

OTIMIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DE TEORIAS LINGUÍSTICAS

Optimizing foreign language teaching through linguistic theories

Maísa SANCASSANI (Etec “Professor Urias Ferreira”, Jaú/SP, Brasil)

RESUMO: *Este artigo dedica-se a demonstrar como teorias linguísticas podem subsidiar a visão sociointeracionista presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais e fornecer ao professor recursos para implementar sua atuação em sala de aula. Procurou-se explorar conceitos fundadores como os do inatismo e da aquisição da linguagem e apontá-los como pontos-chave teóricos que podem contribuir para a reflexão acerca da prática pedagógica do ensino de língua estrangeira. A teoria de Krashen, considerando-se principalmente a Hipótese do Insumo e a do Filtro Afetivo, demonstra que há características inatas do aparato mental capazes de assimilar espontaneamente uma língua estrangeira se certas condições forem satisfeitas. Conclui-se que é possível sistematizar os conhecimentos acerca da natureza da linguagem em benefício de um modelo de ensino-aprendizagem mais eficiente. Atribui-se ao professor o papel central para a implementação de uma transformação do ensino de línguas, destacando a necessidade de constante melhora na formação e qualificação docente.*

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de segunda língua; Modelo Monitor; Input linguístico

ABSTRACT: *This paper aims to demonstrate how linguistic theories may support the socio-interactionist vision present in the Parâmetros Curriculares Nacionais and supply the teacher with resources to implement his/her classroom performance. We sought to explore foundational concepts such as inatism and language acquisition and point them as key theoretical points that can contribute to the reflection about the practice of foreign language teaching. Krashen's theory, considering mainly the Input Hypothesis and the Affective Filter, demonstrates that there are innate characteristics of the mental apparatus capable of spontaneously assimilating a foreign language if certain conditions are satisfied. We conclude that it is possible to systematize knowledge about the nature of language in favor of a more efficient teaching-learning model. Finally, we assign to teachers the central role for the implementation of a transformation of language teaching, drawing attention to the need of a constant improvement in teacher training and qualification.*

KEYWORDS: Acquisition of second language; Model Monitor; Linguistic input

Introdução

Atualmente, estão disponíveis aos professores de línguas diversas teorias que buscam orientar sua prática docente. Manuais e documentos normativos frequentemente

se vinculam a uma ou a outra teoria, bem como prescrevem estratégias pedagógicas que nelas se baseiam. Diante de um panorama amplo de possibilidades teóricas, acreditamos ser de interesse da comunidade docente compará-las e discuti-las. Este artigo pretende realizar tal empreendimento sob a luz de uma área de conhecimento bastante específica: a linguística formal ou, como também é referida, linguística gerativa.

Fundado pelo linguista norte-americano Noam Chomsky ao final da década de cinquenta, o gerativismo é ainda bastante recente e, por isso, talvez não tenha se estabelecido em todas as áreas que a linguística alcança. O ensino de línguas estrangeiras é um deles. Sendo assim, pretendemos realizar um estudo do ensino de línguas sob a luz do gerativismo, procurando observar quais conceitos teóricos poderiam ser aproveitados em benefício de um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e prolífero. Em outras palavras, queremos saber o que a linguística formal tem a dizer sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira e como relacioná-lo com as diretrizes pedagógicas presentes em documentos oficiais da educação brasileira. Para isso, definiremos os conceitos de aquisição de língua e aprendizagem de língua e procuraremos entender o papel da qualidade do estímulo linguístico disponível para o aprendente. Sendo assim, a intenção principal deste trabalho é demonstrar que a ciência da linguagem, considerada em seus aspectos formais e psicolinguísticos, têm valiosas contribuições a prestar para o campo da linguística aplicada ao ensino de língua estrangeira.

1. A linguística formal

Em 1957, o psicólogo Burrhus Skinner publicou a obra “*Verbal behavior*”, em que definiu a linguagem verbal humana como um processo em que estímulos, respostas e retornos positivos são responsáveis por desenvolver a linguagem. Sob a luz da escola behaviorista, este autor afirma que todo o comportamento humano é definido pelo tipo de condições a que o indivíduo está exposto e que a aprendizagem surge como reação ao estímulo e, por isso, quanto mais forte for o estímulo, melhor será a aprendizagem. O linguista americano Noam Chomsky publicou o artigo “*A review of B. F. Skinner's verbal behavior*”, em 1959, no qual demonstrou que a teoria behaviourista não daria conta de explicar todas as características da linguagem e apresentou ao mundo uma visão até então inédita: os humanos nascem munidos de um aparato mental inato que garante a todos a aquisição e o desenvolvimento plenos da linguagem de maneira mais ou menos uniforme independentemente da língua à qual são expostos ou ao tipo de ambiente social em que se encontram. A linguagem, por sua vez, é uma estrutura composta por princípios universais, isto é, que são comuns a todas as línguas, e parâmetros que variam de acordo com o idioma. Estava, então, inaugurado um novo campo do conhecimento linguístico: o gerativismo.

