

AQUISIÇÃO X APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

LIDIANE SCHLOTEFELDT SOBROZA¹
lidisobrosa@yahoo.com.br

RESUMEN: *El presente estudio versa sobre las distinciones entre adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera, sobre los factores que interfieren en el proceso de aprendizaje, buscando esclarecer se hay o no una mejor edad para aprender un idioma. Considerándose estos factores, se buscó encontrar procedimientos metodológicos adecuados a cada realidad de clase, principalmente la de los cursos de idiomas, cuya realidad es distinta de la de las escuelas de enseñanza regular, una vez que as clases son formadas muchas veces por alumnos de edades distintas, que buscaron un curso de idiomas con motivaciones muy diversificadas, auxiliando, así, el profesor de lenguas a propiciar al educando medios para que se quede lo más proficiente posible.*

Palabras clave: Adquisición. Aprendizaje. Lengua Extranjera. Procedimientos Metodológicos.

1 INTRODUÇÃO

Para ser professor de língua estrangeira é preciso ter conhecimentos diversos, não só da língua que está em estudo, mas, principalmente, compreensão dos diversos fatores que interferem na aprendizagem de uma língua estrangeira. Do desejo de desenvolver um bom trabalho como professora de língua estrangeira, surgiu a realização deste trabalho, na busca de compreender como a idade, a inteligência, a aptidão, a personalidade e os estilos de aprendizagem interferem na aprendizagem de uma língua estrangeira, para buscar métodos de ensino adequados à necessidade de cada aluno. Para tanto, buscou-se suporte teórico, principalmente, em Richter, Almeida Filho e Schütz, por acreditar que esses autores trazem contribuições importantíssimas sobre o assunto em estudo.

Conforme Almeida Filho (2002, p. 15),

ensinar uma língua estrangeira implica, pois, uma visão condensada e freqüentemente contraditória (uma imagem composta) de homem, da linguagem, da formação do ser humano crescentemente humanizado, de ensinar e de aprender uma outra língua, visão essa emoldurada por afetividades específicas do professor com relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo, aos materiais, à profissão e à cultura alvo.

¹ Professora Especialista em Lingüística e Ensino da Língua e da Literatura pela UNICRUZ/RS

O professor deve saber avaliar a capacidade discursiva, a competência gramatical e sociolingüística, o conhecimento de outras línguas que os alunos trazem consigo para tornar a aula um espaço de efetiva aprendizagem do novo idioma. Deve levar em conta as diferenças entre aquisição e aprendizagem da língua estrangeira, para obter resultados positivos, pois, como veremos no primeiro capítulo, no ambiente da sala de aula, o aluno aprende a língua estrangeira, não a adquire como adquiriu a língua materna, e por isso o professor deve aproximar o espaço em sala de aula, o máximo que puder, do ambiente natural, propondo situações comunicativas diversas e atividades de interação que resultem em comunicação autônoma.

No segundo capítulo, apontamos os fatores que interferem na aprendizagem, pois são esses fatores que deverão ser considerados pelo professor para obter sucesso no ensino, propiciando a todos os alunos uma aprendizagem efetiva, uma vez que os ritmos de aprendizagem diferem de pessoa para pessoa.

No terceiro capítulo, buscamos mostrar procedimentos metodológicos de abordagem comunicativa, adequados para a aprendizagem da língua estrangeira. Buscou-se a compreensão desses métodos, focados no sentido, no significado e na interação (e não na forma, como faziam os métodos tradicionais) para contribuir para a proficiência dos alunos na língua-alvo, sabendo-se que os métodos devem ser adaptados, respeitando a heterogeneidade dos alunos integrantes de uma mesma turma, principalmente no que diz respeito à idade e aos objetivos que os levaram a querer aprender uma língua estrangeira.

2 AQUISIÇÃO X APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

É através da interação com o mundo que o indivíduo adquire a sua língua, de maneira subjetiva e social, ou seja, o sujeito utiliza o sistema de signos vigentes em sua sociedade e deixa-lhe suas marcas e experiências, produzindo diferentes formas de expressão. Os resultados dessa interação são positivos, já que os sujeitos falantes pertencem ao mesmo universo de códigos. Porém, quando a aquisição é de uma língua estrangeira, os resultados poderão não ser tão positivos, dada a ocorrência de diversos fatores que interferem no processo de aquisição. A aquisição de uma língua estrangeira é um processo complexo, diferente do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Sendo assim, é de fundamental importância distinguir aprendizagem de aquisição.

A aquisição se dá numa situação de contato direto com a nova língua. Estando inserido em um sistema de signos, o seu uso ocorrerá naturalmente, como o que acontece na infância ao adquirir a língua materna. No processo de aquisição, o que interessa é a comunicação, tudo ocorre inconscientemente, é um processo subconsciente/intuitivo. A aquisição da língua estrangeira envolve as estruturas mentais, a personalidade, a influência de fatores externos. Não é um fenômeno uniforme e previsível, pois cada indivíduo é único, com diferenças em seu desenvolvimento.

Schütz (2006) define a aquisição da linguagem como um processo de assimilação natural, subconsciente, que se dá em situações reais de convívio com outras pessoas, em que o aprendiz é um sujeito ativo, como no processo de assimilação da língua materna pelas crianças. Através da interação com a família, com sociedade, a criança adquire um conhecimento sobre a língua que permite que ela se comunique

com o seu próximo. Essa comunicação é efetiva, pois a criança compreende e se faz compreender pelos outros, mesmo sem nunca ter ido à escola e estudado sobre a língua.

Um bom exemplo de aquisição da língua estrangeira é o caso de jovens e adultos que participam de programas de intercâmbio. Viajam para o exterior e adquirem alto nível de fluência na língua estrangeira que, em muitos casos, assemelha-se à fluência na língua materna. No entanto eles adquiriram a fluência intuitivamente, pois, geralmente, não têm conhecimentos teóricos sobre idioma (não têm noção de fonologia, sintaxe, verbos e outros). É a interação com as pessoas que lá vivem que lhes possibilita compreender e ser compreendido naquela língua estrangeira.

Já a aprendizagem é o estudo consciente da gramática, exige o estudo sobre a língua em uso. O estudante deixa de ser um falante para ser um aprendiz da língua em estudo no que se refere às suas regras. Para Schütz (2006), a aprendizagem da língua estrangeira tem relação com a abordagem de ensino tradicional aplicado nas escolas de ensino regular e em muitos cursos de línguas. Espera-se que o aluno entenda, através da língua na forma escrita, a estrutura e as regras do idioma, através de esforços intelectuais e capacidade dedutivo-lógica.

Nesse processo de aprendizagem são transmitidos conhecimentos ao aluno a respeito da língua estrangeira, como se dá o funcionamento da estrutura gramatical dessa língua, seguindo-se um planejamento didático que inclui memorização de vocabulário, a fim de que o aluno adquira conhecimentos e tenha um bom desenvolvimento na aprendizagem. A valorização do aprendizado dá-se na quantidade de acertos do aluno. O ambiente de ensino não é propício para a espontaneidade, tendo em vista o ambiente artificial totalmente ausente de práticas que tornariam o aprendizado mais natural. É necessário que o professor compreenda o processo de aprendizagem/aquisição para que possa tornar o ambiente da sala de aula um espaço o mais próximo possível de um ambiente natural, utilizando procedimentos metodológicos adequados à realidade de cada aprendiz.

