



Vol. I nº 1 jan./jun. 2006

p. 197-202

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM TERRAS BRASILEIRAS

Clarice Cristina Corbari¹

Orientadora: Any Lamb Fenner²

O principal objetivo deste trabalho é promover uma reflexão, juntamente com os professores de séries iniciais, sobre as implicações da inserção da disciplina de língua estrangeira no currículo escolar, principalmente nas séries iniciais. Ao falarmos de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto brasileiro, achamos pertinente apontarmos primeiramente algumas razões, objetivos e necessidades de se inserir um idioma estrangeiro no cotidiano escolar. Encontramos vasta literatura em que os lingüistas justificam o estudo da língua estrangeira não apenas como um importante fator de desenvolvimento intelectual, mas também como uma possibilidade de ampliar o mundo geográfico, histórico-social e também humano do educando. Como professores da Prática de Ensino de Línguas e Estágio Supervisionado da Unioeste, sentimo-nos comprometidos e sempre interessados em estudar e vivenciar especialmente a relação da criança com um idioma estrangeiro, balizados por uma concepção sociointeracionista de língua que norteia uma metodologia de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) consideram que a inclusão de uma área do conhecimento no currículo escolar deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que essa área desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população: Há contextos em que se fala essa língua? O uso dessa língua está mais vinculado à leitura de literatura técnica? Há situações em que é necessário interagir com falantes dessa língua? Assim, dependendo do contexto, os critérios para a inclusão de uma língua estrangeira no currículo podem ser de diversas naturezas, principalmente em se tratando de um país da dimensão do nosso, em que há uma diversidade de realidades. Os PCN apontam três critérios principais: a) fatores históricos, ou seja, relacionados ao papel que uma língua específica apresenta em certos momentos da história da humanidade; b) fatores relativos às comunidades locais, em que ocorre a convivência com grupos de imigrantes ou de indígenas; e c) fatores relativos à tradição, referentes às relações culturais entre países.

Muitas vezes se critica o ensino-aprendizagem de língua estrangeira em um país que tem uma “língua única”. A idéia de que o Brasil é um país monolíngüe, no

entanto, é um mito. Estudos sociolingüísticos demonstram que somos um país multilíngüe, considerando-se as línguas indígenas e as línguas das comunidades de descendentes das várias etnias que formaram o povo brasileiro. Essas línguas são predominantemente utilizadas em situações bastante informais: as interações de fala se restringem a contextos familiares e não possuem o *status* de prestígio de língua padrão, considerada como a única “língua” existente em nosso país.

Outra questão que permeia a inclusão da língua estrangeira no currículo é a crença de que a sua aprendizagem é um processo cansativo e complicado, fato comprovado pelo insucesso da escola em tornar os alunos proficientes na língua. Por essa razão, muitos acham desnecessário uma criança aprender uma língua estrangeira, ainda mais se considerarmos a crença infundada de que essa criança sequer sabe sua língua materna (neste caso, a língua portuguesa) e o aprendizado de uma língua estrangeira poderia influenciar negativamente no aprendizado da língua materna. A fragilidade dessa noção está na concepção reducionista de língua que se tem: saber falar e escrever uma língua significa dominar a língua padrão. Além disso, o “insucesso” que se atribui ao ensino de língua estrangeira se deve a fatores de diversas naturezas, semelhantes aos que conduzem ao “insucesso” atribuído às demais disciplinas do currículo.

Outras opiniões, ainda, conduzem a uma linha de raciocínio que defende a questão de se valorizar a cultura do aluno brasileiro e que, ao estudar uma língua estrangeira, há o perigo da imposição dessa língua por meio da incorporação da cultura estrangeira. Porém, nossa concepção de ensino de língua estrangeira não menospreza o ensino da língua materna, negligenciando a própria cultura e a própria identidade. Ao contrário, somos defensores do relativismo cultural: não há língua ou cultura superior ou inferior, mas somente línguas e culturas diferentes. O estudo de uma língua estrangeira possibilita ao aluno tomar consciência de sua própria identidade e do valor de sua própria cultura. Além disso, o valor formativo de uma língua estrangeira possibilita ao aluno adquirir uma série de noções e atitudes importantes para o seu desenvolvimento integral. Conforme afirma Titone (1976):

[...] se puede declarar sin vacilar que algunos de los factores y fases que se hallan involucrados en el proceso de aprendizaje general se aplican también fundamentalmente al proceso especial de adquisición de un idioma. Por lo tanto, es justo suponer que el proceso de aprendizaje lingüístico es también una forma de adquisición asimilativa de nociones y de hábitos (incluyendo también ciertas actitudes), que terminan por operar em el que aprende um desarrollo interior diferenciado e integrado.