Chomsky elencou uma série de argumentos que dariam suporte a sua teoria. A sugestão da existência de princípios linguísticos universais, por exemplo, permite a interpretação de que todas as línguas são estruturadas a partir de poucas regras, advindo

inclusive daí o conceito de gramática universal. A própria ideia de uma linguagem estruturada sobre rígidas regras trouxe o nome de linguística formal. O fenômeno da recursividade, que permite à linguagem gerar infinitos enunciados, o nome de gerativismo. Mas talvez o argumento mais notável de Chomsky em defesa da existência de uma gramática universal seja a *hipótese da pobreza de estímulo*. Esta hipótese chama a atenção para a qualidade, a eficiência e a rapidez com que uma criança aprende sua língua materna. Todas as crianças consideradas típicas adquirem sua língua materna com êxito, mais ou menos ao mesmo tempo e por meio de uma ordem hierárquica de estruturas linguísticas similares. E, ainda mais impressionantemente, realizam tal façanha independentemente da língua à qual estão expostas, do ambiente social em que estão inseridas e do nível de interação que têm com os falantes nativos da sua comunidade.

Esse processo parece estar geneticamente programado, pois há um período crítico em que pode ocorrer plenamente e, se ocorre fora dele, será comprometido. Há evidências de casos atípicos, como os das meninas-lobo, que prescindiram da convivência com humanos em seus primeiros anos (SINGLETON; RYAN, 2004). Outro caso que demonstra o inatismo do desenvolvimento da linguagem é o das crianças cegas que, sem contar com adultos sinalizantes, desenvolveram por si só uma língua de sinais (LANDAU; GLEITMAN, 1985).

Os fenômenos relacionados acima parecem constituir um campo fascinante para o estudo da aquisição da língua materna. Mas o que dizer sobre a aquisição ou aprendizado de uma língua estrangeira? Será possível que os estudos da linguística gerativa possam contribuir de alguma forma para o ensino de língua estrangeira, em especial aquele oferecido a alunos do ensino médio e técnico, portanto, alunos mais velhos e com o processo de aquisição da língua materna completo? A linguagem é realmente algo que se adquire ou algo que se desenvolve – e até mesmo retrocede – ao longo de uma vida?

Intrigado com esses questionamentos, o linguista norte-americano Stephen Krashen dedicou parte de sua obra a investigar correlações entre a aquisição da língua materna e a aquisição ou aprendizado de língua estrangeira. O Modelo Monitor (KRASHEN, 1982, 1985, 1987) é a base de sua teoria que, à luz do gerativismo, procura demonstrar que, tal qual crianças em fase de aquisição de sua língua materna, adultos e crianças também podem se beneficiar de mecanismos mentais inatos para adquirir uma língua estrangeira. Conforme demonstraremos adiante, muitas são as críticas que esse modelo de ensino-aprendizagem recebe, porém, ao nosso ver, algumas hipóteses levantadas pelo teórico podem contribuir em muito para o estudo durante as aulas de língua estrangeira em contextos formais de aprendizagem, principalmente no que diz respeito à Hipótese do Insumo, pilar da teoria de Krashen.

1.1. O ensino de língua estrangeira e o Modelo Monitor de Krashen

A existência de diversos modelos teóricos é certamente muito benéfica ao campo da docência, porém, por vezes, proporciona ao professor certo sentimento de “estar perdido” em meio a tantas possibilidades de abordagem. Assim, recorrendo aos conhecimentos acerca da natureza da linguagem, das características cognitivas dos alunos e da natureza do processamento linguístico de segunda língua, podemos selecionar ou mesmo criar novas estratégias para o ensino de línguas estrangeiras. O modelo proposto por Krashen, por exemplo, parece sugerir interessantes reflexões sobre o tipo de estímulo que deve ser proporcionado aos alunos e qual deve ser a postura do professor em relação ao projeto pedagógico das aulas.

2. A teoria de Krashen

Stephen Krashen dedicou parte de sua pesquisa ao campo da aquisição de segunda língua. Sua contribuição nos estudos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira é inestimável e sua principal obra, a criação do Modelo do Monitor, é amplamente debatida. Seu modelo de aprendizagem e aquisição de segunda língua é alicerçado principalmente sob cinco hipóteses: (i) a distinção entre aquisição e aprendizado; (ii) o Modelo do Monitor; (iii) a hipótese da Ordem Natural; (iv) a Hipótese do Filtro Afetivo; e (v) a Hipótese do Insumo.

