

LÍNGUA-ALVO EM USO NO ENSINO FORMAL DE SEGUNDA LÍNGUA⁽¹⁾

Maria Rita M. Figueiredo

Silvana Mabel Serrani

Unicamp

I - INTRODUÇÃO

Se o objetivo principal do ensino nos cursos gerais de língua estrangeira, ou seja, cursos de fins não específicos ou instrumentais é que o aluno chegue a fazer uso eficiente da língua-alvo, em diversas situações da vida pessoal e profissional, faz-se necessário então, que explicitemos os fatores fundamentais que intervêm nesse uso da língua, por serem relevantes para a atividade pedagógica a ser desenvolvida.

Levando em consideração os recentes trabalhos da Ciência Linguística Geral e a partir da sistematização exposta por Eddy Roulet (1978), resenhamos que, fazer uso satisfatório de uma língua

- não é somente conhecer as regras de sua gramática: é também ter consciência do valor social das formas ao

nível do uso, empregando-as adequadamente nos contextos lingüísticos e situacionais, isto é, não enfocando a língua de maneira abstrata e homogênea, mas reconhecendo suas variedades e registros;

- não é somente saber transmitir informações. Durante muito tempo o ensino, assumindo uma concepção de língua como código e, portanto, considerando somente as expressões explícitas⁽²⁾, privilegiou a função referencial. Assim, destacava-se o emprego de frases meramente informativas (lembrar as famosas frases inadequadas desse tipo nos métodos tradicionais e estruturais. Por exemplo, nos manuais para o ensino de inglês: "the sun is in the sky" ou "I'm opening the door with my hand", etc), ou de frases exclamativas de função diversa. Mas nesse caso o aluno era levado a repeti-las automaticamente, sem ligá-las à situação. Devido a essa artificialidade, não era satisfatório seu emprego posterior em circunstâncias reais.

O interesse em pesquisar a produção oral de aprendizes de segunda língua levou-nos a gravar alunos falantes nativos de português brasileiro, conversando entre si na língua-alvo.

II - EXPERIÊNCIAS INICIAIS

Inicialmente foram realizadas duas grava

ções: uma de dois alunos de alemão e outra de quatro alunos de espanhol⁽³⁾.

As principais variáveis que intervieram foram:

a) Os participantes

Os informantes, universitários na faixa etária de 20-23 anos e de classe social média alta, ofereceram-se como voluntários. Coursavam o nível intermediário do aprendizado das línguas, para as quais estavam especialmente motivados por razões pessoais. E possuíam conhecimento de outras línguas.

b) Tipo de material pedagógico e atividade de didática a que foram expostos.

No ensino de segunda língua, estes fatores têm maior importância do que no de primeira língua, uma vez que os recursos expressivos dos alunos estão limitados fundamentalmente (embora não exclusivamente) ao material lingüístico a que são expostos nas aulas.

O material pedagógico utilizado em parte das aulas era de linha estrutural-audiolingual. No caso de espanhol, o método *Vida y Diálogos de España*, Didier de Sastre Y Rivenc e, para o alemão, *Deutsch als Fremdsprache*, de Braun, Nieder e Schmöe. No tempo restante, a atividade didática baseava-se na aplicação de prin

cípios e técnicas sugeridos pela linha nocional-funcional.

c) Condições da gravação

A gravação efetuou-se em uma sala de aula da UNICAMP, fora do horário das aulas e sem a presença do professor. No caso do espanhol, antes de se iniciar a gravação, foi proposto por um dos participantes o assunto sobre o qual a conversa versaria. Na experiência feita com aprendizes de alemão não houve assunto pré-determinado.

Para uma primeira abordagem dos nossos corpora, escolhemos, dentre os recursos metodológicos de Linguística Aplicada, a *Análise de Erros*, porque focaliza a atenção na produção linguística do aprendiz. Conceitualizamos esta produção como uma "interlíngua" (Selinker, 1972), isto é, como um dos "sistemas aproximativos" (Nemser, 1971) empregados pelo aprendiz na direção à língua-alvo. Estes sistemas não são estáticos, variam segundo o nível de proficiência, a experiência de aprendizagem, a função de comunicação e as características pessoais de aprendizagem.

