

## REFLEXÕES SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS DO BRASIL PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS ESTRANGEIROS\*

LOURENÇO CHACON  
UNESP - MARÍLIA

### INTRODUÇÃO

Uma das características da Linguística Aplicada é a de articular múltiplos domínios de saber. Nessa sua natureza essencialmente dialógica, os vários campos de conhecimento que têm, de uma forma ou de outra, preocupação com a linguagem constituem, para a Linguística Aplicada, interlocutores em potencial.

Sobretudo no que se refere ao ensino/aprendizagem de idiomas, os resultados de estudos acerca da natureza da linguagem têm passado a integrar sistematicamente o corpo de conhecimentos da Linguística Aplicada. Nesse sentido, portanto, ao se constituir como domínio de saber, a Linguística Aplicada incorpora (e, evidentemente, re-arranja, dada sua especificidade como campo de conhecimento) as conquistas resultantes das muitas e variadas pesquisas sobre a natureza e funcionamento da linguagem.

As reflexões que se seguirão vêm reforçar o aspecto de articulação próprio à Linguística Aplicada. E vêm reforçar, uma vez mais, o diálogo entre a Linguística Aplicada e outros domínios de saber que têm como preocupação a linguagem. Especificando, tratar-se-á aqui da articulação entre o ensino/aprendizagem de idiomas e as descobertas da escola francesa da Análise do Discurso. Observe-se que, nessa perspectiva, é priorizado (entre outros fatos) o caráter fundamentalmente histórico dos processos de linguagem. E será da historicidade dos processos de linguagem que vamos nos ocupar neste trabalho, em que se refletirá sobre o ensino/aprendizagem do Português do Brasil para estudantes universitários estrangeiros.

---

\* Este texto baseou-se em trabalho apresentado em 04/09/89 no 2º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, promoção do Departamento de Linguística Aplicada (IEL-UNICAMP), como parte do Seminário "Discursividade e Aprendizagem de Línguas".

## ASPECTOS TEÓRICOS

### (1) Sobre a concepção de língua

Como o que está mais diretamente em questão é o ensino/aprendizagem do Português do Brasil para estudantes universitários estrangeiros, começaremos por esclarecer de que modo entendemos a expressão **Português do Brasil**.

Nossa preocupação central com respeito ao sentido dessa expressão está no que nela pode estar contido das reflexões feitas sobre a linguagem, particularmente no que se refere a uma concepção de língua.

Numa perspectiva discursiva, não seriam atribuídas à língua características próprias a um organismo autônomo. Tampouco ela poderia ser entendida como reflexo direto dos fatos sociais. Em outras palavras, para a Análise do Discurso, a língua detém certo grau de autonomia, que pode ser observado sobretudo pela consistência e persistência de suas formas; no entanto, a articulação entre prática lingüística e demais práticas de caráter sócio-histórico faz com que os limites dessa autonomia não sejam, de modo algum, precisos e estanques mas que, ao contrário, sejam determinados pelo movimento da história. A autonomia da língua deve, pois, ser vista e entendida dentro de uma dinâmica de contenção e de transformação da história.

Assim, tratar a autonomia da língua no domínio da história significa vê-la enquanto produto nunca acabado de relações sócio-históricas múltiplas. O que nos leva, então, a definir a língua como um produto em constante estruturação cujas bases devem ser procuradas na história, onde a língua se forma, se institui e se transforma.

### (2) Sobre a utilização da língua

Ao se destacar, na relação entre língua e história, o caráter de movimento, destaca-se, na atividade lingüística, seu caráter de prática. Ou seja, pensar a língua como movimento é pensar sua utilização especialmente como prática. Queremos dizer que os elementos lingüísticos são organizados mediante a recorrência sistemática de certas constantes enunciativas, recorrência esta que remete a práticas de caráter sócio-histórico mais amplo. Ao tratar dos atos de linguagem, Austin (1962) nos coloca que produzir um desses atos é enunciar palavras apropriadas em circunstâncias apropriadas. Nesse sentido, o funcionamento "feliz" de um ato poderia representar um bom exemplo de institucionalização de mecanismos enunciativos. Observe-se, contudo, que esse autor não trata explicitamente da constituição (sócio-histórica, a nosso ver) desse complexo palavras/circunstâncias que resulta num ato de linguagem. E é justamente o processo que fornece as condições adequadas para se enunciar que é importante apreender, se quisermos dar conta dos mecanismos subjacentes à utilização de uma língua.

