

A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NO APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

THE BUILDING OF MEANINGS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Caroline Inês Becker¹

Licéria Aparecida Engel²

RESUMO: O presente artigo objetiva apresentar, a partir da construção de significados, o processo de aquisição de uma língua estrangeira, no caso, a língua alemã. O estudo baseia-se em elementos teóricos sobre a contribuição de diferentes métodos no aprendizado de uma língua. Cada método formula e desenvolve exercícios próprios apoiados nos seus princípios, objetivos e fundamentos (pedagógicos, linguísticos e de teoria da aprendizagem). O foco de análise é, assim, o emprego dos exercícios formulados com base nesses métodos, principalmente no que diz respeito à abordagem comunicativa. Neste trabalho, é apresentada, por fim, uma reflexão sobre a sequência apropriada de exercícios, desde os mais simples aos mais complexos, relacionando teoria e prática.

Palavras-chave: Construção de significados. Métodos. Exercícios.

ABSTRACT: The present article aims to present the process of foreign language acquisition by building meanings, in this case of the German language. The study is based on theoretical elements about the contribution of different methods applied to language learning. Each method formulates and develops its own exercises, supported by its principles, objectives and fundamentals (pedagogical, linguistic and learning theories). The focus of the analysis is therefore the use of the exercises formulated based on such methods, mainly concerning the communicative approach. In this paper, finally, a reflection is presented concerning the appropriate sequence of exercises, from the simplest to the most complex ones, relating theory to practice.

Keywords: Building of meanings. Methods. Exercises.

1 INTRODUÇÃO

Os métodos utilizados no ensino de língua estrangeira passaram por transformações ao longo do tempo. Esses métodos surgem a partir de um questionamento básico: Como se aprende uma língua estrangeira? Neuner, Krüger e Grever (1981) destacam que os exercícios realizados na aula de língua estrangeira têm por orientação os objetivos a serem alcançados. Exercícios são, assim, fundamentais para o processo de aprendizado. A sua formulação deve, então, ser pensada em vista dos objetivos que se quer atingir. Neuner, Krüger e Grever (1981) nos convidam a abrir os livros didáticos de lín-

gua estrangeira e folheá-los. Eles afirmam que logo nos daremos conta de que não apenas a apresentação se diferencia, mas também aspectos como conteúdo, gramática e vocabulário estarão estruturados e serão trabalhados, conforme objetivos que são distintos. Nesse sentido, os autores afirmam que os livros didáticos concretizam as didáticas e metodologias orientadoras de seu tempo.

Atualmente, está em voga o ensino de língua estrangeira focado na abordagem comunicativa. O objetivo central desse método é a comunicação. Lima e Silva Filho (2013) afirmam que aprender uma língua estran-

¹ Licenciada em Filosofia (UFRGS), estudante do sexto semestre de Letras – Português e Alemão (ISEI) e bolsista do PIBID. E-mail: carolinesbecker@gmail.com – Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3027339875086962>.

² Estudante do quarto semestre de Letras – Português e Alemão (ISEI) e bolsista do PIBID. E-mail: lycyengel@hotmail.com – Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2909406711223596>.

geira é antes de qualquer coisa desenvolver a competência de se comunicar. Vocabulário, gramática e pronúncia ficam em segundo plano. Nesse sentido, Lima e Silva Filho (2013) afirmam que os erros iniciais devem ser tolerados, pois esses revelam certo estágio de aprendizado do aluno. A abordagem comunicativa visa levar o aluno a se comunicar na língua-alvo. Isso quer dizer, segundo Rodrigues (2010), que tal método está pautado no significado, na interação intencional dos indivíduos relacionados. O ensino da gramática, por sua vez, é desenvolvido apenas de modo nocional, a fim de fornecer a organização do sentido. Rodrigues (2010), ao analisar o discurso de diretores de cursos de idiomas, que estão preocupados em corresponder às expectativas e necessidades impostas pelo mundo moderno, constata que esses veem nos métodos da abordagem comunicativa uma forma rápida e produtiva de apreender uma língua estrangeira. Os alunos são, assim, atraídos com a promessa de cursos leves e lúdicos, dispensando as enfadonhas práticas de gramática. Ganha destaque, assim, a promessa de aprendizado focado no significado e na interação real do sujeito. Rodrigues (2010) considera problemática a dispensa da gramática e o desprezo da língua materna no processo de ensino da língua estrangeira ao adotar a abordagem comunicativa. Para ele, estudos recentes mostram a importância do uso da língua materna no ensino de uma segunda língua:

Usando-se a língua materna para um esclarecimento sucinto a respeito de um ponto gramatical ajudará esses alunos muito mais que uma prolongada tentativa de explicar e re-explicar na língua estrangeira e, conseqüentemente, haverá mais tempo disponível para a prática do ponto em discussão (RIVERS, 1975, p. 82 apud RODRIGUES, 2010, p. 6).