A palavra "erro" já foi considerada inadequada por vários autores, por exemplo Richards e Sampson (1974), Corder (1975), porque pode ser entendida como evidência de fracasso e não como traço normal e inevitável das estratégias do aluno no processo de aprendizagem. Ape

sar destas restrições, adotamos essa denominação por ser a que prevaleceu na literatura de Linguística Aplicada. Para precisar este conceito, é de importância a distinção entre "erro" e "desvio" feita por Widdowson (1975), que caracterizou o erro como um lapso de ocorrência regular e reduzível a regras, e o desvio como um lapso não sistemático e de ocorrência ocasional.

Na nossa análise baseamo-nos nas chamadas "regras de referência" e "regras de expressão" (Widdowson). As regras de referência são as que o aluno conhece porque lhe foram ensinadas, as exercitou e sabe enunciá-las, e as regras de expressão são as próprias que ele aplica em situações de efetiva comunicação na língua alvo.

"When his (the learner's) attention is directed to usage, as it is when he is doing structural drills and other linguistic exercises, then he will move in the direction of the standard forms he has been taught and perform in accordance with the reference rules of his interlanguage. But when he is involved in any kind of communicative activity, his attention will be directed to the effective use and his performance will accord with expression rules" (Widdowson, 1975: 14, 15).

A seguir, uma amostra, extraída de nos

sos corpora iniciais, com tipos de regras de referência muito exercitadas e não empregadas pelos alunos. O conhecimento dessas regras ficou provado em testes, com exercícios estruturais orais, onde obtivemos resultados altamente satisfatórios.

Exemplo 1

Frase do aluno: "Para mí es mucho difícil hablar sobre ese asunto"

Regra de Referência: em espanhol, emprega-se "mucho" diante de substantivo, grau comparativo do adjetivo ou sozinho como advérbio. E usa-se a forma apocopada "muy" diante de adjetivo, advérbio ou locução adverbial:

Para mí es muy difícil hablar sobre ese asunto.

Exemplo 2

Frase do aluno: "Ich will mich über Politik nicht nur interessieren, aber auch machen"

Regra de Referência: no alemão, existem duas conjunções coordenativas adversativas (equivalentes ao "mas" em português): aber e sondern. Emprega-se sondern quando as duas frases possuírem o mesmo sujeito e a primeira for negada.

Ich will mich für Politik nicht nur interessieren, sondern (ich will es) auch machen. (Eu quero não só me interessar por política, mas também fazer (política)).

Exemplo 3

Frase do aluno: " Puedo le dar un beso ?"

Regra de referência: no espanhol, os chamados pronomes átonos (objetos) colocam-se diante de verbo conjugado e após infinitivo e gerúndio, aos quais se unem formando uma palavra só:

Puedo darle un beso? ou Le puedo dar un beso ?

Exemplo 4

Frase do aluno: "Er hat sehr viel Sachen mir...(erzählt)"

Regra de referência: em alemão, quando temos um objeto direto e outro indireto juntos e um deles for um pronome e o outro um substantivo , o pronome vai anteposto:

Er hat mir sehr viel Sachen erzählt.

(Ele me contou muitas coisas)

Exemplo 5

Frase do aluno: "...Un novio besa su novia."

Regra de referência: diante de objeto direto cuja descrição semântica inclua o traço + humano deve-se inserir a preposição "a":

Un novio besa a su novia.

Exemplo 6

Frase do aluno: "...weil ich bin nur ein Student"

Regra de referência: a presença de uma conjunção subordinativa numa frase, desloca o verbo para o fim da mesma. No caso de haver um verbo auxiliar e um principal, o auxiliar vai conjugado para o último lugar da frase e o principal se mantém antes deste, no infinitivo:

Weil ich nur ein Student bin.

(porque eu sou apenas um estudante).