Com relação ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira em séries iniciais, destacamos os estudos de Penfield (apud. TITONE, 1976), que explica a tendência dos psicólogos em acreditar que nos primeiros anos, entre o período do nascimento aos aproximadamente 12 anos de idade, as condições de aprendizagem de caráter imitativo e, em particular, a assimilação da pronúncia são muito mais favoráveis. Entendemos, assim, que esses fatores favorecem a muito a aprendizagem de uma língua estrangeira e que a escola é o espaço adequado para proporcionar o aprendizado da língua, mesmo que em contexto artificial. Denominamos este contexto como artificial, pois em termos ideais haveria uma imersão dos aprendizes na língua, em contextos em que houvesse situações comunicativas reais. Rivers, lingüista e metodologista inglesa, posiciona-se sobre essa questão:

Perguntarão alguns se as situações de sala da aula podem ser consideradas reais e atuais. Para o estudante que passa uma parte de seu dia na escola, são tão reais como quaisquer outras de suas experiências cotidianas, sem mencionar o fato de que ele está se comunicando com pessoas com as quais mantém contato normal em atividades extra-escolares. Quando ocorrer a aprendizagem de diálogos apropriados, os alunos terão a sua disposição vocabulário e expressões úteis para a discussão de relacionamentos simples, interesses pessoais e atividades do dia-a-dia. (RIVERS, 1975)

À guisa de exemplo, citamos uma situação, ainda bastante comum, de ensino em língua inglesa, a qual pode ser transferida para qualquer outra língua estrangeira. Imaginemos um professor que, ao se propor a ensinar o verbo *to be* (verbo *ser* ou *estar*), escreve toda a conjugação no quadro (freqüentemente nas formas afirmativa, negativa e interrogativa). Os alunos são convidados a repetir inúmeras vezes, copiam a estrutura em seu caderno e preenchem lacunas de sentenças como exercício. Porém, ao serem colocados em uma situação comunicativa na qual deveriam apresentar-se e apresentar alguém, os alunos muitas vezes não sabem utilizar a estrutura “aprendida” em enunciados como *I am Pedro* ou *He is João*. Não obstante, reconhecemos a necessidade de se estudar a estrutura de uma língua e conhecer a terminologia gramatical adotada, da mesma forma que é necessário estudar todo o conhecimento sistematizado ao longo da história em outras áreas. Vale lembrar que a competência comunicativa não prescinde da competência lingüística.

Tendo como fundamentação as reflexões até aqui expostas, sugerimos algumas situações de ensino em que se propõe trabalhar um conteúdo que aproxime tanto quanto possível da realidade. Ressaltamos que os conceitos e a metodologia poderão ser aplicados ao ensino de outras línguas estrangeiras. Em nossas atividades de pesquisa e de extensão, estamos estudando e produzindo materiais em língua

inglesa, os quais partilhamos com os acadêmicos e professores. Ressalva-se que este projeto não é novo, mas teve origem em uma aplicação de abordagem comunicativa, com a utilização de um texto sobre um assunto vinculado à realidade da região Oeste do Paraná (cf. LAMB FENNER, 1989).

Na elaboração dos materiais, tentamos levar em conta as reflexões brotadas das leituras de mundo, a necessidade de contextualização do conhecimento, a integração com as diversas áreas do conhecimento e a interação do aluno com o seu meio de convívio (LAMB FENNER & CORBARI, 2004). Entendemos ser fundamental mencionar Paulo Freire (2003, p.12) acerca das reflexões que faz sobre leitura e alfabetização. Para o autor, a leitura fundamental é a leitura da realidade, a leitura da “palavra mundo que carrega no seu âmago história de vida de cada um de nós expressando através dela os anseios, os sonhos, o vivido no cotidiano, palavras carregadas da significação da experiência existencial do educando”. Em alguns momentos, criamos estratégias para promover situações de uso da língua. Trata-se de simulações em que o aprendiz tenta descrever um objeto ou explicar sua função a um estrangeiro, com vistas a desenvolver no aluno estratégias eficientes de comunicação. Em atividades desse tipo, os recursos visuais (gravuras ou fotos dos objetos descritos), bem como a linguagem gestual, são recursos valiosos que visam a preencher as lacunas lingüísticas. Outro aspecto que consideramos em nosso trabalho é a utilização dos vocábulos mais apropriados, optando-se por trabalhar com cognatos na medida do possível. Alguns termos imprimem uma certa “brasilidade” a um tema que diz respeito a uma realidade própria de uma determinada região. É o caso da palavra “gralha azul”, por exemplo, que apesar de poder ser traduzida como “blue rook”, não reflete bem a realidade, uma vez que este pássaro não existe em outras regiões. Nesses casos, mantemos o termo em português.