Conhecer melhor a abordagem comunicativa e repensar as aulas ditas em conformidade com essa é uma boa estratégia para detectar os problemas de aprendizado e averiguar se esse se deve ao método em si ou ao mau emprego desse. A língua materna, em alguns momentos da história, foi vista como vilã no ensino de língua estrangeira, mas isso não quer dizer que não possamos repensar e detectar em que sentido se mostrou problemático o seu uso. O uso sucinto e esclarecedor da língua materna com certeza não atrapalha o ensino da segunda língua, podendo ser incorporada em aulas com metodologias próprias. Por exemplo, tendo a abordagem comunicativa por objetivo a comunicação na língua-alvo, a língua materna pode servir, quando corretamente empregada, de meio para esse fim. Uma técnica pode ser mudar a intensidade do tom de voz. Ao se falar na

língua materna, no caso o português, pode-se falar mais baixo, como se estivesse soprando uma resposta para o aluno. A prática mostra que essa técnica tem um efeito positivo, pois não desloca a atenção do aluno da língua-alvo.

Rodrigues (2010) ressalta ainda o posicionamento presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) acerca da utilização de métodos no ensino de língua estrangeira. Segundo Rodrigues (2010), esse documento dá ao professor a liberdade de optar, entre os métodos existentes, pelas ferramentas e estratégias que julgar mais apropriadas para o ensino de um idioma. Para isso, é importante conhecer os diferentes métodos desenvolvidos ao longo da história de ensino de línguas estrangeiras.

2 MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

2.1 MÉTODO DE GRAMÁTICA E TRADUÇÃO

Segundo Fernandez (2010), no início do século XIX (até o ano de 1940), no que se refere ao conceito metodológico, o ensino em língua estrangeira dava-se pelo método da gramática e tradução, também conhecido como método clássico. Inicialmente, era destinado ao ensino de grego e latim “por meio da gramática, da leitura, da escrita e da tradução”, necessariamente nessa ordem. Mais tarde, esse modelo serviu de base para o estudo e o ensino do francês e do inglês. Ou seja, esse método foi tomado e aplicado no ensino das línguas vivas. Grego e latim são línguas antigas e que hoje são classificadas como línguas mortas, em outras palavras, são línguas que não são mais utilizadas na vida cotidiana ou não possuem mais falantes nativos.

De acordo com Neuner, Krüger e Grever (1981), apenas estudantes do antigo ginásio tinham a oportunidade de poder aprender essas línguas. Os objetivos dessa aprendizagem estavam concentrados na gramática e na tradução, tendo claro que quem obtinha uma gramática internalizada e uma perfeita tradução de palavras, frases e textos dominava a língua estrangeira. As aulas eram ministradas em duas línguas: a língua materna e a língua estrangeira, sendo que essa era referência não somente voltada para a aula em si, com explicações acerca do conteúdo e das atividades a serem realizadas, mas também nos exercícios aplicados, que eram compostos por duas colunas, apresentando as respectivas línguas, sempre tendo em vista a comparação. É interessante que, nesse método, aplicava-se a técnica de comparação entre a língua materna e a língua-alvo. O bilinguismo está

presente de forma que transita de uma língua para a outra. Através de análises comparativas é possível identificar as semelhanças e diferenças, permitindo associações e classificações. O trabalho de bilinguismo tem adeptos ainda hoje. Como exemplo se pode citar o colégio Humboldt (www.humboldt.com.br), que mantém dois professores simultaneamente em sala de aula, um que se comunica em português e o outro, em alemão. É relevante destacar que a língua materna se faz presente, neste caso, o português, mas de uma forma bem específica: o professor da língua materna comunica-se somente na sua língua. Dessa forma, em certo sentido, não se trata de uma mistura de língua materna e língua estrangeira, pois o aluno tem um referencial fixo para cada idioma. Assim, nota-se o retorno não do método no todo, mas de elementos que colaboram para novos estratégias, no que concerne ao ensino da língua.