2.1. Aquisição e aprendizado

A distinção entre aquisição e aprendizado de língua é um conceito fundamental para todas as demais hipóteses da teoria de Krashen, além de ser aquela mais difundida e influente entre os estudiosos da linguagem. De acordo com Krashen, há dois sistemas mentais independentes responsáveis pela execução de uma segunda língua: o “sistema adquirido” e o “sistema aprendido”. A aquisição é produto de um processo subconsciente análogo ao processo por que passam as crianças quando adquirem sua língua materna. Esse processo requer interação significativa com a língua-alvo – em outras palavras, intenso contato com o insumo linguístico – em que os falantes estejam concentrados no ato comunicativo e não na forma de seus enunciados. O aprendizado, por sua vez, é produto da instrução formal e realizado por um processo consciente que resulta em conhecimento “sobre” a linguagem como, por exemplo, conhecimento acerca de regras gramaticais. Krashen considera a aquisição um processo superior e mais desejável em comparação ao aprendizado e, segundo Callegari:

Para Krashen, a aprendizagem nunca se transformará em aquisição e, portanto, através da aprendizagem nunca se chegará a um nível de competência comunicativa que possa ser equiparada à de um nativo, o que ocorrerá apenas se houver aquisição. A situação de aprendizagem contribuiria apenas para um discurso pouco fluido, uma vez que os alunos estariam mais preocupados com a forma do que com a mensagem a ser transmitida (2006, p. 88).

Com isso, observamos que, segundo Krashen, o objetivo do trabalho com língua estrangeira deveria ser o de proporcionar ao estudante condições para que ele adquira a língua-alvo e não apenas a aprenda.

2.2. A hipótese do Monitor

A hipótese do monitor explica a relação entre aquisição e aprendizado. A função de monitoramento é o resultado prático da gramática aprendida. De acordo com Krashen, o sistema de aquisição é o mecanismo que dá início à fala, enquanto o sistema de aprendizado desempenha o papel de monitorar e editar as mensagens criativamente geradas pelo sistema adquirido da segunda língua. Neste sentido, o monitor atua nas funções de planejamento, edição e correção de mensagens quando três condições específicas estão presentes: (i) o aprendente da segunda língua tem tempo suficiente a seu dispor, (ii) deseja atentar-se à forma da mensagem e (iii) conhece a regra. Nota-se que o aprendizado consciente tem papel aparentemente limitado para o desempenho da segunda língua. Krashen afirma, segundo Schütz (2014), que o Monitor deve ter uma pequena atribuição que é a de ser usado apenas para corrigir algumas poucas divergências da fala “normal” (*sic*) e para dar uma aparência mais polida ao discurso.

Krashen também sugere uma variação individual entre os estudantes em relação ao uso do Monitor. Há aqueles alunos que usam o Monitor a todo o momento, os chamados de *over-users*; aqueles que não aprenderam a regra ou que preferem não usar seu conhecimento consciente, os *under-users*; e também aqueles que usam o Monitor de maneira apropriada, os *optimal users*. Ainda de acordo com o teórico, a avaliação do perfil psicológico da pessoa pode ajudar a determinar em qual grupo ela se encontra. Geralmente, pessoas extrovertidas são *under-users*, enquanto introvertidos e perfeccionistas costumam fazer parte dos *over-users*. Cabe também destacar que a falta de autoconfiança também está frequentemente relacionada ao uso exagerado do Monitor.

2.3. A Hipótese do Insumo

A Hipótese do Insumo configura-se como uma tentativa de Krashen explicar como o aluno adquire uma segunda língua e, concomitantemente, como o sistema da segunda língua se instala na mente do usuário. É importante ressaltar que esta hipótese se relaciona apenas com o conceito de aquisição, e nunca de aprendizado. Segundo ela, haverá inevitavelmente melhora e progresso do aluno quando ele estiver exposto a um nível adequado de insumo da segunda língua. Esse nível adequado trata-se de um passo além do atual estágio de competência do aluno. Por exemplo, se o aluno estiver no estágio “i”, então a aquisição se dará quando ele estiver exposto ao um “insumo compreensivo” em nível “i + 1”. Pode-se definir insumo compreensivo como os enunciados da língua-alvo que o aluno ainda não estaria apto a produzir, mas que pode compreender. Esse conceito vai além da escolha das palavras e envolve apresentação de contexto, explicações, paráfrase de trechos complexos, uso de recursos visuais e negociação de significados. O sentido que é transmitido de maneira bem-sucedida constitui a experiência de aquisição.

2.4. A Hipótese da Ordem Natural

A Hipótese da Ordem Natural é baseada em achados de pesquisas como as de Dulay & Burt (1974), Fathman (1975), Makino (1980) apud Schütz (2014), que sugerem que a aquisição de estruturas gramaticais segue uma ordem natural e é previsível. Quando do estudo de uma língua estrangeira, algumas estruturas são adquiridas antes que outras e esta ordem parece ser independente da idade do aluno, de sua língua materna e das condições de exposição. Ainda que os experimentos executados não apresentassem total confluência dos resultados, há uma significativa convergência estatística que corrobora a existência da ordem natural da aquisição de segunda língua. Interessantemente Krashen destaca que a existência dessa ordem natural deve ser considerada no sentido em que evidencia o processo automático e inato da aquisição, mas não deve ser tomado como base para a criação de programas didáticos para ensino de língua estrangeira. Pelo contrário, o linguista inclusive rejeita a sequenciação gramatical, uma vez que a aquisição se trata de um processo natural que não se pode, nem se deve controlar.