Outra experiência que pode contribuir para nossa discussão é a vivenciada com alunos de séries iniciais, os quais evidenciaram em um questionário que ao participarem de várias dinâmicas, tais como músicas, jogos e dramatizações, sentiam-se muito mais motivados a aprenderem uma língua estrangeira. Segundo Rivers (1975), em jogos, a competição e a emoção são elementos que estimulam a expressão oral, fazendo com que os alunos esqueçam suas inibições a respeito de erros ou embaraço frente aos colegas. Cabe ressaltar que a ênfase na oralidade que defendemos para as séries iniciais não implica na negligência das outras habilidades lingüísticas (ouvir, ler e escrever). Assim, por exemplo, ao trabalharmos com um texto de nossa produção, *The Gralha Azul is blue*, estamos simultaneamente acionando várias habilidades, ou seja, ouvir o professor ou uma gravação, acompanhar a leitura do professor ou repetir o texto. No que concerne ao trabalho com a oralidade, é importante que o professor se lembre de que a criança está acostumada a deter-

minados hábitos lingüísticos e espera que estes sejam idênticos na língua estrangeira. Os novos sons (inexistentes em nossa língua) devem ser praticados, primeiramente, em estruturas simples, pois pode ocorrer de o aluno, inicialmente, captar apenas os sons finais. Essas estruturas mais simples não devem ser destituídas de significado; ao contrário, devem privilegiar temas relacionados ao contexto social e cultural do aluno, valorizando suas tradições, já que o conteúdo lingüístico apresenta-se “estranho” à criança (a dificuldade é maior quando ambos, significado e forma, forem “estrangeiros” à criança). Nesse sentido, pequenos textos sobre os hábitos e costumes da comunidade, tais como os produzidos por Lamb Fenner & Corbari (2004) sobre a “polenta” e o “chimarrão”, revestem-se de grande importância na aproximação da língua estrangeira à realidade local, sem que haja a imposição de uma cultura “estranha” ao aluno. Conforme os PCNs, é importante abordar o conhecimento a partir de situações relacionadas ao meio imediato do aluno, apoiando-se “em textos orais e escritos que tratem de conhecimento de mundo com o qual já esteja familiarizados”(BRASIL, 1998, p. 33).

Essa opção por textos que abordem o contexto sociocultural do aluno pode favorecer uma ampliação de uma consciência cidadã, por meio do conhecimento das similitudes e diferenças entre as várias culturas. A constatação de que os fatos sempre ocorrem dentro de um contexto determinado, a aproximação das situações de aprendizagem à realidade pessoal e cotidiana dos estudantes, entre outros fatores, permitem estabelecer, de maneira clara, vários tipos de relações entre as línguas estrangeiras e as demais disciplinas que integram a área (BRASIL, 1998,p.51). É por essa razão que a aprendizagem de língua estrangeira tem uma função educativa semelhante a outras disciplinas do currículo, não podendo ser concebida como um mero apêndice do currículo, sem outra função que não a de abordar certas estruturas lingüísticas de uma língua, de uma forma isolada e descontextualizada (LAMB FENNER & CORBARI, 2003). De acordo com Vygotsky (2000), toda aprendizagem se processa de acordo com o contexto social em que o indivíduo está inserido. Segundo o autor, “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.” (ibid., p. 210). Acreditamos, enfim, que o ensino adquire valor na medida em que se liga a conteúdos vinculados a uma realidade concreta, significativa, conteúdos que suscitem a curiosidade, o interesse, e que gerem relações entre o conhecimento já familiar com o novo. Sendo assim, os alunos, ao se defrontarem com palavras ou expressões novas, irão automaticamente “filtrar” as novas informações, buscando uma correlação para conferir, acrescentar ao “mundo” já familiar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 45 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LAMB FENNER, Any. **Reflexões em torno de uma aula de abordagem comunicativa**. Monografia. Unicamp / Fecivel, 1989.

LAMB FENNER, Any & CORBARI, Clarice Cristina. Experiências Pedagógicas com o Ensino de Língua Inglesa. **XII ENDIPE**. Curitiba, 2004, CD-ROM.

_____. O estranho convivendo com o familiar – língua estrangeira. **Anais do II Seminário de Literatura e História e da XVI Semana Acadêmica de Letras**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

TITONE, Renzo. **Psicolingüística Aplicada – Introducción a la didáctica de las lenguas**. Buenos Aires: Biblioteca de Cultura Pedagógica / Editorial Kapelusz, 1976.

RIVERS, M. Wilga. **Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras**. Tradução: Hermínia S. Marchi. Pioneira: São Paulo, 1975.

NOTAS

1 Mestre em Letras.

2 Doutoranda em Letras.