

REFLEXÃO DIACRÓNICA SOBRE A ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE PLE

Ângela Patrícia Luís de Oliveira Salvador BRUNO¹

RESUMO:

No âmbito do simpósio 14, que trata do uso da abordagem comunicativa no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), esta reflexão tem como objetivo expor alguns elementos pedagógicos que considero essenciais para uma aprendizagem do tipo indutiva da língua portuguesa, percorrendo brevemente as correntes de vários estudiosos desta matéria e apresentando diacronicamente a evolução desta abordagem para chegar aos aspetos sincrónicos. Para tanto, metemos em evidência metodologias de ensino – como, por exemplo, precedência da habilidade oral, uso do PLE na sala de aula, tratamento do erro, tipo de materiais didáticos, apresentação da gramática através de método indutivo, introdução de situações de quotidiano, dramatização, etc. –, além da utilização dessas metodologias perante os vários tipos de situação de ensino/aprendizagem (por exemplo, tipo de público, idade, objetivo, interesse e grau de escolaridade dos alunos, material didático e equipamento escolar, a língua de origem dos discentes). Esta reflexão tem em conta a minha experiência pessoal como docente de PLE durante os últimos dez anos em Itália, nomeadamente na Sardenha.

PALAVRAS-CHAVE: abordagem comunicativa, ensino de PLE, gramática comunicativa.

Caraterísticas fundamentais

Como todos nós sabemos, a tradição baseada no gramaticalismo, definida também como método tradicional, método tradução-gramática ou, por vezes, método bilingue, dominou por cerca de dois séculos o ensino das línguas estrangeiras ou línguas não maternas (LNM). Baseada essencialmente no estudo e no conhecimento das regras gramaticais e da estrutura morfosintática das línguas clássicas, como o grego e o latim, essa tradição privilegia uma abordagem estritamente dedutiva e racional, o que resulta

¹ UNICA, CLA – Centro Linguistico di Ateneo dell’Università degli Studi di Cagliari, Via Porcell, 09100, Cagliari, Italia, apsalvador@libero.it.

em escassa motivação no aluno e incapacidade de usar de modo fluente a LNM em atos comunicativos. É o que ilustra a Figura 1, abaixo:



Figura 1 – Método tradicional

Trata-se de uma abordagem considerada há já muito tempo como não adequada às exigências de uma sociedade moderna mas, infelizmente, relativamente ao ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), ainda presente em grande parte dos manuais escolares e gramáticas, que apresentam poucos atos comunicativos e dão primazia a uma apresentação gramatical mais tradicional, por vezes camuflada como tentativa de apresentar o ensino da gramática como uma “reflexão sobre a língua”.

A passagem do método dedutivo ao método indutivo era inevitável, não só para estimular nos estudantes uma reflexão sobre a língua em estudo, mas também para levar o aluno a compreender o funcionamento da língua através da observação e do confronto com documentos linguísticos, escritos ou orais, baseados em situações da realidade quotidiana, antes da explicação da regra gramatical.

Este processo requer certamente, mais tempo, mas tem a vantagem de tornar o discente mais ativo no seu próprio percurso de aprendizagem. Trata-se, portanto, de realizar um “percurso de descoberta”, em que, partindo de uma revelação, um problema ou uma dúvida linguística, se chega à definição de uma regra. A descoberta das regras presentes numa língua e o seu funcionamento, através desta metodologia, propicia uma participação dinâmica na construção do seu próprio percurso de aprendizagem e estimula a prática de habilidades cognitivas, como, por exemplo, relacionar e/ou reagrupar os vários elementos da língua em estudo, instrumento fundamental na aprendizagem de uma L2. Nesse sentido, Almeida Filho (1993: 47-48), afirma que

O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com

linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz.

Ora, tendo em conta todos estes elementos, seria auspicioso a realização de uma gramática de PLE que privilegiasse uma abordagem comunicativa da língua, assim como novos manuais de PLE para utilizar na sala de aula, de modo a dar preferência a esta metodologia.