2.5. O Filtro Afetivo

A quinta hipótese de Krashen incorpora a visão de que algumas variáveis afetivas desempenham um papel facilitador, mas não causal, na aquisição de segunda língua. Essas variáveis incluem: motivação, autoconfiança e ansiedade. Krashen defende que alunos com alta motivação, autoconfiança, autoestima, além de baixo nível de ansiedade, apresentam maior potencial para o sucesso na aquisição de segunda língua. Baixa motivação, baixa autoestima e ansiedade debilitante, por outro lado, podem se combinar para elevar o Filtro Afetivo e criar um bloqueio mental que impossibilita que o insumo compreensivo seja utilizado para a aquisição. Em outras palavras, quando o filtro é alto, ele impede a aquisição da linguagem. É importante salientar, no entanto, que o afeto positivo por si não constitui condição suficiente para que ocorra aquisição.

2.6. O papel da gramática

De acordo com Krashen, o estudo das estruturas gramaticais pode ter vantagens educacionais genéricas e valores que escolas e faculdades podem querer incluir em seus programas de línguas. Deve-se haver clareza, no entanto, que verificar irregularidades, formular regras e ensinar fatos complexos sobre a língua-alvo não devem ser considerados ensino de língua, mas o estudo acerca da linguagem ou linguística.

A única instância em que ensinar gramática pode resultar em aquisição (e, por consequência, proficiência) é quando os alunos estão interessados no assunto e a língua-alvo é usada como meio da instrução. Muito frequentemente, quando isso ocorre, tanto alunos como professores são convencidos de que o estudo da gramática formal é essencial para a aquisição da segunda língua. Além disso, o professor deve ser habilidoso o suficiente para apresentar explicações usando a língua-alvo de forma que os alunos o entendam. Em outras palavras, a fala do professor atende aos requisitos para que seja considerada insumo compreensivo e, com a participação dos estudantes, a sala de aula se torne um ambiente apropriado para a aquisição. Além disso, o filtro afetivo está baixo em relação à língua em que é veiculada a explicação, uma vez que o esforço consciente está

dirigido ao assunto ou àquilo sobre o que se fala, mas não ao meio. Na verdade, tanto alunos como professores enganam-se a si mesmos, pois acreditam que o assunto é que é importante e que leva ao progresso dos estudantes, mas, na realidade, o progresso ocorre devido ao meio pelo qual é transmitida e não à mensagem. Qualquer assunto que atraia o interesse dos alunos seria igualmente positivo para o ensino.

3. O ensino de línguas no Ensino Fundamental e Médio

A teoria de Krashen fornece substrato à Abordagem Natural (*Natural Approach*) e à Abordagem Comunicativa (*Communicative Approach*), versões norte-americana e britânica, respectivamente, do construtivismo no ensino de línguas. O construtivismo preconiza o desenvolvimento de habilidades e conhecimento como resultado de ação e interação do ser inteligente com o meio socioambiental. A corrente construtivista, de acordo com Selvero e Lima, aborda a linguagem da seguinte maneira:

A linguagem, dentro dessa perspectiva, é a mais social das funções de representação dos aspectos e estágios do desenvolvimento psíquico de Piaget. Assim, a linguagem seria construída socialmente, contendo um conjunto de instrumentos cognitivos que facilitam o pensamento (2008, p. 2).

Neste sentido, observamos a associação entre a característica inata da linguagem e seu desenvolvimento a partir do contato social do indivíduo. Este ponto de vista alinha-se em grande medida ao que é preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN e, com vistas a isso, passemos agora a observar o que nos dizem os PCN acerca do ensino de língua estrangeira.

3.1. Parâmetros Curriculares Nacionais

O documento destaca a natureza sociointeracional da linguagem e da aprendizagem, afirmando que os processos cognitivos têm uma natureza social. Esta visão deve balizar quaisquer decisões – acerca de métodos, conteúdos, avaliações, organização etc. – no âmbito do ensino. Para isso, os Parâmetros elencam algumas considerações preliminares, iniciando o documento apresentando uma justificativa social para a inclusão de Língua Estrangeira no ensino fundamental, argumentando, neste sentido, que as línguas estrangeiras, em especial o inglês em sua modalidade escrita, representa o acesso a bens culturais, como na leitura por lazer, ou ao conhecimento técnico, como pode ocorrer em um futuro acadêmico a partir de textos científicos. Além disso, destaca-se o papel dessa língua em exames de certificação ou de seleção, como os vestibulares, Enem, TOEFL e equivalentes, que podem representar importante significado para os alunos. Mesmo tendo a escrita uma relevância em relação às demais habilidades, os focos de ensino devem ser variados, como na metáfora das lentes de uma máquina fotográfica (BRASIL, 1998, p. 21), em que, mesmo o ensino esteja dirigido à leitura, deve também focalizar, sob outros ângulos, as demais habilidades, que devem ser vistas como atividades fins ou como complementares.