Schütz (2006) considera como exemplo claro de aprendizagem da língua estrangeira o caso de inúmeros graduados em Letras que “se especializaram” em uma determinada língua estrangeira e, de acordo com sua formação, estão habilitados para ensinar esse idioma. Mas, muitas vezes, eles trazem consigo sérias dificuldades com a língua, não apenas na área teórica, mas principalmente no uso da mesma para a comunicação oral e até mesmo na pronúncia.

É papel do professor encorajar o contato constante do aprendiz com as mais diversas formas de *input* e promover as interações entre os diversos falantes (aprendizes, falantes competentes e nativos), pois a aprendizagem de uma língua depende muito do contato com esses falantes, da comunicação que será estabelecida em cada interação. Em sala de aula, o professor deve promover oportunidades de uso da língua que exijam participação efetiva do aluno, para que ele seja capaz de sair-se bem em situações diversas, que consiga resolver os conflitos que ali estão, tendo liberdade para fazer uso das estratégias que melhor funcionem para ele e, assim, aprender de acordo com seu estilo de aprendizagem.

Assim o professor estará contribuindo para que o aluno transforme, através da criatividade, uma zona estável, provocando mudanças que gerarão efeitos positivos nos processos de aprendizagem. O professor deve ser um orientador, um facilitador nesse processo, e para isso necessita estar munido sempre de um bom planejamento. Deve selecionar criteriosamente os materiais e estar preparado para criar procedimentos que contribuam para o desenvolvimento do aluno, para que este possa construir seus próprios significados, principalmente porque na maioria das vezes, o espaço em sala de aula é o ambiente em que o aluno mais se vê em contato com a nova língua.

Em relação ao ensino de línguas, Richter (2000, p. 36) fala sobre a necessidade da autenticidade no processo de aprendizagem:

Quando se quer autenticidade de experiência, a ambientação externa à sala de aula é indispensável. Quando isto não for possível – o caso mais freqüente de situações de não imersão -, simulações na sala de aula ajudam sobremaneira, na medida em que propiciam autenticidade do modelo de situação: em vez de agir com o fato acontecendo, age-se de maneira semelhante à prevista (consensualmente) para esse tipo de acontecimento, toda vez que ocorrer.

No ambiente de sala de aula, por exemplo, o professor pode desenvolver seu planejamento de forma que o aluno tenha que utilizar a língua alvo para pedir informações que realmente não tenha, que necessite opinar sobre assuntos diversos, realizar queixas e questionamentos. Assim a aula será uma simulação do real. Para isso o professor deve trabalhar com o propósito de fazer o aluno utilizar os recursos que o possibilitem iniciar, desenvolver e terminar uma situação de conversação, demonstrando entendimento, possibilitando, assim, um processo muito próximo ao real.

Richter (2000, p. 35) faz uma explanação sobre a importância do interacionismo no processo de aquisição da linguagem:

Quanto à aquisição da linguagem, trata-se de reconhecer que os fatores interacionais têm maior influência do que os formais. Isto significa que saber a descrição de uma língua pode ajudar na conquista da competência comunicativa – mas, ressalte-se, bem menos do que se possa imaginar. O fundamental é agir comunicativamente no grupo.

Ou seja, a sala de aula em que apenas o professor detém o comando não se tornará um ambiente propício de aprendizagem, uma vez que a participação de todos se faz necessária para que a comunicação aconteça. É a interação que possibilita a aprendizagem.

Almeida Filho (2002, p. 12) nos diz que “a nova língua para se *desestrangeirizar* vai ser aprendida *para* e *na* comunicação sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema“. Para que se encontre sentido no que se está aprendendo, é preciso que o aprendizado seja tomado em conjunto e em relação a outras coisas. Portanto é preciso que o aprendiz se envolva em situações reais de interação, de comunicação efetiva na nova língua, entrar em relações com os outros para troca de experiências que possibilitem novas compreensões e crescimento.

Segundo Baralo e Atienza, in Binz e Bocchese (2005, p. 75), quando se trata de língua estrangeira, o professor deve ter muito cuidado para não deixar que o ambiente de sala de aula perturbe a aprendizagem da língua estrangeira:

La tarea del profesor de E/LE como animador y conductor del proceso de aprendizaje es fundamental, porque sabemos bien, por nuestra experiencia, que un manual aburrido, un entorno escolar tenso o desagradable, o un horario escolar agotador, pueden neutralizar todas las facilidades que vimos en los apartados anteriores y pueden constituir un filtro afectivo que bloquee, distorsione o perturbe el aprendizaje de E/EL.

Por isso o professor deve conhecer as variáveis que influenciam no processo de aquisição da língua estrangeira. É preciso que compreenda que os erros são parte natural e imprescindíveis nesse processo. Além disso, deve saber qual o momento certo para trabalhar com cada conteúdo para facilitar a aprendizagem, seguir uma seqüência didática que favoreça o aprendizado.

Com certeza, se cada professor de língua estrangeira levar em consideração o que foi abordado neste capítulo, a aprendizagem de uma nova língua tornar-se-á um aprendizado agradável e efetivo. É preciso que o professor tenha um bom embasamento teórico para que a prática educativa dê resultados positivos. Sendo assim, o ambiente em sala de aula de língua estrangeira será o mais favorável possível no caminho da proficiência comunicativa do aprendiz.

3 FATORES QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO X APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para explicar os fatores que interferem no processo de aquisição e aprendizagem da língua estrangeira, buscou-se embasamento teórico, principalmente, em Richter (2000). Segundo ele, há diversos fatores psicológicos que influenciam no aprendizado de línguas, e isso explica o maior ou menor sucesso na aquisição da segunda língua por cada indivíduo. Entre os fatores, Richter (2000, p.99) destaca:

- idade;
- inteligência;
- aptidão;
- personalidade ;
- estilos de aprendizagem;
- atitudes socioculturais.

3.1 Idade

Está comprovado neurologicamente que uma criança aprende uma língua diferentemente de um adolescente ou adulto. Aos dois anos, inicia-se o processo de lateralização do cérebro humano. A partir dos dois anos, aproximadamente, as habilidades infantis vão sendo “mapeadas” e setorizadas. Aos cinco anos, grande parte da lateralização já ocorreu, mas a divisão do trabalho entre os hemisférios cerebrais estará completa só aos 12 ou 13 anos, quando o indivíduo entra na puberdade.

A partir da puberdade, o sotaque que a criança adquiriu (a parte fonético-articulatória da língua materna) dificilmente se perderá totalmente, embora os processos lingüísticos de ordem mais alta, aqueles não-ligados à pronúncia, permaneçam maleáveis mesmo após a pré-adolescência – o que permite a um adolescente ou adulto aprender muito bem uma segunda língua até o ponto em que só aspectos da pronúncia o distinguem de um falante nativo.