A análise baseada nas regras de referência e expressão nos permitiu obter dados mais reais sobre o desempenho dos alunos. Contudo, verificamos que, embora Widdowson tenha feito considerações teóricas sobre o importante fator da variação situação formal/situação comunicativa, no momento da abordagem, a concepção de língua

gem subjacente faz com que o eixo da análise seja o sistema de regras que constituem a norma lingüística de um falante nativo ideal. Ele deixa de lado aspectos tais como atitudes dos falantes na interação, tipo de imput lingüístico recebido e motivação para aprendizagem, que influem necessariamente na produção do aprendiz.

III - AMPLIAÇÃO DA ABORDAGEM

Krashen (1978) introduziu o conceito de "monitor", relevante para se poder classificar os aprendizes, segundo suas diferenças individuais quanto aos erros. O monitor aponta ao mecanismo consciente de auto-controle e alteração do desempenho em língua-alvo. Ao analisar os tipos de usuários do monitor ele distingue:

- O usuário ideal, "optimal user", que tem consciência das regras, mas cuja fala não mostra excessiva dependência dela,
- o usuário excessivo, "overuser", que tem conhecimento de muitas regras, mas não consegue comunicar-se fluentemente na fala por ficar preso a elas,
- e o usuário escasso, "underuser", que não parece usar o monitor. Reconhece a importância das regras, mas na realidade pouco as utiliza e não se sente embaraçado ao cometer erros.

Uso do monitor pelos participantes em nossas experiências iniciais

A partir da análise das auto-correções dos aprendizes de alemão, observamos que um deles corresponde ao tipo de usuário excessivo do monitor, já que seu desempenho apresenta as características estabelecidas por Krashen para esse tipo de usuário, isto é, falsos começos repetições, pausas excessivas e auto-correções numerosas (pertencem-lhe 75% do total das auto-correções ocorridas no corpus). O outro aluno é do tipo de usuário escasso, pois quase não se auto-corrige, fala bastante e desembaraçadamente, sem se preocupar em demasia pela precisão das expressões.

No caso da experiência feita com alunos de espanhol, observamos um usuário quase ideal do monitor, pois equilibra sua dependência das regras com a fluência na fala. Tentando seguir estritamente a classificação proposta por Krashen, chegamos à conclusão de que os restantes pertencem ao tipo de usuário excessivo do monitor.

Os fatores psicológicos que Krashen incluiu na abordagem das atitudes individuais revelaram-se úteis na tentativa de aprofundar a análise do desempenho do aluno. Porém, tal como ele a apresenta, é uma classificação estática, desvinculada dos tipos de interação estabelecidas pelos aprendizes. Portanto, este enfoque é insuficiente quando se quer articular a produção linguística dos alu

e a análise de seus "erros" com a situação de interlocução.

Tentando realizar esta articulação, que é mais coerente com nossa perspectiva linguística e pedagógica, levantamos dados sobre as atitudes dos participantes na interação e, tanto nas duas experiências iniciais, quanto em posteriores do mesmo tipo, observamos que houve pouca interação comunicativa eficaz, prevalecendo a justaposição de monólogos. Para retomar a palavra, os participantes utilizavam estratégias de concordar ou exemplificar o que o interlocutor havia dito, mas o que ocorria de fato era que estavam pouco interessados na colocação do colega, uma vez que continuavam com o que vinham falando antes, sem considerar a intervenção do outro participante.

Uma atitude que prejudicou a quantidade de produção linguística dos alunos foi a de não se expor, corrigindo os colegas, resumindo em uma frase o exposto por outros, e fazendo perguntas breves, antes de ser interrogado. Do mesmo modo, a presença de participantes mais extrovertidos e desenvoltos bloqueou a fala de outros alunos, que, em circunstâncias diferentes, participariam ativamente. Este fato não deve, por ser corriqueiro, deixar de ser levado em consideração nas experiências de gravação com aprendizes de segunda língua.

Acerca da motivação das atitudes mencionadas acima, levantamos duas hipóteses que corresponderam aos casos mais freqüentes:

- a) um traço de personalidade que o aluno manifesta também na língua materna, e
- b) a circunstância de que, embora o professor este ja ausente, ele é o destinatário da fita gravada e a consciência do aluno de que a fita será submetida à análise.