A inclusão de línguas estrangeiras no currículo, segundo os PCN, obedece a três critérios, a saber: fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição. Neste sentido, destaca-se o papel que uma língua específica representa em certos momentos da história da humanidade, a convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas, além do papel que determinadas línguas estrangeiras tradicionalmente desempenham nas relações culturais entre os países.

Os Parâmetros também realizam uma síntese da situação atual do ensino de língua estrangeira no Brasil, destacando aí a predominância do idioma inglês nos currículos das escolas. Observa-se neste assunto que, por vezes, o ensino de língua estrangeira ocupa papel periférico nos currículos escolares, às vezes sendo lecionado em período desprivilegiado, além da presença de condições adversas, como pouco tempo destinado à disciplina (geralmente um máximo de duas aulas por semana), além da superlotação das classes.

3.1.1. Caracterização do objeto de ensino

Os PCN preocupam-se em caracterizar o objeto de ensino. Neste sentido, discutem amplamente a característica de que aprender línguas significa aprender conhecimento e seu uso. Para isso, foi reservada uma seção para explanar mais detalhadamente a natureza sociointeracional da linguagem, destacando aí o papel importante da consideração da interlocução, uma vez que processos interacionais não ocorrem no vácuo social. Outro aspecto importante no ensino de língua estrangeira é a atenção dada aos conhecimentos sistêmico, de mundo e da organização textual. De acordo com os PCN, esses conhecimentos compõem a competência comunicativa do aluno e o preparam para o engajamento discursivo. Dada a natureza sociointeracional da linguagem, podemos dizer que o ensino de conteúdos conhecidos como “gramática”, a realidade do aluno e o seu conhecimento acerca dos gêneros textuais se aliam para construir mutuamente a aprendizagem da língua estrangeira. Além disso, destaca-se que tais conhecimentos são projetados pelo aluno na construção do significado. Observa-se aí que não se fala em transferência de conhecimento do professor para o aluno, mas de uma construção coletiva do conhecimento a partir de práticas sociais.

A última sessão da primeira parte focaliza o ensino e aprendizagem de língua estrangeira especificamente nos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Para isso, caracteriza a disciplina e o perfil de aluno desse estágio escolar e apresenta concepções teóricas do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira a partir das visões behaviorista, cognitivista e sociointeracional. O documento deixa bem claro seu posicionamento teórico, rejeitando a primeira visão (que focaliza excessivamente o método), reconhecendo pontos positivos no segundo (que focaliza o aluno, considerando seu potencial inato ao aprendizado) e vinculando-se à terceira visão. Os PCN definem, assim, a aprendizagem como forma de coparticipação social e como construto do conhecimento compartilhado, realizado através da interação, demonstrando a construção

coletiva da aprendizagem. Neste sentido, os parâmetros sugerem práticas ao professor como repensar a configuração espacial em sala de aula de forma a propiciar um ambiente mais favorável à interação entre alunos e destacando o papel compartilhado de poder e de voz na sala de aula. Além disso, destaca também a questão da cognição e metacognição, sugerindo ao professor ensinar também maneiras de se estudar e aprender, visando, neste sentido, a tornar o aluno autônomo no seu processo de aprendizagem.

A segunda parte dos PCN discute abordagens didáticas e sugere conteúdos e métodos a serem trabalhados em sala de aula. Sendo assim, o documento apresenta os conteúdos propostos para terceiro e quarto ciclos, eixos de conteúdo, a progressão geral dos conteúdos, a distribuição de atenção em relação ao conhecimento de mundo, aos tipos de texto e ao conhecimento sistêmico, além de destacar os conteúdos atitudinais e a questão do método.

3.1.2. Dimensões procedimentais do ensino

Para que os conteúdos comentados possam ser internalizados com eficácia pelos alunos, é necessário que a mediação entre aprendiz e objeto de ensino seja realizada respeitando as possibilidades dos alunos no interior de cada ciclo. Para tanto, os PCN adotaram como referência o pesquisador russo Lev Vygotsky, pioneiro nos estudos sobre a *zona de desenvolvimento proximal*, e é a partir desta teoria que são definidas quais necessidades individuais dos alunos devem ser tratadas (VYGOTSKY, 1991).

Primeiramente, deve-se identificar quais aspectos do conteúdo devem ser priorizados em função das possibilidades de cada aluno.

Nessa perspectiva, os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados em função da tradição escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar (BRASIL, 1998, p. 37).

Esta proposição mostra-se bastante pertinente à teoria de *zona proximal de desenvolvimento* de Vygotsky, teoria esta que visa à individualização do ensino, pois defende que alunos diferentes detêm diferentes maneiras de expandir seus conhecimentos, mesmo que tenham a mesma idade mental ou biológica. Entretanto, é importante ressaltar que as condições de realização desta proposta são, na maioria das vezes, desfavoráveis, uma vez que classes com elevado número de alunos, a necessidade da observância da disciplina, entre outros, são fatores que inviabilizam o tratamento individual aos alunos.