Esta abordagem fundamenta-se num princípio pragmático-funcional e implica várias características que eu, após uma observação das opiniões dos principais estudiosos nesta matéria, considero essenciais, e que consistem o núcleo da minha reflexão. É o que veremos a seguir.

Precedência à habilidade oral

Já em meados do século XVIII, Antoine Pluche (1751), mais conhecido como abade Pluche, apresenta um conceito fundamental da abordagem comunicativa: *“Il ne peut y avoir que deux façons d’apprendre les langues. On les apprend par l’usage, et ensuite, si l’on veut par une étude réfléchie”*.

Segundo Pluche, a ordem natural das habilidades linguísticas é que a linguagem oral deve preceder a escrita. Este estudioso afirma também que o ensino de uma língua estrangeira deve partir da associação objeto/palavra e, só num segundo momento, passar a uma análise da palavra e da estrutura gramatical.

Utilização exclusiva da L2² na sala de aula

Utilizar exclusivamente a L2 na sala de aula significa que o professor pode até nem conhecer a L1 dos alunos, pois dará preferência ao uso de diálogos e atos de conversação.

Também Lambert Sauveur (1881) apresenta os princípios fundamentais para o ensino de uma língua estrangeira e propugna: *“Qu’on enseigne une langue étrangère à*

2 A sigla L2 é usada, neste trabalho, para designar a língua estrangeira em estudo.

l'adulte comme la mère enseigne sa langue à son enfant (...) Cette méthode interdit rigoureusement l'usage de la langue de l'élève au commencement des études”.

O autor defende, assim, o uso exclusivo da língua estrangeira na sala de aula, dando origem ao que chamamos uma abordagem oral e comunicativa da língua.

Gramática indutiva

Ainda Lambert Sauveur (*op. cit.*), afirma que a aprendizagem mnemónica é pouco duradoura e que a inteligência de cada aluno deve ser sempre envolvida no processo da própria aprendizagem, sendo o professor um guia no seu percurso: *“L'élève doit s'instruire lui-même sous la direction de son professeur, qui ne fait que l'assister à découvrir et à acquérir”.*

Neste ponto, gostaria ainda de referir a importância da análise do erro e como, a partir da mesma, é possível construir uma metodologia de aprendizagem.

O tratamento do erro

O erro, na aquisição de uma língua estrangeira – no nosso caso, a língua portuguesa –, é frequentemente associado às estratégias de que o aprendente se serve para comunicar e à relação do aprendente com a L1 ou com uma outra L2 estudada anteriormente. A partir destas interferências o aluno cria, por vezes, uma interlíngua que, juntamente com os falsos amigos e os diferentes usos dos vocábulos de cada uma das línguas, o leva a cometer erros.

Outrossim, o erro é parte integrante do processo de aprendizagem: é normal cometê-lo e, frequentemente, é revelador do estágio de aprendizagem linguística do aprendente, podendo servir de base para reformular estratégias de ensino e até mesmo materiais didáticos, como, por exemplo, atividades de autocorreção, reestruturação de unidades didáticas, criação de situações específicas para dramatização, etc. Ora, se considerarmos a análise do erro um elemento construtivo para a aprendizagem, construiremos um processo que ajuda a levar o aluno a compreender a diferença

gramatical ou fonética do português com a língua em causa, utilizando este estágio intermédio – interlíngua a que o estudante recorre numerosas vezes no início do estudo de uma L2 – como recurso auxiliar de memorização de regras ou vocabulário, partindo da origem desse mesmo erro e até, por vezes, chegar a usufruir de situações caricatas que esse erro pode desencadear para facilitar a memorização por parte do estudante.

Se, durante as lições, os alunos forem “forçados” a utilizar a língua de modo a serem compreendidos pelo seu interlocutor, terão condições de perceber os seus erros e tornar a sua interlíngua mais precisa. No caso de erros derivados de falsos amigos, é um sistema muito eficaz.