IV - NOSSA PROPOSTA

A consideração das atitudes dos falantes na interlocução levou-nos a ampliar o conceito de *análise de erros* para um conceito mais abrangente: *análise da interação em língua-alvo*, que inclui o tratamento, tanto dos "erros", quanto das expressões bem sucedidas, para evidenciar através da análise, os fatores que intervêm nas interações. Integra-se assim, o produto com o processo lingüístico.

Foi com o objetivo dessa integração que começamos, em 1981, nossas experiências de gravação e análise da produção oral dos alunos se comunicando em língua-alvo, na ausência do professor. Mas os resultados obtidos naquela época revelaram que a técnica de abordagem e os conceitos subjacentes, embora representassem um avanço para a pedagogia de segundas línguas, não satisfaziam nossas expectativas. Por isso, valendo-nos dos conceitos e procedimentos analíticos fornecidos pela linha nocional-funcional (que, ainda que adotada sem ortodoxia,

é a predominante nas nossas aulas), pela concepção discursiva da linguagem e por nossas experiências nas gravações de alunos, começamos a aplicar uma técnica que vimos desenvolvendo proveitosamente com nossos grupos. Ela consiste na gravação de dramatizações realizadas em sala de aula, audição de fita, discussão com os alunos sobre as intervenções gravadas e posterior reiteração da dramatização.

A técnica das dramatizações e discussão posterior favorece uma comunicação mais autêntica, devido a utilização de objetos reais (utensílios diversos que colaboram na encenação), o gravador, que passa desapercibido por estar presente em todas as aulas (3), o deslocamento do centro de atenção do professor para os próprios alunos, que participam ativamente na decisão do rumo da sua aprendizagem, a procura de uma canalização mais adequada dos traços de personalidade dos alunos e a incorporação do mundo emocional nas situações representadas. Para a escolha das mesmas, utilizamos o seguinte procedimento: colocamos no quadro várias possibilidades provenientes de situações marcantes vividas pelos alunos (periodicamente eles são solicitados a fornecê-las por escrito), que estejam relacionadas com o material lingüístico ao qual foram previamente expostos. A lista submete-se à ampliação com novas propostas e à escolha por votação. Geralmente a situação escolhida em uma aula é representada na aula seguinte para se ter tempo de prever quais utensílios serão necessários e por quem serão

fornecidos. E, às vezes, antes da representação, elaborase em conjunto, e redige-se no quadro, uma breve narração, predominantemente na língua-alvo, que servirá de base à linha episódica da representação. Após a mesma, ouve-se a fita, discutem-se as intervenções e repete-se a situação. Como é de se supor, cada reiteração produz mudanças na produção lingüística dos alunos, onde surgem novos problemas mas, igualmente, comprovamos que em cada desempenho sucessivo há progressos substanciais na língua-alvo do aprendiz.

V - CONCLUSÕES

A progressão das experiências de análise de gravações de aprendizes de segunda língua vem sendo de utilidade para:

- a) A atividade didática: a aula ganha em dinamismo e a participação dos alunos aumenta sensivelmente. O interesse volta-se para eles, uma vez que as outras variáveis que intervêm no ensino estão, de fato, em função de suas necessidades comunicativas. A "correção" não é mais tarefa exclusiva do professor. Graças à discussão coletiva do corpus, as auto-correções aumentam significativamente, mas sem aquele caráter constrangedor que caracterizava o usuário excessivo do monitor de Krashen. A língua-alvo de

xa de ser "tabu" e os alunos se revelam muito estimulados a empregá-la em sala de aula e fora dela , com colegas e professores, (o que é muito positivo por não se encontrarem em situação de imersão).

- b) O campo lingüístico: trabalhos deste tipo permitem nos aprofundar o estudo da linguagem em uso, que corresponde à concepção lingüística que adotamos : a que leva em consideração, na abordagem do fenômeno, a interdependência dos processos e produtos lingüísticos.⁽⁴⁾
- c) A Lingüística Aplicada: a aplicação destes procedimentos serve para testar os recursos da metodologia da Lingüística Aplicada ao Ensino de Segunda Língua. No caso específico da análise de erros, esses procedimentos nos permitiram comprovar aspectos de sua utilidade, de suas limitações e motivaram uma extensão do conceito. A postura de pesquisa constante do lingüista aplicado, não só no gabinete, mas também na sala de aula, juntamente com os aprendizes, favorece a interação entre teoria e prática e o consequente desenvolvimento no campo da Lingüística Aplicada.