A tipologia dos exercícios no método da gramática e tradução, conforme Neuner, Krüger e Grever (1981), concentrava-se especialmente nas habilidades de leitura e escrita. As atividades eram apresentadas da seguinte maneira: primeiramente, a gramática era apresentada aos alunos, como, por exemplo, o uso das preposições para compreender os casos acusativos e dativos, no caso da língua alemã. Em seguida, aplicavam-se frases individuais, sem relação de conteúdo entre si, tendo em vista a aplicação dos casos já citados. Diz-se com isso que a prática de apresentação da gramática com tradução é um método sintético dedutivo, pois apresenta uma vinculação de um conjunto de regras trabalhadas individualmente. Parte-se do princípio da aprendizagem de pequenas partes da língua aumentando progressivamente esse conhecimento até que a construção dessa aprendizagem se torne significativa. Posteriormente, apresentava-se um texto na língua materna, e esse deveria ser traduzido pelos alunos. E, para finalizar, os alunos respondiam a um questionário com o objetivo de realizar a interpretação textual. Nesse sentido, os textos eram literários. Com base nos conhecimentos adquiridos, os alunos produziam redações. Disponibilizavam-se, para auxílio, palavras-chave. Ditados eram feitos a fim de proporcionar a memorização. Essa etapa, no entanto, deve anteceder o exercício de interpretação (questionário) e produção textual. Deve-se levar em conta, e isso vale para a prática atual, que o exercício se dê por níveis. Primeiramente, trabalha-se o vocabulário. À medida que o aluno assimila os novos vocábulos, dando significação às palavras estrangeiras, ele passa, através de exercícios adequados, a ter condições de compreender, de forma ainda superficial, o texto. Pode-se, por exemplo, retirar palavras (já conhecidas pelo aluno) do

texto, substituindo-as por lacunas. O estudante deverá, pelo contexto, inserir as palavras adequadas. Essa é uma forma de significar, de atribuir sentido aos termos previamente conhecidos. Num nível mais avançado de exercício de interpretação, pode-se, por exemplo, realizar a atividade de verdadeiro ou falso, cujas sentenças verdadeiras reproduzem o que consta no texto, mas com o emprego de outras palavras. Para exemplificar, suponhamos que num determinado texto conste: João toca numa banda. Uma sentença verdadeira presente no exercício poderia ser: João toca um instrumento. Dessa forma, o aluno amplia o espectro de significações.

Vietör apud Neuner e Hunfeld (1993, p. 31) considera que a língua no método de tradução torna-se sem sentido. O ensino através de palavras individuais e partes isoladas de frases tornar-se-ia desestimulante para os alunos; ou seja, apenas um aprendizado mecânico, nos quais os alunos não teriam a oportunidade de ser desafiados e tornar-se independentes. O ponto em questão é que o aprendiz se torna um mero reproduzidor, não havendo a possibilidade da construção de significados.

Segundo Neuner, Krüger e Grever (1981), o ensino de alemão pelo método de gramática e tradução se dava com a ajuda das classes da gramática latina. Como o sistema da língua latina se diferencia do da língua alemã, para cada regra encontrada fazia-se necessário listar as respectivas exceções. As exceções acabavam por receber mais ênfase do que as próprias regras. Esse método se baseava em um sistema de regras, numa construção lógica de regras. A tipologia de exercícios envolvida nesse método, segundo Neuner, Krüger e Grever (1981), consistia em: construção correta de frases a partir das regras; correto emprego de formas (textos com lacunas a serem preenchidas); alteração de frases de acordo com as classes gramaticais (passar do ativo para o passivo, por exemplo); além de, conforme já mencionado anteriormente, traduzir da língua materna para a língua alemã e da língua alemã para a língua materna.

Ainda que esse método não seja usado integralmente hoje, é possível reconhecer, nos exercícios realizados nas aulas de língua estrangeira, a presença de elementos desse. Uma prática muito comum é a tradução da língua estrangeira para a língua materna. Interessante é que exercícios desse tipo fazem-se ainda hoje presentes nos vestibulares.

2.2 MÉTODO DIRETO

O Método Direto, de acordo com Neuner e Hunfeld (1993), surgiu no final do século XIX, “em contraposição ao Método Clássico” e como resposta às novas necessidades sociais da época. O período era marcado

pelos movimentos migratórios e pelo desenvolvimento do comércio internacional. Sendo assim, houve a necessidade de pensar numa nova metodologia que se adaptasse à situação, ou seja, um método que propiciasse a comunicação e novas abordagens no ensino de língua estrangeira no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo na Europa. Com isso, essas influências modificaram o perfil dos estudantes de língua estrangeira. Antes o ensino era dado aos alunos do antigo ginásio. Já nesse período eram estudantes de várias idades ou séries. Portanto, devido a esses fatores, houve um questionamento acerca do método anterior e teve-se a necessidade de mudança de metodologia. Houve então um movimento chamado de Movimento de Reforma. Por consequência da Reforma dava-se ênfase à oralidade e à comunicação e deixava-se a escrita em segundo plano.