Este é um processo que se desenvolve com funções específicas:

- a) *Função de percepção*, considerando que, ao produzir a língua-alvo, o aprendiz tem a oportunidade de perceber uma lacuna entre o que ele quer dizer e o que consegue produzir realmente, o que, após tratamento do erro, o pode ajudar a perceber quais são as suas reais dificuldades ou lacunas na aquisição do português;
- b) *Função de testagem de conhecimentos adquiridos e de compreensibilidade*, considerando-se que produzir a fala é, potencialmente, um modo de o aluno testar o seu conhecimento de português e a compreensibilidade da sua formação linguística a partir do *feedback* obtido dos seus interlocutores, neste caso do docente;
- c) *Função metalinguística*, pois a reflexão sobre o uso da língua em estudo pode capacitar o aluno a controlar e internalizar o conhecimento linguístico, contribuindo para a consciencialização das regras e formas linguísticas.

O *feedback* do professor, no caso de atividades de conversação em sala de aula em que surgem erros derivados de falsos amigos, pode integrar o tratamento do erro de vários modos – por exemplo, através de correção específica ou com movimentos corretivos que podem integrar pedidos de esclarecimento ou fornecimento de informações, de modo a levar o aluno a tentar reformular a sua frase. Também é possível utilizar a repetição corretiva, técnica por meio da qual o professor dá ênfase ao erro, repetindo a frase do aluno ou produzindo frases em que o erro do aluno é evidente, o que facilita ao estudante a chegar à autocorreção. A Figura 2, abaixo, retoma e resume estas últimas considerações.

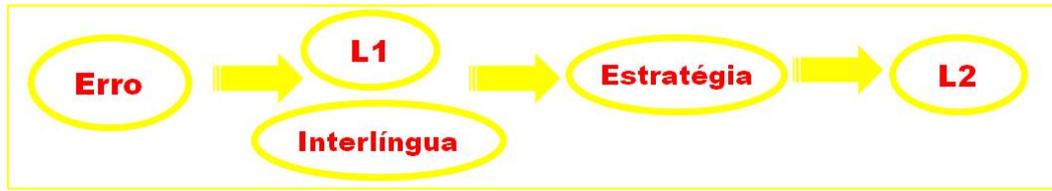


Figura 2 – Tratamento do erro

A realidade quotidiana

Convém dar primazia às situações de realidade quotidiana, em vez de textos literários, que devem ser poucos e escolhidos apenas pelo prazer de leitura e não enquanto objeto de estudo.

Para além dos exemplos já citados, encontramos muitos outros estudiosos, como, por exemplo, Otto Jespersen (1860-1943), linguista dinamarquês, e François Gouin (1831-1896), professor francês, que defendem o uso da fonética e da dramatização na sala de aula para otimizar o ensino das línguas estrangeiras. Este último publica, em 1880, *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, obra na qual propõe o uso da técnica de dramatização, privilegiando uma apresentação da gramática baseada em situações autênticas, o que implica o envolvimento das capacidades indutivas e criativas do discente.

Também Berlitz (1852-1921), linguista alemão, explica a importância de o aluno *pensar* em língua estrangeira, o que acontece quando o professor propõe na sala de aula diálogos ou dramatizações de situações quotidianas nas quais a L2 é utilizada como instrumento de comunicação, prevalecendo o seu valor pragmático sobre a exatidão formal, desenvolvendo, assim, uma competência comunicativa mais profunda no estudante.

Após observação dos resultados de vários estudos no domínio do ensino de línguas estrangeiras e de várias experiências de ensino, sou de opinião que o professor deve apresentar ao aluno não só a língua (tendo um papel de tutor no percurso de aprendizagem do estudante), mas também a cultura, a civilização, a sociedade, os costumes e as tradições dos países de língua portuguesa, devendo sobretudo neste ponto, utilizar sempre que possível as tecnologias de glotodidática, principalmente

vídeos, pois a associação da língua com a cultura dos países onde esta se fala é essencial para uma melhor compreensão e para uma eficaz abordagem comunicativa.