Acreditamos que a enunciação, ao instaurar a recorrência sistemática de certas constantes enunciativas, vai possibilitar aos elementos lingüísticos sua sistematização e fornecer sua consistência, ao mesmo tempo em que vai possibilitar sua reestruturação e sua transformação. Daí podermos dizer que a enunciação é a maneira pela qual língua e

história se articulam, é a maneira pela qual, as formas lingüísticas ao mesmo tempo adquirem consistência e se transformam. O que permite, em discurso, trabalhar com campos de regularidades enunciativas (cf. Foucault, 1986).

Dado que essas regularidades caracterizam a enunciação como a articulação entre língua e história, pode-se dizer que enunciar é se colocar. É se encontrar inserido em certa posição no jogo entre as múltiplas práticas discursivas. Para que haja essa inserção, a utilização da língua na forma de regularidades enunciativas impõe um domínio progressivo de como os elementos lingüísticos se organizam em discursos. Aprender a significação desses elementos, de como utilizá-los sob forma de práticas discursivas, é, pois, evocar a rede de relações sócio-históricas que os produziu.

Desse modo, utilizar uma língua significa, para o usuário, encontrar formas de penetrar no mundo, de se inserir (e ser inserido) no complexo social em que vive. Em outras palavras, utilizar uma língua significa, para o usuário (qualquer falante em potencial), constituir-se como sujeito.

### (3) Sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira

Refletir sobre o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, sob uma perspectiva discursiva, significa pensar em como, na inter-relação professor/aluno, poderão ser vistas e trabalhadas as formas de inserção em uma nova realidade.

Tomando o ponto de vista do estudante universitário estrangeiro - logo, de um sujeito que, como qualquer sujeito, se encontra inserido de alguma forma numa determinada realidade sócio-histórica -, aprender uma língua estrangeira pode significar, num primeiro momento, estabelecer comparações.

De fato, a comparação pode funcionar como um primeiro mecanismo de inserção numa nova realidade. Alertemos, contudo, para o risco que se corre de se continuar alimentando, sem reservas, a utilização de um tal mecanismo: com efeito, admitir, sem restrições, a eficácia da comparação é admitir também a existência de uma realidade única vista sob perspectivas (línguas) diferentes. O sari não é o vestido da mulher indiana, assim como também o vestido não é o sari da mulher do ocidente. Não se trata de uma mesma realidade vista sob perspectivas diferentes. O fato de ser possível estabelecer uma comparação entre ambos, a partir do possível fato de que representem peças da indumentária feminina, estaria funcionando apenas como um recurso bastante limitado para explicar sua significação.

Desse modo, a comparação pode servir apenas como um ponto de entrada para uma nova realidade, e o estudante de língua estrangeira deve estar consciente desse fato. Ele deve ser esclarecido de que seu aprendizado significa, na verdade, sua inserção nessa nova realidade. Nesse sentido, ele deve, pois, ter consciência de que essa realidade é constituída por relações específicas e de que seu aprendizado consiste justamente na apreensão dessa especificidade, ou seja, na apreensão de outra leitura de mundo.

Assim sendo, muito mais do que um fator explicativo, a comparação deve ser entendida como um recurso que manifesta a história do estudante. Ocorre que, para o aprendiz, ora é a semelhança ora é a diferença que lhe aparece de imediato. Tudo pode lhe

parecer familiar, comum, simples, igual, ou inversamente, estranho, exótico, complicado, diferente. Permanecem os comportamentos herdados de seu contexto anterior. E permanecerão por muito tempo, caso a tomada de consciência da especificidade não se transforme, ela também, tanto quanto a nova língua, num outro recurso de análise da nova realidade.

Pode-se, então, dizer que os aspectos históricos funcionam como lentes, ou melhor, como pontos de entrada em um novo processo sócio-histórico. Ora, dado o contexto específico em que se situa o estudante, os choques são inevitáveis. Nesse sentido, no processo - gradual - de inserção na nova realidade, o aprendiz necessariamente deve refazer (ou reconduzir) os instrumentos pelos quais age sobre o mundo. A aprendizagem deve, pois, ser entendida como um processo de auto-transformação, condição necessária para a defrontação com as novas situações.