Esse método era focado no reconhecimento e aprendizagem através do vocabulário e situações do cotidiano. Assim, conforme Neuner e Hunfeld (1993), buscava-se uma aproximação da língua-alvo com a vida do aprendiz. A linguagem coloquial do idioma estudado, consoante esses autores, passou a fazer parte do programa abordado. Em sala de aula, as instruções e a comunicação eram feitas através da língua-alvo. A gramática era ensinada de forma indutiva, e os alunos deveriam então associar os conteúdos de forma direta, ou seja, sem o recurso da tradução ou o uso da língua materna (emprego de métodos de associação). Utilizavam-se textos em forma de diálogos, a partir dos quais se aplicavam as demais atividades, principalmente no que compete à oralidade num conjunto de perguntas e respostas para que houvesse a fixação das estruturas frasais e a compreensão do conteúdo. Outras práticas, como o ensino do vocabulário, eram feitas a partir de apresentações de figuras, objetos, mímicas ou desenhos para que os alunos fizessem a associação correta de ideias. É interessante notar que essa metodologia começou a perder sua força devido a alguns fatores. Seus críticos afirmavam que mesmo esse método sendo considerado um método natural (pois objetivava um ensino mais próximo possível da língua-alvo), continuava num contexto artificial, ou seja, apenas utilizado em sala de aula.

Em relação a esse método, pode-se questionar se é eficaz o descarte completo da língua materna. O uso de imagens pode, sem sombra de dúvida, ser um meio para evitar o seu emprego, pois permite a associação das palavras ditas na língua-alvo com o seu significado representacional. Nesse caso, se o professor mostra a imagem de uma vaca e simultaneamente diz 'Kuh', os alunos entenderão a relação imagem – palavra estrangeira, sem que haja a necessidade do professor dizer: "Vaca é

'Kuh' em alemão". Não raro, professores de língua estrangeira insistem, nos dias atuais, em fazer comentários desnecessários na língua materna. Se o professor mostra imagens para os alunos e pergunta em português pela palavra correspondente em alemão, o aluno dará a resposta provavelmente nestes termos: "É 'Rock' professor". O problema aqui presente é que a comunicação se dá na língua materna, e o máximo talvez que o aluno aprenderá será uma lista apenas de palavras, as quais ele emprega em frases formuladas na língua materna e não na língua estrangeira a que pertencem. Até certo ponto é, assim, justificável a aversão do método direto à língua materna. No entanto, há ocasiões em que a língua materna se faz necessária. Palavras abstratas, por exemplo, são extremamente difíceis de ser representadas. Quando imagens não ajudam, gestos e expressões corporais/faciais podem auxiliar, mas, mesmo assim, pode ser que não seja possível transmitir diretamente o significado, como pretende o método. Considerando que não faz sentido o professor mostrar uma imagem e fazer a pergunta "Como isso se chama em alemão?" na língua materna, deve-se, então, ensinar o aluno a compreender essa mesma pergunta feita em língua alemã. Quando o aluno ouvir o questionamento pela primeira vez em alemão, provavelmente dirá ao professor que não está entendendo. O professor poderá falar em tom mais baixo na língua materna a respectiva pergunta e voltar a perguntar, num tom mais firme, na língua estrangeira. Após várias repetições, o aluno entenderá a pergunta e não precisará mais do auxílio da língua materna. Pretender que o aluno entenda, sem o auxílio de sua primeira língua, mesmo que só as palavras compositoras da frase, não parece algo viável. Para uma pessoa que nunca teve contato com o idioma alemão, a palavra 'Deutsch' pode ser qualquer coisa; não será nada óbvio que corresponde à palavra portuguesa 'alemão'. Representá-la, por sua vez, não é tarefa fácil, uma vez que não se trata de algo concreto propriamente dito. Desse modo, o método direto pode ser um entrave na construção de significado em língua estrangeira, pois há limites na comunicação que devem ser levados em conta. A independência do aluno em relação à sua língua é importante para que ele consiga fazer progressos na língua-alvo, mas não deve ser vista como a vilã no aprendizado de uma segunda língua.

2.3 MÉTODOS AUDIOLÍNGUAL E AUDIOVISUAL

O método direto foi o precursor do método audiolíngual. Conforme Neuner e Hunfeld (1993), o método audiovisual desenvolveu-se a partir do método audiolíngual.