Quanto ao material didático, considero assaz importantes os materiais áudio e audiovisual que acompanham os manuais e que apresentam um percurso estruturado em unidades didáticas em que são apresentadas situações de quotidiano, com exercícios que privilegiam os atos comunicativos. Isso permite viabilizar, desde o início, o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever – com uma interação entre oral e escrito e, obviamente, com uma progressão gradativa de dificuldades, do tipo: *compreensão* → *reprodução* → *reprodução + produção* → *produção*, que permite centralizar no aluno uma maior capacidade de interagir em português. Pessoalmente, considero fundamental um manual didático que apresente mormente uma competência comunicativa da língua portuguesa.

Conclusão

Para concluir, tendo em conta não somente as opiniões dos estudiosos desta matéria mas também a minha experiência como professora de PLE em Cagliari – experiência que, desde o início, se baseia na abordagem comunicativa, corroborada pela imensa dificuldade que havia, há doze anos, quando iniciei, em adquirir material didático para o ensino de PLE (que, para além de escasso era obsoleto) –, confirmo que uma circunstância tal leva o docente a elaborar pessoalmente grande parte do material didático, a criar diálogos com situações de quotidiano, bem como a usar documentos autênticos (como, por exemplo, receitas, anúncios, vídeos, excertos de noticiários, canções, etc.). Este facto – ser o próprio professor a produzir o seu material – dá a possibilidade de adequar os conteúdos às necessidades e interesses dos alunos, tendo em conta vários fatores que compõem o perfil dos aprendentes (como a idade, o ramo profissional ou de estudos e o objectivo final de cada um deles), concedendo-lhes, assim, um papel ativo na interação comunicativa e a oportunidade de serem coautores do próprio percurso de aprendizagem da língua portuguesa – o que, evidentemente, proporciona aos discentes uma grande motivação e, conseqüentemente, um resultado muito positivo.



Figura 3 – Abordagem comunicativa

Como docente de PLE, baseando-me na tipologia de ensino adotada por mim (ilustrada na Figura 3), no final de cada curso desejo que os meus alunos tenham adquirido capacidade de comunicar em português e, conforme o nível do curso, assim são as formas de comunicação a que me refiro, seja comunicação direta como conversação, para os níveis básicos, seja comunicação complexa, através da elaboração de textos criativos (por exemplo, poemas, tautogramas, pequenos contos fantásticos, receitas imaginárias ou notícias fictícias), enfim, textos que estimulam os estudantes a explorar uma língua para se exprimir e, simultaneamente, tirar proveito dos conhecimentos adquiridos de forma engenhosa e divertida.

Quero encerrar esta minha reflexão diacrónica sobre a abordagem comunicativa no ensino das línguas estrangeiras, nomeadamente no ensino de PLE, com uma citação de Leffa (1988: 25-26), com a qual me encontro de acordo:

Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida Filho, José Carlos Paes. 1993. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores.

Leffa, Vilson José. 1988. *Metodologia do ensino de línguas*. Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf. Acesso em: 11.nov.2014.

Pluche, Noël-Antoine. 1751. *La Mécanique des langues et l'art de les enseigner*. Paris: Vve Estienne et fils.

Sauveur, Lambert. 1881. *De l'Enseignement des langues vivantes*. New York: H. Holt.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Balboni, Paolo Emilio. 1989. Un modello operativo per la didattica. In AA.VV.: *Inglese, francese, tedesco – modelli operativi*. Brescia: Editrice La Scuola.

Bona, Cambiaghi. 1987. *Didattica della lingua francese*. Brescia: Editrice La Scuola.

Chagas, Valnir. 1957. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Lima, M. S. et al.. 2004. O tratamento corretivo da forma no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Letras*, n. 62, p. 119-133.

Lyster, R.; Ranta, L. 1997. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, n. 19, p. 37-66.

Marcel, Claude. 1853. *Manual of the Teacher and the Learner of Languages*. London: Chapman and Hall.

Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S.; Madden, C. (Eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, p. 235-252.

Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. In Cook, G.; Seidlhofer, B. (Eds.). *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford, UK: Oxford University Press, p. 125-144.