NOTAS:

(1) Nosso agradecimento a Maria Inês Leal, Maria Augusta

Bastos de Mattos e José Pedro Antunes, com quem discutimos tópicos de língua portuguesa.

- (2) Cf. Ducrot (1977) pg. 13 onde afirma: "Dizer que as línguas naturais são códigos, destinados à transmissão da informação de um indivíduo a outro, é, ao mesmo tempo, admitir que todos os conteúdos expressos graças a ela são exprimidos de maneira *explícita*. Com efeito, por definição, uma informação codificada é, para aquele que sabe decifrar o código, uma informação que se dá como tal, que se confessa, que se expõe. O que é dito no código é totalmente dito, ou não dito de forma alguma".
- (3) Essas experiências foram realizadas por ocasião do curso de Pós-Graduação "Linguística Aplicada Ao Ensino de Segunda Língua", ministrado pela Dra. Angela Kleiman, no primeiro semestre de 1981.
- (4) A presença do gravador nas experiências de 1981 constituía um elemento altamente inibidor por representar o professor ausente (fica evidente em muitas intervenções dos participantes das experiências) e por manter conscientes os alunos de que a fita seria transcrita e seu conteúdo analisado. Atualmente os alunos já estão familiarizados ao gravador, por se tratar do mesmo utilizado todas as aulas para reproduzir músicas ou diálogos com falantes nativos.

- (5) Como tem sido feito nos trabalhos recentes da Linguística Geral, especialmente nas áreas da Semântica Argumentativa, Análise do Discurso e Aquisição de Linguagem.

BIBLIOGRAFIA

- CORDER, Pit (1975) "Simple Codes and the Source of the Second Language Learner's Initial Heuristic Hypotheses" em Theoretical Colloquium in Applied Linguistics. 4th Neuchâtel Colloquium in Applied Linguistics. Eds. Pit Corder e Eddy Roulet.
- DUCROT, Oswald (1977) "Princípios de Semântica Linguística", Dizer e não Dizer. São Paulo - Cultrix.
- HALLIDAY, M.A.K. (1974) "As Ciências Linguísticas e o Ensino de Línguas" Editora Vozes, Petrópolis.
- KRASHEN, S.D. (1978) "Individual Variations in the Use of the Monitor" em Ritchie, W (ed.) Second Language Acquisition Research: Issues and Implications. New York, Academic Press.
- NEMSER, W. (1971) "Approximative Systems of Foreign Language Learners" IRAL, 9.2.

RICHARDS, Jack C. e SAMPSON, Gloria P. (1974) "The Study of Learner English" em Richards (1974)

RICHARDS, Jack (ed) (1974) "Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition" London , Longman .

ROULET, Eddy (1978) "Teorias Lingüísticas, Gramáticas e Ensino de Línguas" São Paulo, Pioneira.

SELINKER, Larry (1972) "Interlanguage" IRAL, X.3. Reimpresso em Richards (1974).

WIDDOWSON, H.G. (1975) "The Significance of Simplification" em Theoretical Colloquy in Applied Linguistics, (eds) P. Corder e E. Roulet.

REVISTAS:

Pratiques nº 06 - Grammaire, textes (1975)
nº 17 - L'Oral (1978)
nº 28 - Argumenter (1980)

Langages nº 13 - L'analyse du Discours (Dubois e Sumpf.) 1969.

Langages n° 41 - Typologie du discours politique
(Guespin) 1976

n° 37 - Analyse du discours, langue et
idéologies (Pêcheux) 1975

Langue Française 38 - Enseignement du Récit et Cohérence
du Texte (1978)

Études de Linguistique Appliquée 11 - L'enseignement du
sens en Français. langue maternelle et
étrangère (Charaudeau et Galisson) 1973.