Os fatores afetivos também dão à criança vantagens sobre o adulto e o adolescente. A criança enxerga os fatos do ambiente, o que se passa com outras pessoas, sempre a partir de si próprio, pois o psiquismo infantil é egocêntrico. Esse traço se opõe à autoconsciência (ligada a fatores como a insegurança e inibição, que influem no grau de sucesso da aquisição de uma língua), presente a partir da puberdade: a possibilidade de ver as coisas de fora de si mesmo, inclusive ver-se sobre o prisma de outras pessoas.

A puberdade representa o trauma de sofrer mudanças críticas de natureza física, cognitiva e emocional. Adolescentes mudam não só na forma como entendem a si mesmos, como também no modo de se relacionarem socialmente com os outros; diferem inclusive na forma como usam processos comunicativos para restaurar o equilíbrio afetivo. Assim, a puberdade é considerada um divisor de águas pedagógico.

Na trilha do desenvolvimento da identidade, há um conjunto de fatores de auto-identificação e fortalecimento da auto-imagem que se desenvolvem conjuntamente com o “ego psicológico” e a língua utilizada, que Richter chama de “ego lingüístico”, ou seja, é a identidade que a pessoa desenvolve com referência à língua que emprega.

O ego infantil é muito flexível, dinâmico, em formação até a chegada da puberdade. Até aí, aprender a primeira ou segunda língua não representa um perigo que poderá agredir à integridade psicológica do indivíduo – desde que o ensino não seja acompanhado de atitudes preconceituosas contra a linguagem ou contra o(s) grupo(s) de falantes dessa língua, como no caso dos alunos de descendência alemã ou italiana, citado por Richter como exemplo, que sofrem com o preconceito na escola mesmo no ensino da língua materna, sentindo-se constrangidos e inibidos diante dos colegas.

As crianças, em suma, não se importam com sua imagem social, sendo mais espontâneas na comunicação e mais dadas à iniciativa. Esse fator as torna aptas a aprenderem uma língua com mais sucesso do que um adolescente ou adulto, já que não se preocupam com sua auto-imagem. A partir da puberdade, o ego passa a ser defensivo. Segundo Richter, o aluno constrange-se ao tentar comunicar-se, sente-se fragilizado quando percebe que errou ou pode errar, teme se expor.

Comparando as crianças com adolescentes e adultos, também se percebe que elas são menos conscientes das diferenças de formas lingüísticas: são mais “semânticocêntricas”, isto é, estão mais conscientes das diferenças de significação do que de diferenças de estrutura. Esse fator lhes permite cometer erros formais descontraidamente, o que também contribui para a maior espontaneidade da sua comunicação. Crianças, em princípio, não dão grande importância aos erros

pedagógicos que cometem, das testagens das hipóteses que realizam. Em aprendizado da segunda língua, adolescentes e adultos obtêm sucesso em grande parte por conseguirem atravessar psicologicamente fortalecidos a odisséia de forjar uma segunda identidade lingüística.

Para acrescentar às palavras do professor Marcos Richter, cabe aqui citar cinco características dos adultos, segundo Malcom Knowles, apud Rigo (2008):

- Os adultos são motivados a aprender à medida que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos.
- A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isto as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não disciplinas.
- A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isto, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências.
- Os adultos têm uma profunda necessidade de serem autodirigidos; por isto, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los.
- As diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade; por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Em seu artigo intitulado “A idade e o aprendizado de línguas”, Schütz, (2008), diz que crianças assimilam línguas com mais facilidade, porém têm grande resistência ao aprendizado formal, artificial e dirigido. As crianças, mais do que os adultos, precisam e se beneficiam de contato humano para desenvolver suas habilidades lingüísticas. No entanto, se perceberem que a pessoa que deles se aproxima fala a língua materna, dificilmente utilizarão a língua estrangeira na comunicação com elas, pois as crianças não se sujeitam facilmente à artificialidade de uma situação forçada.

As crianças só procuram assimilar e fazer uso da língua estrangeira em situações de autêntica necessidade, desenvolvendo sua habilidade e construindo seu próprio aprendizado a partir de situações reais de interação em ambiente da língua e da cultura estrangeira. Portanto a autenticidade do ambiente é muito importante para o aprendizado.

Segundo ele, existe uma idade crítica (12 a 14 anos), a partir da qual o ser humano gradativamente perde a capacidade de assimilar línguas ao nível de língua materna. Essa perda é mais perceptível na pronúncia. Até os 12 ou 14 anos de idade, a criança que tiver contato suficiente com o idioma, o assimilará de forma tão completa quanto à língua materna.

Schütz (2008) diz ainda que o adulto monolíngüe, por já possuir uma matriz fonológica sedimentada, se caracteriza por uma sensibilidade auditiva amortecida, treinada a perceber e produzir apenas os fonemas do sistema de sua língua materna. A criança, por sua vez, ainda no início de seu desenvolvimento cognitivo, com filtros menos desenvolvidos e hábitos menos enraizados, mantém a habilidade de expandir sua matriz fonológica, podendo adquirir um sistema enriquecido por fonemas de línguas estrangeiras com as quais vier a ter contato. Segundo ele, a criança aprende mais rápido que o adulto.

Para Schütz, há uma diferença importante entre crianças e adultos quanto às suas habilidades cognitivas, dizendo que o adulto já passou por grande parte de seu desenvolvimento cognitivo. Por já ter muitos conhecimentos acumulados, o adulto tem a capacidade de lidar com conceitos abstratos e hipotéticos, enquanto que a cognição das crianças, ainda em fase de construção, depende de experiências concretas. Os adultos compreendem, por exemplo, a estrutura gramatical da língua estrangeira e conseguem fazer comparações à sua língua materna, muito mais facilmente que as crianças. Os professores precisam ponderar que métodos e técnicas são mais eficazes na obtenção de seus objetivos tendo em vista o variado conjunto de alunos, principalmente no que se refere à heterogeneidade da idade.

Sem dúvida, as crianças têm a seu favor as características biológicas da idade, maior velocidade para aprender. Mas todos têm capacidade de aprendizado, desde que estejam dispostos a aprender e que tenham a motivação adequada, com conteúdos adequados. Dessa forma, a melhor idade é aquela em que se tem motivação, material e método adequados, situações reais de comunicação, onde a aprendizagem se dê num ambiente de interação.

3.2 Inteligência

Richter (2000, p. 104) diz que não é fácil definir inteligência e sua relação com o processo de aprendizagem de línguas. Para ele, a inteligência não é apenas lingüística e lógico-matemática. Ele apresenta algumas definições:

- espacial: habilidade de formar imagens mentais da realidade e realizar operações de modificação nessas imagens, como, por exemplo, ver por detrás, efetuar rotação, etc., importante nas artes plásticas;
- musical: habilidade de assimilar, reproduzir e criar padrões de som e ritmo;
- cinestésica: habilidade de efetuar operações psicomotoras sofisticadas, fundamental, por exemplo, na dança, no teatro, na ginástica, etc.;
- interpessoal: habilidade de entender as pessoas, como se sentem, o que as motiva, como interagem, enfim, habilidade de ter e manter empatia pelos outros e agir em função disso;
- intrapessoal: habilidade de entender-se, de captar sua identidade.