4. Proposta de combinação entre a teoria de Krashen e os PCN

De acordo com o que apresentamos acima, as teorias sociointeracionistas ou construtivistas que regem a educação brasileira de nível fundamental e médio em muito

se alinham com as teorias que adotam uma visão psicolinguística, inatista ou gerativista da linguagem, como a de Krashen. A seguir, apresentamos como é possível aliar essas duas visões em benefício de um ensino de língua mais eficiente e produtivo.

É de conhecimento geral que a escola pública enfrenta inúmeros desafios e um dos mais complexos é a convivência com constante falta de estrutura física e pedagógica que decorrem, dentre outros fatores, da limitação financeira das instituições. Com isso, professores e alunos sofrem com uma insuficiência de recursos pedagógicos. Esta realidade é nociva às várias disciplinas e, em especial, para a de língua inglesa.

Tradicionalmente, o ensino de língua inglesa vem sendo executado por meio da adoção de livros didáticos que abordam principalmente a habilidade de interpretação de textos. As escolas estaduais de São Paulo, por exemplo, adotam apostilas semestrais que trabalham conteúdos de maneira bastante alinhada com os PCN. O material permite o desenvolvimento de aulas sociointeracionistas, o trabalho com os diversos gêneros textuais e diferentes situações relacionadas ao cotidiano dos alunos. Os livros didáticos adotados nas demais escolas também costumam ser de alta qualidade.

O que se observa, no entanto, é que o ensino fundamental II e ensino médio formam alunos com baixo conhecimento da língua estrangeira que estudam, baixa capacidade de realizar provas que encontram em sua vida acadêmica ou profissional (como vestibulares e concursos públicos, por exemplo), além de não conseguirem desfrutar da língua em sua vida pessoal. Em geral, observamos um quadro em que, a despeito da qualidade do material ou mesmo da motivação dos alunos e professores, o ensino de língua estrangeira é, hoje, malsucedido. Muitos autores procuram atribuir tal insucesso da disciplina a inúmeros fatores sociais, educacionais e pedagógicos. Aqui, optamos por analisar o problema sob a luz da linguística gerativista e da Hipótese de Insumo de Krashen.

O primeiro aspecto que devemos notar é que o requisito básico da teoria de Krashen não é contemplado em sala de aula, que é o estímulo adequado. Segundo o linguista, para que o aprendizado da língua-alvo ocorra, é necessário que o sujeito esteja exposto a um insumo adequado, tanto no que diz respeito à qualidade, como à quantidade e frequência. Por mais que esforços e recursos estejam sendo mobilizados em prol do desenvolvimento do aprendizado, sem o devido insumo, a língua estrangeira nunca será adquirida ou aprendida. Considerando esse fato, podemos supor que parte do conhecido insucesso de língua estrangeira no ensino regular esteja associado à qualidade, quantidade e frequência de textos apresentados aos alunos ao longo do seu processo escolar.

Outro fator que merece atenção é o do Filtro Afetivo. De acordo com Krashen, o aluno só poderá aprender se se sentir motivado e não se sentir pressionado, coagido, controlado, exposto ou constrangido. Em nossa realidade brasileira, o sentimento de exclusão social combinado à crença de uma inacessibilidade da língua provoca um agravante ao filtro afetivo.

Com esses empecilhos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, podemos dizer que dificilmente será obtido algum êxito em relação à língua estrangeira. Ao nosso ver, há um aspecto do ensino que pode ser implementado com vistas à mitigação desses problemas: a abordagem em sala de aula com enriquecimento e adequação do insumo oferecido aos alunos e as estratégias pedagógicas utilizadas. Observa-se que essas ações podem concentrar-se na atuação do professor e que, para isso, há a necessidade de uma formação de qualidade, combinada com apoio a sua constante qualificação. Se o professor for hábil o suficiente para enriquecer suas aulas com textos originais e diversificados, estimular seus alunos com variados tipos de insumo, como vídeos, músicas, livros, revistas, jornais etc., a chance de ele conseguir atrair a atenção de seus alunos (baixando o filtro afetivo) e estimulá-los adequadamente (oferecendo insumo compreensivo) será muito maior.

Tomemos novamente as apostilas do estado de São Paulo como exemplo. Tal material didático é chamado de “material de apoio ao currículo do estado de São Paulo” e é utilizado em considerável parte das disciplinas. Na disciplina de inglês, o material didático é utilizado na totalidade das aulas. A apostila é composta por dois volumes para cada ano do Ensino Fundamental II e Médio, sendo que cada um deve ser utilizado durante um semestre. Tanto na observação da carta de apresentação presente na primeira página da apostila, quanto na organização dos conteúdos, na sua apresentação e nos exercícios contidos nela, podemos afirmar que as apostilas se encontram altamente alinhadas com as propostas pedagógicas dos PCN. Todos os seus aspectos revelam uma grande preocupação com a visão sociointeracional da linguagem. Os conteúdos são organizados em função de temas a serem trabalhados em sala de aula. A presença de conhecimentos sistêmicos é apenas periférica, sendo o grande foco a recuperação da experiência individual do aluno, considerando, portanto, seu conhecimento de mundo e estratégias de inferência.