O método audiolingual, consoante Neuner e Hunfeld (1993), teve sua origem no período da Segunda Guerra Mundial. A abordagem histórica remete aos EUA. Tinha-se a necessidade de aprender várias línguas no exército para que os soldados pudessem se comunicar na língua-alvo não somente de seus aliados, mas também na de seus inimigos. Por isso foi necessário o desenvolvimento de programas de linguagem que contribuissem para a nova tendência de metodologia de ensino, sendo que a estrutura da língua era parte fundamental desse ensino. Essa tarefa foi assumida, de acordo com Neuner e Hunfeld (1993), pelos linguistas da época, como por exemplo Skinner, Bloomfield e Fries. O método foi desenvolvido no contexto da linguística descritiva estrutural e da psicologia com base na teoria de ensino-aprendizagem, também conhecido como behaviorismo (teoria que versava sobre o processo de condicionamento comportamental). Mesmo depois do término da guerra, houve uma procura elevada para o aprendizado de línguas estrangeiras.

O objetivo adotado nesse método era promover a aquisição de uma linguagem natural, ou seja, aproximar-se ao máximo da linguagem oral do aprendiz com a língua-alvo. Dever-se-ia, portanto, ensinar uma língua estrangeira tão corretamente como a mãe ensina a seu filho a língua materna. O estudo da língua focava-se nas seguintes sequências de habilidades: ouvir, falar (repetir), ler e escrever, tal como acontece com o ensino da língua materna. O foco era a linguagem oral e não a linguagem escrita, sendo que exercícios de repetição estavam no centro do programa (influência do behaviorismo).

A metodologia de ensino abordada nesse período é claramente apresentada por Pedreiro:

O novo material é apresentado em forma de diálogo; há a dependência de imitação (mimetismo), a memorização de jogos de frases; as estruturas são sequenciadas por meio de análise contrastiva e ensinadas uma de cada vez; padrões estruturais são ensinados utilizando-se de drills de repetição; há pouca ou quase nenhuma explicação sobre a gramática: esta é ensinada por analogia indutiva e não por explanação dedutiva; o vocabulário é limitado e aprendido em contexto; é vasto o uso de fitas cassetes, laboratórios de línguas e recursos audiovisuais; é dada grande importância à pronúncia; a língua materna não deve ser usada; as respostas corretas são prontamente reforçadas; procuram levar os alunos a produzir falas sem erros; há uma tendência de manipular a língua e desconsiderar o significado, ou seja, o que se quer realmente transmitir, comunicar (PEDREIRO, 2002, p. 38).

Com o tempo, conforme Pedreiro (2002), os especialistas perceberam que através desse método a lín-

gua não era de fato voltada para a comunicação, pois utilizam-se de mecanismos automáticos como os de imitação e de repetição, ou seja, tinha-se a dificuldade de desenvolver no aluno a espontaneidade da fala.

Entretanto, vendo-se diante dessa problemática, desenvolveu-se uma nova metodologia: a metodologia audiovisual, que foi, na verdade, uma adaptação à metodologia anterior, conforme já mencionado anteriormente. Suas teorias e seus processos de ensino eram semelhantes, consoante Neuner e Hunfeld (1993), mas o que as diferenciava era a utilização de novos materiais, como por exemplo: o uso de imagens como fotografias, desenhos e vídeos que serviam de base para os exercícios de repetição e de memorização das sentenças, assim como demais atividades interativas. A partir desse momento, houve então uma maior interação entre aluno-professor. O professor não corrigia a oralidade dos alunos numa primeira instância. Isso dava-se somente a partir de várias repetições.

Assim como nos demais métodos, há também sobre esse algumas críticas, como por exemplo as fases rígidas do processo de ensino desenvolviam uma monotonia em sala de aula, aponta Neuner e Hunfeld (1993). Outro ponto a ser observado, conforme destacam os autores, eram os dispositivos de mídia utilizados em sala de aula, cabendo ao professor o papel de “técnico de mídia”, que deveria exercer com habilidade, para que pudesse ensinar de maneira eficiente e aproveitar o tempo disponível da melhor maneira possível.

Segundo Neuner, Krüger e Grever (1981), o método audiovisual/audiolingual prega a aquisição natural, assim como se dá no processo de aprendizado da língua materna. O aprendizado, segundo esse método, deve ocorrer de forma indutiva. A imitação e repetição, tal como assinalado anteriormente, servem de princípios na execução dos exercícios referentes a esse método. O desenvolvimento comunicacional ocorre a partir das situações do cotidiano que são trabalhadas nesse método. As tipologias de exercícios desse método, conforme Neuner, Krüger e Grever (1981), entre outras, são: exercícios de substituição; exercícios de completar; exercícios de encaixe com figuras que servem de orientação/pista; exercícios em forma de diálogos; reprodução e representação de cenas dialogadas; formação de frases a partir de elementos isolados.