Ele conclui que o QI clássico (de Binet) não responde por todos os fatores ligados à competência comunicativa, mas se relaciona mais com habilidades lingüísticas lineares e associadas ao raciocínio abstrato, por exemplo, gramática normativa, leitura e vocabulário (instrução formal). Mas não se associa estreitamente às habilidades orais (falar e compreender) e aos fatores sociais de uso da linguagem – que são mais ligados ao contexto e não ao não-verbal.

Segundo ele, a aprendizagem eficaz de uma língua requer a mobilização de ambos os hemisférios cerebrais. Ora, é sabido que a escolarização formal, ao enfatizar a análise e a leitura, privilegia as aptidões lógicas e computacionais da linguagem, relacionadas ao hemisfério esquerdo. Mas dominar uma língua é bem mais do que isso.

Widdowson (1991) diz que:

...quando adquirimos uma língua não aprendemos unicamente como compor e compreender frases corretas como unidades lingüísticas isoladas de uso ocasional; aprendemos também como usar apropriadamente as frases com a finalidade de conseguir um efeito comunicativo. Nós não somos simplesmente gramáticas ambulantes... A aprendizagem de uma língua abrange, portanto, a aquisição da capacidade de compor frases corretas. Esse é um dos aspectos da questão. Mas ela também inclui a aquisição da compreensão de como essas frases, ou parte delas, são apropriadas num contexto específico.

Para Richter (2000), a competência comunicativa inclui, pelo menos, três subcompetências: para analisar as experiências; para combinar experiências (efetuar sínteses); para manipular experiências (agir nos contextos). A capacidade de contextualizar, de criar, de efetuar sínteses mobiliza principalmente o lado analógico (direito) do cérebro. Portanto nada se opõe tanto à criatividade e ao pensamento divergente do aprendiz quanto a escolarização tradicional. Quando a instrução é informal (aprendizagem natural de línguas), o QI clássico pesa bem menos.

3.3 Aptidão

Richter (2000) define a aptidão como “vocalção” para línguas e diz que certas pessoas têm maior facilidade do que outras na aprendizagem de línguas, mas que não há um acordo sobre as características que, no seu conjunto, constituem a aptidão.

Basta prestarmos atenção em nossos alunos, que veremos que uns têm mais aptidão que os outros. Muitas vezes, num curso de idiomas, temos mais de uma turma para cada nível do curso, e não é incomum ouvir expressões do tipo “A turma X teve o mesmo número de aulas que a turma Y (ministradas pela mesma professora) e com o mesmo conteúdo trabalhado, mas com a turma x ainda não consegui passar para a próxima unidade”, ou “Nossa, a aluna X tem tanta facilidade para aprender o novo idioma, mas o aluno Y parece se sentir como um peixe fora d’água durante as aulas”.

3.4 Personalidade

Richter (2000) diz que a personalidade é composta por um conjunto de fatores, dentre os quais destaca: auto-estima, ansiedade, empatia, motivação e audácia ou iniciativa.

A auto-estima pode ser constitutiva ou global (relacionada à vida íntegra do indivíduo), situacional (dependente de situações sociais específicas que o indivíduo enfrenta), ou funcional (dependente do tipo de tarefa a realizar). Correlaciona-se positivamente como o sucesso na aquisição de línguas, mas não está claro se alimenta a aquisição, ou se a aquisição a alimenta.

A inibição é um fator que se articula com os mecanismos de defesa contra ameaças à auto-imagem, ativados a partir da puberdade. Tem relação inversamente proporcional à auto-estima: quanto maior a auto-estima, menor a inibição e maior a espontaneidade; quanto menor a auto-estima, maior a inibição e menor a espontaneidade. A inibição influi negativamente na aprendizagem de línguas.

A audácia é a disposição de correr riscos no uso da língua-alvo: risco de testar hipóteses, de criar, de ser mal ou não-compreendido, de errar. Tem relação inversamente proporcional à inibição. Portanto ajuda na aquisição.

Em se tratando de ansiedade ou tensão, Richter (2000), distingue dois tipos de tensão: a debilitativa, que prejudica a aprendizagem e aparece ao lado de uma imagem negativa do próprio desempenho (portanto, baixa auto-estima), e a facilitativa, uma tensão moderada resultante da concentração mental e mobilização de forças para realizar uma tarefa com bons resultados, que está acompanhada de uma imagem positiva do próprio desempenho (alta auto-estima) e que tem alguma relação com o fator competitividade.

Seguramente, a maioria dos professores de língua estrangeira já sentiu na pele a dificuldade que a tensão debilitativa traz para a aprendizagem. É como se o aluno que vê negativamente seu desempenho fechasse as portas de sua capacidade de aprendizagem por acreditar que não está conseguindo sair-se bem. Isso é comum nos momentos de conversação em sala de aula, quando o aluno tenta expressar-se na língua-alvo e, sem mesmo concluir sua fala, já diz estar errado, como se tivesse medo que alguém na sala o dissesse, pois a tensão debilitativa não permite que ele se sinta seguro para continuar.

A empatia é a capacidade de pôr-se no lugar de alguém no circuito comunicativo, de descentrar-se no relacionamento social. O locutor, através da empatia, supera, momentaneamente, a dualidade para melhor apreender a experiência afetiva de outrem: conscientiza-se dos estados internos do interlocutor, identifica-se com ele. A comunicação eficaz requer empatia para poder basear-se nos estados cognitivos e afetivos do outro. Sem isso, a comunicação entra em colapso.

Mas, segundo Richter, não se estabeleceu até hoje qualquer relação entre empatia e sucesso na aprendizagem de uma língua. Nem, ao menos, existem à disposição do professor “técnicas” de sala de aula para despertar e aumentar a empatia nas práticas comunicativas.

Já a motivação é um fator positivo para a aprendizagem; mas é difícil estabelecer se a motivação favorece o aprendizado, se o aprendizado favorece a motivação, ou se há uma circularidade. Richter (2000) aponta seis componentes da motivação: desejo de explorar o lado desconhecido das experiências e das coisas; desejo de manipular o ambiente e modificá-lo; desejo de agir física e mentalmente; desejo de obter estímulos externos de diversas naturezas; desejo de obter conhecimento a partir de fazeres já mencionados; desejo de melhorar a auto-imagem, sendo conhecido e aprovado por outros. Para ele, a motivação na aprendizagem de línguas liga-se à consciência de estar satisfazendo uma ou mais necessidades através desse processo.

A motivação, assim como a auto-estima, também pode ser constitutiva, situacional ou funcional. Além disso, pode ser subdividida em motivação extrínseca, que não resulta do desejo autogerado e, sim, da expectativa e da experiência de outrem, e motivação intrínseca, que emerge da conscientização das necessidades e metas pessoais.