Na primeira página da apostila, são apresentados os “learning targets”¹, que informam os principais objetivos de aprendizagem a serem alcançados naquela etapa. No caso do segundo semestre do primeiro ano do ensino médio (SÃO PAULO, 2014-2017, p. 5), por exemplo, os objetivos a serem alcançados serão desenvolvidos em função de dois principais temas: “The entertainment section: newspaper”² e “Newspapers: new stories, headlines and leads”³. Há uma constante preocupação em relação à recuperação do conhecimento de mundo do aluno e de suas experiências pessoais. Também procura-se desenvolver a habilidade de reconhecimento de gêneros textuais, no caso, principalmente a esfera discursiva do jornal e os gêneros “notícia” e “resenha”.

No que diz respeito às orientações preconizadas nos PCN e às teorias linguísticas aqui abordadas, podemos dizer que as apostilas constituem um bom material de apoio às aulas. Por que, então, apesar do bom material em mãos, o ensino de inglês ainda é tão

¹ “Objetivos de aprendizado” (tradução livre da autora).

² “A seção de entretenimento: jornal” (tradução livre da autora).

³ “Jornais: novas histórias, manchetes e lides” (tradução livre da autora).

deficiente? Acreditamos que se trata da abordagem adotada em sala de aula. Através de observação realizada pela autora em uma escola pública do interior de São Paulo, podemos dizer que os procedimentos adotados em sala de aula não permitem a criação de condições ideais para aprendizado ou aquisição de uma língua estrangeira.

Para abordar determinado assunto, costuma-se apresentar um texto motivador e, em alguns casos, uma imagem motivadora também. Os alunos devem ler, compreender e responder às questões sobre os textos. Tais questões referem-se principalmente à localização de informação, compreensão global do texto e identificação do gênero textual. O que ocorre, na maior parte das vezes, é o aluno não ser capaz de compreender o texto e responder às questões somente com a ajuda do professor. Em uma dinâmica viciosa, o aluno acostuma-se a lidar com textos que não compreende e, portanto, aplica pouco empenho à atividade. Por outro lado, o professor conhece a dificuldade de seus alunos e frequentemente oferece dicas para as repostas, pois a atividade tem como objetivo a obtenção de respostas corretas. Observa-se, portanto, um objetivo equivocado: responder corretamente as perguntas da apostila ao invés de mobilizar recursos para o aprendizado e aquisição da língua estrangeira. Observando esta prática, defendemos aqui uma mudança de postura por parte do professor. Ele deve utilizar a apostila não como um fim em si mesmo, mas como mais um recurso presente em sala de aula. Se as apostilas oferecem um caminho, um programa de ensino, cabe ao docente enriquecer esse caminho. Na situação acima apresentada, por exemplo, podemos dizer que o texto motivador e a imagem apresentados não constituem insumo compreensível adequado para os alunos. Há necessidade de (i) atrair a atenção dos alunos para o assunto em questão e (ii) oferecer vários outros textos verbais e não verbais para ampliar o insumo. Para isso, o professor deve se atentar à reação dos alunos para verificar o nível atual de compreensão da língua estrangeira e seu grau de envolvimento com o assunto tratado, além de estar apto a realizar ajustes a qualquer momento para que insumo e afeto estejam positivamente modalizados.

Um único texto acompanhado de imagem, usando a terminologia de Krashen, constituem-se, sozinhos, como insumo inapropriado. O aluno não é provido, portanto, de seu "i + 1", além de ter seu filtro afetivo elevado devido à dificuldade da realização da tarefa. Para que esse obstáculo seja vencido, é necessário que esse insumo seja ajustado ao nível da turma. Isso pode ser realizado através da apresentação do contexto, de leitura de textos alternativos. Como se vê na teoria de Krashen, o método em si não é importante, tampouco o é a ordem dos conteúdos; basta criar condições para que a aquisição ocorra e, por isso, não há necessidade de o professor se preocupar com uma sequência adequada ou com as respostas corretas. Importa que a atenção do aluno seja atraída e que haja sempre uma variedade e riqueza de insumo apresentado.

Com vistas às informações levantadas neste artigo, chegamos a um ponto de confluência: o papel do professor. De acordo com o que vimos, seria pouco útil uma prescrição de procedimentos a serem adotados para a realização de uma aula ideal, pois cada turma terá suas próprias características de aprendizado, sendo específicos seus estágios de insumo e, portanto, o do "i + 1", além de ser altamente pessoal o nível de

afetividade de cada turma com a disciplina. Por isso, compete ao professor realizar constantes diagnósticos da turma, avaliar o tipo de insumo que está oferecendo, além de adotar os procedimentos que julgar necessários para baixar o filtro afetivo dos alunos. Devido ao fato de as teorias linguísticas que aqui abordamos darem grande enfoque ao aluno e à construção social do conhecimento, uma aula passa a ser cenário muito particular, que deve contemplar as características e propriedades específicas de cada turma.