Vários aspectos desse método seguem presentes nas aulas de língua estrangeira. O enfoque em temas do cotidiano permanece hoje presente na maioria dos livros didáticos.

2.4 ABORDAGEM COMUNICATIVA

Até então, para os métodos de ensino de língua estrangeira, foi utilizado o termo método; no entanto, agora tem-se uma nova denominação: abordagem comunicativa. A abordagem, consoante Almeida Filho (2002), é ampla e abstrata. Ela indica ao professor o caminho que deve ser seguido, mas nela podem estar inseridos vários métodos. A abordagem comunicativa também é chamada de “Communicative Approach”. Essa metodologia é centrada no aluno e na sua comunicação e não no estruturalismo.

O objetivo desse ensino, conforme Neuner e Hunfeld (1993), é que se tenha uma comunicação clara e natural, utilizando-se de situações reais na interação social, partindo-se do pressuposto de que o indivíduo se mantém em constante aprendizado. O papel do professor é visto como um “ajudante” no processo de aprendizagem. Os materiais didáticos são adaptados a cada situação em relação aos objetivos e necessidades de cada grupo de alunos. E, com isso, mudaram-se também as formas sociais (individual, em dupla ou em grupo), de acordo com as capacidades do grupo de aprendizes e os objetivos da aula.

Aspectos históricos, de acordo com Neuner e Hunfeld (1993), entre as décadas de 60 e 70 serviram de base para uma maior interação social: a união dos Estados europeus; o aquecimento da mobilidade, tanto no campo profissional como de turismo; o desenvolvimento dos meios de comunicação e fluxos migratórios. Com isso, modificaram-se as características do público-alvo: agora também faziam parte estudantes de cursos profissionalizantes. Diante disso, teve-se a necessidade de formular uma nova metodologia de ensino que realmente levasse as pessoas a comunicar-se na língua-alvo. A língua deixou de ser um sistema de formas e regras e passou a ser vista como aspecto importante da interação social, construção de significado e de sentido.

Remetendo ainda aos aspectos históricos, ao mesmo tempo em que, nos Estados Unidos, o foco do ensino de língua estrangeira ainda se concentrava nas teorias da gramática gerativo-transformacional de Chomsky e na linguística estrutural de Bloomfield, na Europa concentrava-se o ensino do discurso. Hymes (apud CESTARO, 1999) criticava essas teorias, pois, para ele, o ensino de língua estrangeira envolve a competência de comunicação, sendo essa de dois tipos: o saber linguístico e sociolinguístico. Entende-se por saber linguístico o saber referente às formas gramaticais, e o saber sociolinguístico compete ao uso de suas normas. A partir das teorias de Hymes, a comunicação foi avaliada como parte fundamental da didática.

As principais características, conforme Neuner e Hunfeld (1993), a serem observadas são o uso da língua-alvo e da língua materna na sala de aula, isso dependendo das atividades propostas pelo professor. A utilização de textos e diálogos de situações cotidianas na língua a ser estudada ganhava força. Temas como meio ambiente, meios de transporte, viagens, compras, saúde e higiene, percepção e habilidades motoras, trabalho e emprego, formação acadêmica, lazer e entretenimento, relações pessoais e atualidades com temas de interesse geral eram trabalhados em sala de aula. A sequência, tanto das habilidades como da gramática, dependia do planejamento do professor e não de uma sequência, ou seja, o estudo era focado no conteúdo e não em suas formas. Com isso, os textos tinham o objetivo de mostrar os conflitos que estimulassem o aluno a dar opiniões pessoais e os erros eram aceitos na produção da linguagem oral.

3 TEORIA E PRÁTICA

Tomar o cotidiano como ponto de partida para o ensino de uma língua pode ser favorável ao se considerar a questão da competência comunicativa, pois permite a inserção de forma concreta na língua-alvo. Assim, os exercícios também pretendem contemplar a concretização da fala. O aluno simula uma situação, ele assume papéis que, embora fictícios no momento de aula, encaixam-se muito bem num fato real. A construção de significados se dá justamente no processo de incorporar diferentes papéis em diferentes situações. Isso faz com que o processo de aprendizagem se torne mais concreto e palpável. É claro que, se um diálogo for meramente decorado, esse objetivo de comunicação não será atingido. Mesmo que, durante o processo de memorização, se trabalhe bem a pronúncia do aluno, a encenação, por mais autêntica que pareça, não efetivará por si só a comunicação. De certo modo, deve-se levar em consideração que o próprio trabalho de encenação exige a compreensão do que se está dizendo; caso contrário, o personagem dirá uma coisa e fará outra. Se o professor explicar a cena na língua materna e detalhar em cada fala o que está sendo dito, o aluno até será capaz de fazer bem seu papel, mas isso porque atribuiu significação em sua língua materna e não na língua estrangeira, na qual deve ocorrer a comunicação. A abordagem comunicativa coloca, assim, a pronúncia em segundo plano, pois mais importante do que uma pronúncia perfeita é a transmissão de algo com significado e o recebimento de algo com significado. Se uma pessoa domina perfeitamente o sistema de escrita de uma língua, mas a pronúncia é

tão deficitária que não consegue ser entendido através da fala, há igualmente um problema: não há comunicação. Dessa forma, exercícios de pronúncia são necessários também na abordagem comunicativa. Em nossas atividades do PIBID, os exercícios de pronúncia contribuíram para dar sentido às palavras. Os estudantes, ao reconhecerem que as palavras não podiam ser ditas de qualquer forma, passaram a tomar mais cuidado em relação à pronúncia. Foi possível notar que as palavras corretamente pronunciadas passaram a fazer sentido em consonância com a escrita para esses aprendizes. Tivemos essa percepção ao observar a interação dos alunos entre si nas atividades que envolviam dois ou mais estudantes.

A tradução é um resquício, conforme descrito anteriormente, do método de gramática e tradução. Embora ainda muito presente, não parece ser promissor se pensarmos na construção de significados. Se toda vez que o aluno se depara com uma palavra desconhecida e pergunta pelo significado, o professor disser a palavra correspondente na língua materna, ou seja, traduzir, o aluno dificilmente atribuirá um significado na língua estrangeira. Em nossas atividades do PIBID, costumamos fazer uso de imagens para auxiliar o aluno na atribuição de significado. É claro que há palavras com significados mais abstratos e complexos que outras. Embora procuremos nos comunicar sempre na língua-alvo, no caso, em alemão, não abolimos por completo a língua materna. Identificamos como problemática não a língua materna em si, mas a forma como ela é empregada na aula de língua estrangeira. A tradução contínua e ininterrupta não permite que o aluno construa e atribua significados na língua que está aprendendo. A nossa estratégia consiste em fazer uso de imagens, gestos e mímicas. O vocabulário é ensinado da seguinte forma: tomamos uma imagem, um menino fazendo bolha com gomas de mascar, por exemplo. Uma bolsista aponta para a bolha e fala a palavra 'Kaugummi'. É provável que alguns alunos identifiquem como bolha de goma de mascar. Então mostramos um envelope contendo gomas de mascar. Os alunos que estão mascando gomas de mascar são convidados a jogá-las no lixo da seguinte forma: apontamos para o aluno e perguntamos se ele está com goma de mascar. Essa pergunta é posta de forma bem simples, a saber: "Kaugummi?" (Goma de mascar?). Provavelmente o aluno vai reagir falando na língua materna. O passo seguinte será solicitar que coloque na lixeira. Essa solicitação ocorrerá com um gesto; o máximo que diremos é "Kaugummi" e apontaremos para a lixeira. Entendemos que, dessa forma, os alunos