Segundo Richter, no ensino de línguas, especificamente, há outros dois tipos de motivação: a instrumental, quando o aluno se sente motivado a aprender, a fim de desempenhar bem tarefas com a língua alvo e obter sucesso intelectual, e a integrativa, quando o aluno quer aprender a língua para integrar-se na comunidade que fala a língua-alvo. Pesquisas demonstram que essas motivações não se excluem mutuamente, sendo importantes, a seu modo, em circunstâncias diferentes.

Sem dúvidas a motivação favorece o aprendizado, basta observar os alunos em sala de aula. Por exemplo, um professor que se depara com um aluno que ingressa num curso de idiomas com o objetivo de fazer uma viagem ao país da língua-alvo, que participará de um intercâmbio, que busca sucesso profissional ou mesmo aprovação no vestibular, entre tantos outros objetivos, perceberá que essa motivação o ajudará a aprender mais facilmente o idioma do que outro aluno que está freqüentando a mesma turma, mas que não é motivado por nenhum objetivo semelhante.

É preciso que o professor esteja sempre “investigando” seus alunos, lançando-lhes um olhar ao interior, para perceber se não está lhes faltando motivação, e, assim, então, ajudá-los a encontrar um sentido para estarem ali, numa sala de aula, num ambiente de aprendizagem de segunda língua. Sem motivação será difícil chegar à proficiência, e o professor deve estar com suas “antenas” bem posicionadas no sentido de identificar quaisquer problemas que possam interferir no processo de aprendizagem de seus alunos.

3.5 Estilos de Aprendizagem

Comprova-se que alunos diferem quanto às estratégias que empregam para aprender e quanto às habilidades que entram em jogo no processo. Uma mesma tarefa é, portanto, empreendida, diferentemente, por aluno individualmente. Se o professor impõe a todos um mesmo roteiro e um mesmo estilo de encarar os problemas, alguns estudantes estarão desfavorecidos.

Há alunos que são mais “auditivos”: entendem e memorizam melhor tudo o que é apresentado através da fala do professor ou por meio do áudio; outros, mais “visuais”, têm maior aproveitamento através do quadro-negro, material impresso e do uso de imagens.

Há os que aprendem memorizando e praticando mecanicamente; outros assimilam o conhecimento vivenciando-o e aplicando-o a problemas com os quais se defrontam. Há alunos que, diante de um problema, tentam resolvê-lo intuitivamente, abertos às possibilidades relacionais; já outros procuram sistematizar os passos para discriminar, equacionar e resolver uma a uma as etapas da questão, usando, de preferência, estratégias já comprovadas anteriormente em casos semelhantes.

Para Richter (2000), toda estratégia de ensino-aprendizagem pode ter valor; não há nenhum método que sirva como uma luva para todos os tipos de alunos. A melhor solução é permitir-lhes personalizar seu percurso pedagógico. Como estudar, como aprender, são perguntas que devem ser respondidas também pelos alunos.

Muitas vezes o método de ensino, o material didático, dos cursos de idiomas não leva em consideração a heterogeneidade dos alunos. Por isso o professor deve

estar muito bem embasado teoricamente, para adequar o método à realidade de cada aluno, adaptando-o com o objetivo de facilitar ao máximo a aprendizagem. Há cursos que têm método próprio, utilizado por toda rede franqueada, com passos específicos a serem seguidos pelo professor, aula após aula. São métodos bons, mas o professor deve estar sempre atento a todos os alunos, para detectar se há necessidade ou não de utilizar este método com outra abordagem.

3.6 Atitudes Socioculturais

Richter (2000) define cultura como um sistema de padrões internalizados e mesmo inconscientes e cria um contexto no qual “respira” nosso comportamento cognitivo e afetivo. É relativa, mas tem presunção de universalidade: sendo arbitrária, dá ao grupo que a adota a impressão de ser “natural” – os “de fora” é que parecem estranhos.

Para minimizar os efeitos negativos de uma visão estereotipada de outras culturas, deve-se evitar em sala de aula os pré-julgamentos de alunos ou do grupo a que pertencem, em função de traços de sua cultura, estrangeira ou regional. Os pré-julgamentos constituem preconceito e contribuem para reforçar atitudes defensivas de quem é atingido, com toda a repercussão indesejável no processo pedagógico que isso representa. Richter nos diz que o professor deve evitar preconceitos culturais, mas, além disso, o professor também deve ter o cuidado de não induzir seus alunos à alienação cultural.

Pensando na importância da cultura no ensino de língua estrangeira, buscou-se embasamento teórico em outros autores, para melhor compreendermos a relação entre a cultura e o processo de aquisição/aprendizagem, conforme os parágrafos que seguem.

Seguramente, o objetivo das aulas de língua estrangeira não é o de tornar o aluno uma cópia de um falante nativo da língua-alvo. Moita Lopes (1996) afirma que, ao exigirem dos alunos uma pronúncia tão perfeita quanto a do falante nativo e a total incorporação de seus hábitos culturais, ou seja, uma cópia xérox desse falante, os professores não podem ter outra razão senão a de situarem seus alunos numa posição de domínio e colonização cultural. Essa atitude de imitação perfeita é o primeiro sintoma de alienação cultural a se detectar, já que se trata de uma identificação total com o outro, com a conseqüente negação de sua própria identidade cultural.

O professor de língua estrangeira vive uma realidade muito difícil, pois deve desenvolver uma competência intercultural sem impor o domínio de outra. Oliveira (2000, p. 52) diz que, “ao invés de almejar falar, escrever ou agir como um nativo, o não-nativo deve orgulhar-se de dominar mais de um idioma e de conhecer bem outras culturas além da sua própria.”

Bruniera (2001), em um artigo publicado na Revista Nova Escola, diz que:

Quando se aprende uma língua, não se aprende apenas um sistema de signos. Aprende-se que esses signos comportam significados culturais. Assim, aprender uma nova língua significa aprender a interpretar a realidade com outros olhos através da inserção do aluno num universo de práticas culturais.

Por isso o professor deve possibilitar aos alunos conhecimento sobre a cultura alvo, para que possam interpretá-la e compreender seus significados. O ensino da cultura deve ter como objetivo auxiliar os alunos a comportarem-se nas mais diversas situações e terem sucesso na comunicação. Sabemos, por exemplo, que, em determinados países, é necessário levantar-se quando o professor entra em sala de aula; em outros, é comum tirar os sapatos antes de entrar em determinados lugares; em outros, ainda, a maneira de saudar-se difere da nossa, e por isso é importante conhecer a cultura do país da língua-alvo para que ninguém passe por situações constrangedoras de não saber como portar-se adequadamente.

4 A IMPORTÂNCIA DO MÉTODO COMUNICATIVO NO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Refletindo sobre tudo o que foi exposto até aqui sobre a aquisição/aprendizagem da língua estrangeira, acredita-se ser extremamente necessário ao professor de língua estrangeira em cursos de idiomas a busca por procedimentos metodológicos adequados à realidade de cada aluno. Mesmo quando se trata de professor de escola de idiomas com método próprio para toda a rede de franqueados, o professor deve saber usá-lo e adaptá-lo às diversas situações em sala de aula, por todos os fatores que interferem na aprendizagem e que foram explanados anteriormente.