Esse caráter exclusivo e, por assim dizer, “personalizado” das aulas parece sobrecarregar o professor. É verdade que, no cenário apontado, cabe ao docente proceder às maiores mudanças, mas também acreditamos que essa transformação não precisa vir acompanhada de sobrecarga, mas de substituição de atribuições. O tempo que o professor dedicava em explicar gramática, explanar regras e preparar e corrigir avaliações tradicionais pode ser melhor aproveitado em benefício de uma aula mais dinâmica, rica em estímulos e interessante aos alunos. O professor deve estar mais presente em suas aulas e, no que diz respeito às questões burocráticas do ensino, como notas e progressões, ele pode mudar os métodos, procedendo observação direta ou transferindo aos alunos a voz em sala de aula. É importante que a aula de inglês não tenha como objetivo principal a apresentação de regras e aplicação de avaliações que verifiquem seu entendimento e aprendizado. É necessário que as aulas passem a ser um ambiente rico e estimulante que favoreça a aquisição e aprendizado de uma segunda língua. Esse aprendizado não será uniforme entre os alunos, devendo haver variedade no conteúdo adquirido e no tempo necessário para tanto. As avaliações, nesse sentido, devem ser contínuas e individualizadas.

É claro que, diante dessa transformação do ensino, o professor não deve estar desassistido. Para que essas mudanças sejam promovidas plena e eficientemente, devem-se criar meios para a constante qualificação dos professores, fornecendo-lhes os meios necessários para que possam entrar em contato com essa nova perspectiva de ensino e aplicá-la com segurança e confiança.

Conclusão

Esperou-se, neste artigo, demonstrar como teorias linguísticas podem subsidiar a visão sociointeracionista presente no PCN e fornecer ao professor recursos para implementar sua atuação em sala de aula. A partir das teorias inatistas da linguagem, procurou-se demonstrar que os seres humanos são munidos de um aparato mental específico para a manifestação da linguagem e que o conhecimento acerca desse fenômeno pode ajudar a introduzir procedimentos pedagógicos para implementar o ensino de línguas. A partir da apresentação da teoria sobre aprendizado e aquisição de segunda língua de Krashen, objetivou-se apresentar um método que sistematiza os conhecimentos acerca da natureza da linguagem e os organiza em forma de um modelo chamado de Monitor. Desse modelo, destacaram-se duas principais hipóteses, a do

Insumo e a do Filtro Afetivo. A partir delas, apontamos como os estímulos apresentados aos alunos podem ser adequados a seu nível atual e, assim, criar condições para o pleno aprendizado e aquisição de uma língua estrangeira, além de demonstrar como o adequado gerenciamento das emoções dos alunos em sala de aula pode contribuir para a instauração de condições ótimas de aprendizado e aquisição. Por fim, propomos uma implementação da postura do professor em sala de aula e reconhecemos a necessidade de apoio para que os profissionais da educação estejam em constante aperfeiçoamento de suas qualificações.

Com isso, esperou-se reunir algumas teorias linguísticas, associá-las aos PCN e contribuir para a área da linguística aplicada ao ensino de línguas, objetivando aliar teoria e prática em benefício de um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e profícuo.

Referências bibliográficas

BRASIL/MEC/SEB. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília DF: MEC/SEB. Disponível online em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf.pdf>. Acesso em: 19 out. 2016.

CALLEGARI, M.O.V. 2006. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen: uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, **45**.1: 87-101.

CHOMSKY, N. 1959. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, **35**.1: 26-58.

KRASHEN, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon.

KRASHEN, S. 1985. *The Input Hypothesis: issues and implications*. London, Longman.

KRASHEN, S. 1987. *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-hall International, London.

LANDAU, B.; GLEITMAN, L. 1985. *Language and experience: evidence from the blind child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. 2014. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo. Caderno do Professor. *Inglês*. Ensino Médio – 1ª série. Vol. 1. Edição 2014-2017.

SCHÜTZ, R. 2014. Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition. *English Made in Brazil*, 22 jun. 2014. Disponível online em <<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>. Acesso em 23 nov. 2016.

SELVERO, C.M.; LIMA, L.J.R. 2008. A influência do input na aquisição da segunda língua (L2). *Linguagens e Cidadania*, Santa Maria, RS, jan. - jun. 2008. Disponível online

em: http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos08/Carolini_Liara.pdf.
Acesso em: 25 out. 2016.

SINGLETON, D.; RYAN, L. 2004. *Language acquisition: the age factor*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

SKINNER, B. F. 1957. *Verbal Behavior*. New York: Appletton-Century-Crofts.

VYGOTSKY, L. 1991. *A formação Social da Mente*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes.