qualquer ocorrência que apresente problema na forma. O uso

não ocupa lugar privilegiado no movimento desta aula.

Se pelo contrário, em lugar deste policiamento, o professor promovesse situação de uso da língua, estaria abrindo a possibilidade de criar uma consciência lingüística.

V - Quanto ao aproveitamento de questões de interesse dos alunos

O professor demonstra claramente que sua concepção é a de que língua é um sistema, pois num determinado momento (p.32) quando um aluno questiona o professor sobre o uso de "conosco", o professor lhe diz que isso é outro assunto e que não pode ser trabalhado naquele momento, mas não oferece nenhuma informação para satisfazer a curiosidade do aluno que fica sem saber exatamente por que não pode saber nada sobre o "conosco" naquele momento.

Quanto ao aproveitamento de questões de interesse dos alunos, percebe-se que a aula no seu conjunto não considera a possibilidade de negociação com os alunos. É o professor que entra na sala de aula, com um modelo pronto e não fará nada que não estiver previamente determinado. Pode-se usar a figura de um espartilho. O material passa a atuar como essa peça de vestuário; ele prende, limita o professor e tolhe a liberdade do aluno de interagir enquanto sujeito; limitando-o à condição de paciente da ação de ensinar/aprender.

VI - Quanto ao movimento da aula

Esta aula está dividida em quatro momentos distintos. O primeiro deles é a introdução que se dá por meio de um breve cumprimento e do anúncio da atividade que será desenvolvida a seguir. Note-se que aqui o professor não utiliza nenhum recurso para despertar a curiosidade dos alunos, tampouco cria uma situação real de uso da língua-alvo, o que poderia transformar a experiência muito mais significativa tanto para o aluno como para o próprio professor que não necessitaria submeter-se a um material que, certamente, tolhe a criatividade. Este primeiro momento apresenta-se como um gesto mecânico e distante, muito impessoal.

A seguir, o professor dá início à correção dos diálogos criados pelos alunos. À medida que os alunos vão apresentando sua tarefa, o professor interrompe e faz determinadas intervenções, como por exemplo, dá a forma

correta da pronúncia, da escrita, prevê situação de emprego inadequado. Esta atividade ocupa cerca de 22% de todo o período da aula.

Num terceiro momento, o professor passa para uma outra atividade, ligada agora ao emprego dos pronomes e mantém longos turnos em que somente ele tem a possibilidade de falar, pois está falando de regras, de norma, chegando a ser confuso e utilizando explicações inadequadas. É uma atividade que dura cerca de 30% da aula. Importante salientar, aqui, que a atividade de correção dos exercícios sobre pronomes toma pouco tempo; o que prolonga excessivamente esta atividade são interpelações do professor, preocupado em sistematizar.

No quarto momento da aula, o professor dá mais exemplos de que não houve um planejamento da aula. Leva algum tempo até encontrar a música que ele gostaria de trabalhar com os alunos. Finalmente coloca a música no quadro e os alunos, ao ouvi-la, vão preenchendo determinadas lacunas que o professor havia deixado intencionalmente. Esta atividade está bastante solta no conjunto da aula. A impressão que se tem é que foi realizada para ocupar o tempo dos alunos (passar no quadro, ouvir, preencher). Como já não havia muito tempo, o professor anuncia que a música será reaproveitada na aula seguinte, uma vez que nesta só foi possível ouvi-la e preencher as lacunas.

Para finalizar, o professor solicita aos alunos que façam em casa um número "X" de frases empregando os pronomes. Note-se que são frases descontextualizadas, ou seja, artificiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, é importante que se caracterizem, a partir da análise da aula em questão, as concepções enunciadas na introdução.

Pode-se dizer que este professor tem uma concepção de linguagem fortemente alicerçada na idéia de sistema. Basta que sejam analisadas as atividades desenvolvidas; todas elas privilegiam a forma.

Para este professor, a concepção de ensinar está fundamentada na capacidade de apresentar regras e normas (ensino prescritivo e normativo). Não há situações em que o professor se despoja desta carapuça para interagir verdadeiramente com o grupo de alunos na língua-alvo. O professor assume

uma postura sisuda, na qual ele é detentor do conhecimento e os alunos são os que devem aprender.

Chega-se, então, à concepção de aprender. Fica claro que, para a situação em questão, aprender é um processo consciente e, por isso, o professor oferece uma quantidade bastante grande de insumos que, ao longo da aula, deixam de ser produtivos porque se tornam repetitivos e sem um objetivo definido. O aluno é meramente paciente do processo. O professor é quem direciona todos os passos da aula, não permitindo ao aluno negociar, decidir. Uma vez que a aprendizagem é consciente, pode-se dizer que não há possibilidade de os indivíduos (alunos) interagirem com e na língua-alvo.

Pode-se dizer então que esta não constitui uma aula comunicativa de Português/língua estrangeira.

Noutra perspectiva, o movimento comunicativo numa aula de língua estrangeira ocorre quando o foco está na construção dos sentidos e dos conteúdos, quando se privilegia uma linguagem apropriada em contraste com a perfeição da forma. Numa aula comunicativa deve ser oportunizado cada vez mais fluente o uso da língua-alvo. A aprendizagem ocorre em atividades ou tarefas que necessitam de interação. A comunicação é real, procura-se criar condições reais de uso da nova língua. Privilegia-se, numa aula comunicativa, a iniciativa - possibilidade de escolha do que se quer dizer, os indivíduos são interlocutores, há autonomia e possibilita-se a reformulação. Os conteúdos, numa aula comunicativa, devem ter relevância não só para o professor, mas também para os alunos. Nesse contexto, o professor que promove essas experiências, abre a possibilidade de consciência lingüística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. e LOMBELLO, Leonor (Orgs.) *Identidade e caminhos no ensino de Português para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

KRASHEN, SD. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

WIDDOWSON, HG. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.