Com certeza, é muito fácil seguir um método proposto, que já está pronto. Mas não é esse o anseio que motivou a realização deste trabalho. Não é tão difícil assim adequar o método. É como preparar um bolo de chocolate para a família, por exemplo: a receita está pronta, no papel, é só segui-la e o bolo estará pronto. Mas pensemos que há um filho que prefere o bolo mais doce; então se pode acrescentar um pouco mais de açúcar para atingir-lhe a satisfação; ou ainda, a filha prefere que o sabor do chocolate seja mais forte, então se pode substituir o chocolate comum por chocolate amargo, e assim por diante. A receita está ali, mas quem vai dar o toque final, respeitando os gostos de cada um, é quem fará os bolos.

Muitos professores de cursos franqueados dão como desculpa para reproduzir um método tal e qual a cada aula a exigência dos padrões para segui-lo, mas é como a receita do bolo de chocolate: pode-se adaptar sem fugir da receita original. Se for feito um bolo para cada um, de acordo com suas preferências, todos se sentirão satisfeitos, e acreditarão que a receita é milagrosa, pois contenta a todos, sendo que os bolos da padaria da esquina só agradam a uns. Assim é com o método, pois ele está ali, está sendo seguido, com a diferença que a heterogeneidade dos alunos estará sendo respeitada.

Acredita-se que o aluno é parte central no processo e deve ser visto como agente de sua aprendizagem e jamais como um objeto sujeito às imposições dos métodos e do professor, os métodos é que devem estar sujeitos às necessidades reais de aprendizagem do aluno. Segundo Richter (2000, p.72), antes de pensar em como se dá a aprendizagem em sala de aula, o professor deve lembrar que, em ambientes de aquisição natural,

- aprendizes não são corrigidos se seus interlocutores entendem o que é dito;
- aprendizes recebem e têm de produzir uma grande variedade de estruturas e vocabulário, e a linguagem não é estruturada por etapa (por acumulação gradativa de itens);

- o *input*, endereçado ao aprendiz ou simplesmente “captado”, é muito grande;
- a interação se dá com um vasto número de pessoas, propiciando múltiplas maneiras de negociar o sentido e testar estratégias;
- o aprendiz participa de uma infinidade de eventos lingüísticos diferentes;
- é comum a adaptação dos falantes proficientes ao nível do aprendiz (embora isto nem sempre ocorra).

Com certeza, o ensino de línguas no ambiente escolar é muito contrastivo com o que foi dito acima. Mas, se o professor acreditar que o conhecimento resulta da ação do sujeito sobre o objeto e do objeto sobre o sujeito e que a aprendizagem se dá de forma social, pois o desenvolvimento da linguagem só se realiza pela relação do aprendiz com outras pessoas, ou seja, através da interação, esses contrastes com a aquisição natural poderão ser grandemente diminuídos.

Nas aulas tradicionais, o professor leva o aluno a aprender uma língua apenas pela prática repetitiva de formas corretas, os alunos não produzem linguagem espontaneamente, e os erros são vistos negativamente. São aulas alicerçadas na gramática e partem da idéia de que a língua seria adquirida pela acumulação de itens. Assim o aluno aprende sobre a língua, mas não adquire a língua em si. Desse tipo de ensino, o professor deve fugir, ou então terá resultados decepcionantes.

Cabe aqui trazer as palavras de Oliveira (1995, p. 78-79):

...para Vygotsky, as funções psicológicas superiores, típicas do ser humano, são, por um lado, apoiadas nas características biológicas da espécie humana e, por outro lado, construídas ao longo de sua história social. Como a relação do indivíduo com o mundo é mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos no interior da vida social, é enquanto ser social que o homem cria suas formas de ação no mundo e as relações complexas entre suas várias funções psicológicas... O desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo dessa espécie está, pois, baseado no aprendizado que, para Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal das experiências e significados.

Ora, se isso for levado em consideração pelos professores de língua estrangeira, não haverá mais lugar nas salas de aula de idiomas para o ensino tradicional, e as salas de aulas passarão a ser um espaço de interação e construção da aprendizagem, pois, como nos diz Richter (2000), adquirir linguagem é:

- aprender a comportar-se de maneiras socialmente dotadas de sentido – usando, para isso, o sistema de signos que o grupo adota, verbais e não-verbais;
- e
- aprender a orientar o comportamento em função do outro (o comportamento humano é inseparável das relações sociais).

Almeida Filho (2002) apresenta métodos comunicativos para o ensino de línguas, os quais têm por base uma abordagem comunicativa. São métodos com foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. Segundo ele (2002, p. 36), o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se torne capaz de usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua:

Este ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como dos pronomes, terminações de verbos, etc).

As palavras de Richter (2000, p. 35) vêm complementar o que foi dito anteriormente:

...a aprendizagem de uma língua e a ação social que constrói e transforma o homem e o mundo são inseparáveis. Ação social que requer nova visão do que é educar: emancipar, levar o educando à autonomia cooperativa. Essa forma de educar é conquistada na medida em que tanto o professor quanto o aluno se tornam (também) investigadores de seu próprio procedimento.

Acredita-se oportuno apresentar aqui algumas questões trazidas por Almeida Filho (2002), no apêndice do capítulo IV, do livro intitulado “Dimensões comunicativas no ensino de línguas”. São questionamentos que podem auxiliar os professores de língua estrangeira a elaborar seus procedimentos metodológicos:

Nesse apêndice, ele diz que o que caracteriza os métodos comunicativos é uma ênfase maior na produção de significados do que de formas do sistema gramatical. O professor promove materiais e procedimentos que incentivam o aluno a pensar e interagir na língua-alvo, abrindo espaços para que ele aprenda e sistematize conscientemente aspectos escolhidos da nova língua.

Explica que os métodos comunicativos distinguem-se dos gramaticais, embora partilhem freqüentemente características uns dos outros. Os materiais comunicativos incentivam o aluno a expressar aquilo que ele deseja ou de que precisa. As técnicas são interativas com trabalhos em pares ou pequenos grupos trabalhando, muitas vezes, simultaneamente na sala de aula.

Para ele, ser comunicativo como professor significa propiciar experiências de aprender com conteúdos de significação e relevância para a prática e uso da nova língua que o aluno reconhece como experiências válidas de formação e crescimento intelectual; bem como poder utilizar uma nomenclatura comunicativa para tratar da aprendizagem da comunicação na língua-alvo (tópicos, cenários, funções comunicativas, tarefas comunicativas, papéis sociais, entre outros).

Além disso, o professor deve também saber o grande papel que tem o apoio da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira, incluindo os erros que se reconhecem como sinais de crescimento de uma nova capacidade de comunicação em outra língua. Deve representar temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica e oferecer condições para a aprendizagem subconsciente no trato de conteúdos relevantes que envolvem o aprendiz, para aprendizagem consciente de regularidades lingüísticas e até para rotinização de subsistemas lingüísticos.