Assim, a aprendizagem tem um caráter necessariamente conflitivo, e o aprendiz deverá vivenciar esse conflito. Não vivenciá-lo é manter-se à parte da realidade na qual se encontra, é não se inserir nela. Em resumo, é não aprender. O que, então, nos permite afirmar que aprender (e, logo, encontrar-se num processo de auto-transformação) é vivenciar conflitos.

Até aqui não abordamos, no processo de ensino/aprendizagem, o papel do professor.

Entendemos como fundamental em sua postura frente aos alunos o reconhecimento de que cada um dos participantes desse processo - ele, inclusive - chegou ao momento (comum) em que todos se encontram por processos históricos diferentes.

O confronto com essa diferença deve funcionar, para o professor, como um recurso de análise de sua própria realidade, o que significa que a aprendizagem de uma língua, mesmo para seus falantes nativos, não se esgota jamais. Isso implica necessariamente para o professor - a exemplo do que já dissemos a respeito do aluno - refazer a cada momento seus pontos de entrada frente a sua própria realidade, o que equivale a dizer que ele deve aceitar a auto-transformação.

A matéria do processo de ensino/aprendizagem de uma segunda língua, tal como o vimos caracterizando, deve, portanto, surgir do conflito, do confronto, da tomada de consciência da diferença. Apenas a partir do reconhecimento desse fato é que esse processo poderá ser entendido como um processo de inserção - gradual, constante e sem fim - no complexo de formações discursivas do qual a língua em aprendizagem representa um produto.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

### (1) Considerações iniciais

Interessa-nos aqui levantar algumas questões sobre o papel do professor entendido em seu sentido mais estrito: o pedagógico. Faremos, para tanto, considerações sobre como o objeto de aprendizagem tem a ver com a constituição do papel pedagógico do professor.

As reflexões feitas até o momento nos levam a definir esse papel especialmente em relação ao conhecimento que o professor deve ter da contradição em que seu aluno se acha colocado, contradição esta que se dá entre aquilo que lhe parece já visto, já sabido, e aquilo que lhe parece inédito, desconhecido. Face a essas duas variáveis, o que vai, então, em última instância, definir a atuação do professor é o domínio que ele tem dessa situação especial em que seu aluno se encontra, mesmo que nesse domínio se incluam atributos provenientes do que se poderia chamar sua perspicácia (ou sua intuição).

O trabalho com essa contradição deve, contudo, se organizar em função do objeto da aprendizagem. Pelo que vimos desenvolvendo, esse objeto deve tornar possível ao aprendiz sua inserção em uma determinada realidade. No caso de que estamos tratando, essa inserção poderia se dar através do conhecimento da língua portuguesa falada no Brasil, que, desse modo, se caracterizará como objeto de aprendizagem.

Passaremos, em seguida, a ver de que maneira esse objeto de aprendizagem poderá ser trabalhado com vistas a permitir ao estudante estrangeiro sua inserção em sua nova realidade sócio- -cultural.

### (2) Sobre o trabalho pedagógico

Gostaríamos, nesta parte, de retomar alguns pontos sobre os quais refletimos anteriormente:

- (a) a língua goza de certa autonomia;
- (b) os elementos lingüísticos se organizam mediante a recorrência sistemática de certas constantes enunciativas; e
- (c) através da enunciação, língua e história se articulam.

Esses três pontos nos remetem a três dimensões no tratamento da língua nas quais o trabalho com o ensino/aprendizagem deve se dar: a de sua estruturação, a de seu caráter pragmático e a de sua constituição. Não vemos aí, porém, nenhuma seqüência lógica ou cronológica a ser seguida, especialmente porque essa separação é, sobretudo, metodológica. Na utilização da língua, essas dimensões ocorrem simultaneamente e, em situações de ensino/aprendizagem, sua separação deve obedecer a propósitos puramente didáticos.

Há, no entanto, uma direção a ser seguida no trabalho pedagógico. Se, como colocamos anteriormente, de um lado, a estruturação da língua obedece a regularidades enunciativas (o que define, então, a consistência e a persistência de suas formas, caracterizando, assim, sua relativa autonomia) e, de outro, esses mecanismos enunciativos trazem para a língua a história, entendemos que, metodologicamente, o trabalho com o ensino/aprendizagem da língua deve ser conduzido pelo estudo dos processos enunciativos. Desse modo, tendo como eixo organizador a enunciação, o estudo da estruturação da língua ganha um novo estatuto, assim como a relação entre língua e história se torna palpável e apreensível ao estudante.

Naturalmente, o trabalho pedagógico deve ainda se orientar por diferentes atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Sejam elas de natureza oral ou escrita, sejam elas de compreensão ou produção, essas atividades serão responsáveis pela maior ou menor ênfase a ser dada no trabalho com os diferentes pontos pelos quais a língua pode ser abordada. Contudo, na medida do possível (pelas razões acima apresentadas), o trabalho com as situações enunciativas deve ser priorizado. Em função dele é que haverá a recuperação de aspectos de ordem sócio-histórica, bem como se desenvolverá a sistematização dos elementos lingüísticos.

O trabalho pedagógico deve, finalmente, levar em conta o fato de que, em situação de imersão, a aprendizagem do português por parte dos alunos não se restringirá à sala de aula. Com efeito, os alunos estarão expostos às mais variadas situações de uso da língua, sendo que a sala de aula representará apenas mais uma dessas situações. Não se deve, porém, deduzir daí sua menor importância. Dado seu papel singular na institucionalização do processo de ensino/aprendizagem, a sala de aula poderá representar um espaço privilegiado para a reflexão sobre a língua, na medida em que poderão convergir para esse espaço todas as inquietações sobre os usos lingüísticos que os estudantes vão acumular no seu contato com a nova realidade.

## **CONCLUSÃO**

Tivemos como preocupação fundamental neste estudo a de expor implicações teórico-metodológicas da Análise do Discurso em relação à Lingüística Aplicada, no que se refere ao ensino/aprendizagem do Português do Brasil para estudantes universitários estrangeiros.

Levantamos, em um primeiro momento, algumas questões teóricas referentes à concepção de língua, bem como à utilização de uma língua. Em seguida, particularizamos o âmbito de nossas reflexões para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, uma vez que a concepção de linguagem (como prática) e a prática pedagógica estão, a nosso ver, indissolivelmente ligadas.

Levantamos, também, questões relativas à metodologia, centrando-nos, a esse respeito, no trabalho pedagógico a ser realizado com o objeto de aprendizagem. Destacamos, então, o papel organizador que a enunciação desempenha nas questões de estruturação da língua, assim como na articulação da língua com aspectos de ordem

histórico-social. Nesse sentido, colocamos que o estudo dos mecanismos enunciativos deveria ter um estatuto privilegiado no trabalho pedagógico.

Como se trata apenas de reflexões, não tivemos a preocupação de esmiuçar o objeto, no sentido de reparti-lo em itens ou de propor estratégias específicas através das quais ele poderia ser trabalhado; mesmo porque os itens a serem propostos deverão se adequar ao domínio que os aprendizes têm da língua em questão, bem como deverão se ajustar, na medida do possível, a seus interesses mais imediatos. O que nos pareceu mais relevante em relação ao objeto foi o levantamento de questões acerca de sua natureza, de sua concepção. Sem nos esquecermos, naturalmente, de que uma tal construção desse objeto pode efetivamente permitir, com ganho crítico e adequação pedagógica, a inserção do aprendiz em sua nova realidade sócio-cultural e lingüística.

---

## **BIBLIOGRAFIA**

AUSTIN, J.L. - **How to do things with words**. Oxford, Clarendon Press, 1962.

BENVENISTE, E. - **Problemas de lingüística geral I e II**. Campinas, Pontes, 1988 (I) e 1989 (II).

CAVALCANTI, M.C. - "A propósito de Lingüística Aplicada", in **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 7. Campinas, Publicação da UNICAMP, 1986.

FOUCAULT, M. - **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1986.

HENRY, P. - **Le mauvais outil**. Paris, Klincksieck, 1977.