Segundo ele, é importante também que o professor respeite a variação individual quanto a variáveis afetivas, tais como motivações, ansiedades, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua-alvo, autoconfiança, e outros, e saiba avaliar o que o aluno pode desempenhar em atividades e tarefas comunicativas mais do que aferir conhecimento gramatical inaplicado sobre a língua-alvo.

Sem dúvida, chegar a ser comunicativo exige muito aperfeiçoamento lingüístico e teórico, ter uma postura de busca e reconstrução crítica, saber examinar-se como professor e examinar suas aulas, estando sempre disposto a vencer as dificuldades que surgem no dia a dia da sala de aula. Para obter sucesso na jornada de educador, não basta querer ser comunicativo, há que compreender todas as coisas que estão envolvidas no processo.

Almeida Filho (2002) cita alguns exemplos de aprendizagem comunicativa que, sem dúvida, podem ser adaptados para a realidade de sala de aula de qualquer professor de língua estrangeira para que o aluno possa:

- poder desempenhar uma seqüência de atos: cumprimento, socialização casual (fática), convite, arranjos e despedida;
- descrever com a ajuda de um objeto ou sua representação o funcionamento de um aparelho ou experimento;
- aprender o sistema ecológico da Amazônia via a língua-alvo que se está aprendendo e no andamento sistematizar essa língua no que for necessário para facilitar ou solidificar o processo de aprender;
- calibrar um início de conversa com um superior ou desconhecido para atuar no registro certo.

Os métodos comunicativos apresentados por Almeida Filho (2002) são direcionados à escola de ensino regular e salienta a importância da interação e diálogos entre colegas durante as aulas, e Richter (2000) também considera de grande importância trabalhar em duplas ou pequenos grupos em sala de aula, mas os professores de cursos de idioma sabem que, muitas vezes, se deparam com um aluno apenas em determinado módulo do curso. Nesse caso, o professor desempenhará também o papel de aluno, para que este se sinta à vontade, como se estivesse interagindo com um colega, um amigo. Em vista disso, consideram-se importantes as palavras de Richter (2000, p.46) sobre a linguagem a ser usada pelo falante proficiente para interagir com o aprendiz, dizendo que deve ser motivada, autêntica, mas que isso não basta, sendo preciso que:

- as mensagens estejam *apenas um pouco acima* do que o aluno já domina;
- o aluno consiga entender as mensagens recebidas *quase* na sua totalidade;
- através da negociação de sentido entre falante proficiente cooperativo e aprendiz, a comunicação seja bem-sucedida.

Ou seja, para que o aluno compreenda e não apenas decore as regras da língua e saiba usá-las adequadamente, é necessário que o *input* seja compreensivo. Segundo o interacionismo, para que isso ocorra, devem ser aproveitadas as pistas fornecidas pelo contexto e pelo conhecimento prévio do aluno, bem como deve haver atitude cooperativa no diálogo, permitindo que o aprendiz consiga transmitir o que quer e considera importante.

Há uma série de características que se apresentam no ensino comunicativo, que se levadas em consideração pelos professores, aprender uma segunda língua se tornará um processo prazeroso. Essas características são citadas por Richter (2000, p. 75-76):

- os erros são corrigidos, porém em número limitado;
- o uso e o significado prevalecem sobre a forma;

- o material lingüístico empregado nas aulas é tornado compreensível através de pistas do contexto, gestos, imagens, etc. e não por progressão estrutural;
- os tipos de discurso são em número relativamente amplo;
- o fundamental é compreender e ser compreendido, o resto decorre disso;
- há pressão por produção mas sem pressão por correção;
- o *input* modificado, isto é, a simplificação da linguagem, é usado para melhorar a comunicação entre todos, quando necessário;
- o tempo para praticar é limitado, exceto nas estratégias interdisciplinares – quando a língua-alvo é usada para auxiliar ou realizar o estudo de outras matérias ou tópicos do currículo.

A sala de aula deve assemelhar-se ao espaço de ensino natural, já que, para muitos alunos, esse é o único espaço em que mantêm contato com a língua-alvo, o tempo é muito limitado, por isso deve ser aproveitado ao máximo na comunicação, na interação entre aprendizes e professor, para que todos se tornem capazes de comunicar-se nas mais diversas situações que vierem a ocorrer. O papel do professor é criar situações nas quais os alunos tenham que “se virar” para serem compreendidos, para que quando estejam num ambiente natural, saibam compreender e se façam compreendidos, pois, se não forem capazes de pedir água naquela língua, por exemplo, ficarão com sede.

Guastalegnanne, in Moraes (2003, p. 62-63), nos fala sobre a importância de trabalhar o componente sociocultural nas aulas de idiomas, dizendo que é necessário conectar a língua-meta com a cultura-meta, pois do contrário:

Es entonces muy fácil incurrir en un error sociocultural, aun manejando correctamente la lengua meta, y estos errores, pueden, muchas veces, alejarnos, de nuestro objetivo comunicativo mucho más que un verbo mal conjugado o una preposición fuera de lugar.

Para que haja tal conexão entre língua e cultura, Guastalegnanne diz que é preciso proporcionar a informação necessária para que o estudante possa resolver problemas de comunicação provocados por ignorar questões culturais, utilizando materiais autênticos e enfocando o *input* cultural que venha com eles.

Um exemplo interessante, em Língua Espanhola, é o uso do verbo “coger” que na Espanha significa “tomar um ônibus, um táxi” e, em países da América, vulgarmente, significa “ato sexual”. Imagine-se a situação constrangedora de um brasileiro que estudou espanhol, mas não conhece essa diferença de vocabulário, e viaja para a Argentina e diz que necessita “coger un transporte”. Essa é uma situação de conhecimento de vocabulário e que já geraria uma situação difícil. Imagine-se no caso de uma confusão cultural, como no caso dos países árabes, onde se tiram os sapatos antes de entrar nas mesquitas. Se um brasileiro chegar, e por ignorar o fato, entrar na mesquita calçando sapatos, estará incorrendo numa atitude de desrespeito.

Seguramente, um bom currículo é aquele que respeita a faixa etária de cada aprendiz, que leva em consideração os fatores que interferem no processo de aquisição/aprendizagem, que dá ênfase à cultura e, principalmente, que tenha uma abordagem comunicativa. Esses ingredientes juntos levarão a resultados positivos. Jamais se pode utilizar uma metodologia da mesma forma com crianças, adolescentes e adultos, mesmo que adultos e adolescentes façam parte de uma

mesma turma. Há que se ter um olhar especial para as diferenças, pois, como nos diz Mucchielli (1981),

A instrução deve ser universal, isto é, deve estender-se a todos os cidadãos. Deve, em seus diferentes graus, abraçar todo o sistema dos conhecimentos humanos e assegurar aos homens, em todas as idades, a faculdade de conservar seus conhecimentos e adquirir novos (...).

Richter (2000, p. 94) diferencia currículo e planejamento: o currículo é estável e representa o lado técnico de uma postura educacional, já o planejamento é elástico e continuamente reavaliado para que se corrijam as distorções ou superar impasses. Segundo ele, elaborar um currículo equivale a tomar uma série de decisões acerca dos seguintes parâmetros:

- identificação das necessidades e expectativas dos estudantes;
- estabelecimento de metas e objetivos;
- seleção e graduação de itens de conteúdo programático;
- critérios de distribuição de alunos em classe;
- seleção, adaptação e/ou elaboração de materiais e atividades de ensino;
- elaboração de instrumentos de avaliação.

Para que o currículo favoreça a aprendizagem, deve ser centrado no aluno; as atividades devem ser selecionadas e graduadas e devem refletir o que o aluno estipula que pretende utilizar na vida real ou num momento subsequente a sua formação; e os objetivos consistem não somente em obter do aluno um perfil de habilidades lingüísticas, mas também em desenvolver no educando a habilidade de aprender, ou seja, de assimilar e aplicar estratégias de produção crítica de conhecimento. Assim o aluno não desenvolverá dependência do professor, e o estudante será autônomo.

O estabelecimento de metas e objetivos é de grande importância para saber como graduar determinado conteúdo programático, pois cada aluno tem um objetivo que espera alcançar ao fim do curso de idiomas. O conteúdo programático está ali, mas quem deve saber analisar a melhor forma de trabalhá-lo é o professor. É importante que as decisões sejam tomadas conjuntamente, e que o professor esteja em sintonia com os objetivos de seus alunos, assim o ensino terá sucesso e o aluno estará satisfeito.

Da mesma forma, a avaliação deve estar direcionada ao objetivo que levou o aluno a procurar o curso. Por exemplo, um aluno, que busca um curso porque precisa saber ler e interpretar textos em língua estrangeira para um trabalho de mestrado, não deve ter como alvo de avaliação a sua fala e, sim, o que consegue entender dos textos escritos, pois seu objetivo não é ser um falante do novo idioma, mas, sim, concluir com sucesso uma etapa de estudos que exige a compreensão de textos escritos em determinada língua. Assim também um aluno, que buscou o curso porque deseja trabalhar como intérprete não teve ter sua avaliação centrada na leitura e escrita mas, sim, na capacidade de ouvir, entender e falar a L2.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre há o que estudar, sempre há o que aprender, sempre há o que ensinar. Não há um ponto final quando o assunto é conhecimento, quando o assunto é escola,

quando o assunto é educação. Há, sim, a certeza de que o bom professor é aquele que tem consciência da necessidade de estar em constante processo de aprendizagem, que se vê como um eterno aprendiz, e jamais como um detentor do saber.

Quando se trata de ensino de idiomas não é diferente. Sempre há o que aprender, a língua vai se modificando, são novas expressões que surgem, não se pode ficar arraigado à estrutura da língua, ao estudo da gramática morta. É preciso buscar informações novas, seja através de periódicos ou revistas atuais, de filmes e documentários de países que falam a língua-alvo, ou de viagens para estes países. Como seria bom que cada professor de idiomas pudesse viajar, ao menos uma vez ao ano, para um país que tenha como língua oficial a língua que ensina na escola! A língua é recheada de tantos segredos, tantos pormenores que só com a presença em um ambiente nativo é que se pode desvendar, e para ensinar é preciso conhecer bem a língua, desde sua estrutura até as mais variadas expressões idiomáticas.

Conhecendo bem a língua, fica fácil trabalhar com os mais variados métodos e adequá-los aos objetivos do aluno. Não há um método infalível que garanta sucesso, que satisfaça a todos os anseios. É o professor quem deve “modificar” o método, contribuir com sua experiência, com seus conhecimentos, para que se alcance o tão almejado sucesso, a tão sonhada fluência ou proficiência.

Adaptar um método de ensino não é nada simples e, sem embasamento teórico, torna-se mais difícil ainda. Por isso os cursos de idioma deveriam proporcionar a seus professores cursos de reciclagem e, principalmente, contratar profissionais capacitados, com conhecimentos da língua e sobre a língua, com conhecimentos pedagógicos, pois o sucesso ao ensinar vem com o conhecimento adquirido com a teoria e a prática, e a união desses dois ingredientes é que vai possibilitar a proficiência do aprendiz.

Sabe-se que alguns cursos de idiomas preferem contratar professores de inglês que viveram um período nos Estados Unidos ou na Inglaterra, por exemplo, esquecendo-se que não basta ser proficiente em um idioma para tornar-se professor de línguas, mas é necessário conhecer os diversos fatores que interferem no processo de aprendizagem de cada aluno. Não há bom professor sem um bom embasamento teórico.

Também não há um bom professor que não tenha tido contato com o ambiente natural de aquisição. É preciso unir conhecimento teórico com a prática comunicativa, que se dá no convívio com falantes nativos, na resolução de problemas para chegar-se a uma comunicação efetiva. Não é novidade que muitos Cursos de Letras formam professores de língua estrangeira sem nunca lhes terem oferecido a possibilidade de estudos de intercâmbio, mas, sim, um estudo centrado na gramática e no aprender sobre a língua.

Toda pessoa é capaz de aprender, mas é freqüente ouvirem-se reclamações do tipo “nunca vou aprender uma língua estrangeira, é muito difícil”. Geralmente esse tipo de reclamação surge quando o professor de língua estrangeira não tem os conhecimentos necessários para ensinar uma língua estrangeira. O método de ensino, provavelmente, não foi modificado para atender aos objetivos do aprendiz, o

que faz com que este pense que é muito difícil aprender. Uma conclusão é certa: se um dos fatores que interferem no processo de aquisição, conforme o que foi exposto no capítulo dois, não for levado em conta, haverá falha no processo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 3 ed, 2002.

BINZ, Jussara Ferreira e BOCCHESI, Jocelyne da Cunha (org.). **Ressignificando a prática do Ensino de Línguas: a valorização da docência**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

BRUNIERA, Celina. **Nova Escola**, São Paulo: Abril, n. 148, dez. 2001.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras. Campinas, 1996.

MORAES, Gisele Benck de; BUCHWEITZ, Ricardo Moura e SANTOS, Maria Elisabete Mariano dos (org.). **A questão cultural no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**. Passo Fundo: UPF, 2003.

MUCHIELLI, Roger. **A Formação dos Adultos**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

OLIVEIRA, L. P. de. **Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes**. *Linguagem & Ensino*, v. 3, n. 2, p. 49-59, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino de Português e Interatividade**. Santa Maria: UFSM, 2000.

RIGO, Rosângela Maria dos Santos. **O Fator Idade e o Aprendizado de Língua Inglesa: a melhor idade para aprender é a infância?** <http://www.webartigos.com>. Online. Acesso em 20 de abril de 2008.

SCHÜTZ, Ricardo. **"Assimilação natural x ensino formal"**. English Made in Brazil. <http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>. Online. Acesso em 15 novembro de 2006.

_____. **A Idade e o Aprendizado de Línguas**. English Made in Brazil. <http://www.sk.com.br/sk-apre.2.html>. Online. Acesso em 17 de fevereiro de 2008.

WIDDOWSON, Henry G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.