constroem significados na língua estrangeira, indo de um nível mais simples para o mais complexo. Entendemos que esse procedimento também consiste em um tipo de exercício. Ou seja, fazer exercícios não é somente resolver atividades de uma folha, como os alunos, em sua maioria, estão acostumados. A interação em sala de aula mostra-se um resultado positivo do nosso trabalho como bolsistas do PIBID. Acreditamos que isso se deva ao fato dos alunos não verem mais o idioma como algo estranho. Percebemos que o estranhamento, a recepção como algo alheio cedeu lugar a uma familiaridade através da atribuição de sentido. Dessa forma, a comunicação passou a ocorrer lentamente. Os alunos que tiveram uma melhora na pronúncia também mostraram uma melhor compreensão dos exercícios propostos, conseguindo reagir às falas das bolsistas, responder perguntas e passaram a corrigir os colegas. Nós entendemos essa postura entre os alunos (corrigir uns aos outros) como positiva, pois revela um estágio de progresso no aprendizado do idioma: trata-se de um código com significado próprio, que pode ser explicado na língua materna, mas é independente dela. Deve-se ter em vista, a fim de oportunizar a comunicação em língua estrangeira, que, assim como na língua materna, também na língua estrangeira, há normas para a pronúncia e para a escrita. Essas normas podem até ser maleáveis, mas há um limite, o qual sendo ultrapassado rompe com a comunicação. Dessa forma, podemos retornar para a questão do ensino de gramática. Se, por um lado, a abordagem comunicativa não dá tanta ênfase à gramática, por outro lado, se a negligenciarmos, não haverá a construção de significado e sentido, elementos primordiais para haver comunicação. No método de gramática e tradução, o ponto forte eram justamente os exercícios de gramática. Se pensarmos no ensino de língua alemã, o enfoque na gramática pura pode gerar resultados catastróficos. O que procuramos fazer é ensinar gramática de forma indutiva. O aluno realiza exercícios que o conduzem a uma estruturação coerente e significativa das frases. A visualização gráfica tem um papel importante nesse procedimento. Também aqui procuramos oferecer atividades que levem o aluno a construir significados. Por exemplo, os alunos sabiam que a palavra alemã 'sie' significava 'ela' em português e a palavra alemã 'er' significava 'ele'. No entanto, quando se deparavam com esses termos inseridos no contexto da língua alemã, os estudantes ficavam confusos. Tínhamos por objetivo trabalhar os pronomes possessivos. Para isso realizamos a seguinte atividade, antes de introduzir os pronomes possessivos: disponibilizamos uma lista de nomes de pessoas,

havia tanto nomes de mulheres como nomes de homens. Ao lado de cada nome havia a foto da pessoa. A tarefa era classificar em 'sie' (ela) ou 'er' (ele). As pessoas apresentadas no exercício tinham nomes alemães, o que era necessário para estar de acordo com a proposta da atividade. Esse exercício serviu de preparação para a introdução dos pronomes possessivos. A gramática é, assim, também relevante para desenvolver a competência comunicativa. Percebemos que repensar os exercícios de gramática pode ser um bom meio de facilitar o ensino e aprendizado da língua estrangeira. Ao perguntar para um aluno como ele se chama (Wie heißt du?), recebemos a seguinte resposta: Wie heißt X. Embora não se possa afirmar que esse é um erro puramente gramatical, pois se pode afirmar que há erro de significado de palavra, tal como confundir 'como' (wie) com 'eu' (ich). O aluno se valeu de elementos presentes na pergunta para fornecer a resposta. Explicamos na língua materna o erro cometido: para a pergunta 'Como você se chama?' a sua resposta foi: Como se chama X. O aluno achou graça, compreendeu a falta de sentido e desde então responde corretamente a essa pergunta. Após esse erro, passamos a trabalhar exercícios de tabelas, em que os alunos deveriam preencher a conjugação correta do verbo. Em vez de ser maçante, como se poderia supor, os alunos mostraram interesse e motivação na realização de tais exercícios. O uso de tabelas favorece uma visualização gráfica das estruturas frasais. Outra vantagem é que não há necessidade de longas explicações gramaticais. No final da folha são apresentadas todas as conjugações verbais. Cabe aos alunos a tarefa de copiá-las corretamente para dentro das tabelas. Um próximo passo é realizar a mesma atividade modificando as frases, mas mantendo os mesmos verbos, com a diferença de que não os receberão conjugados, apenas no infinitivo, cabendo aos próprios discentes lembrar as formas verbais.

Segundo Huneke e Steinig (2010), se o estudo consciente da gramática é trabalhado, a fim de que a aquisição da língua seja facilitada e aprimorada, esse deve ser apresentado de uma forma facilitada, permitindo ao estudante um rápido acesso aos principais conhecimentos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento dos diferentes métodos de ensino de língua estrangeira é importante para o planejamento das aulas, bem como na formulação de exercícios. Basear-se num único método pode tornar as aulas deficitárias. Estudar as tipologias de exercícios é fundamen-

tal para compreender as propostas de atividades dos livros didáticos, bem como desenvolver as suas próprias propostas de trabalho. Citamos brevemente algumas tipologias de exercícios. As abordadas por Neuner, Krüger e Grever (1981) buscam contemplar os diferentes níveis em que se encontram os alunos no aprendizado de língua estrangeira. A solicitação da elaboração de um texto está no último estágio da sequência de exercícios, por exigir, além de vocabulário, conhecimento de componentes gramaticais e de estrutura frasal. Mesmo nesse tipo de atividade há variações de complexidade, pois se pode fornecer ou não as palavras-chave para a escrita do texto, por exemplo.

A abordagem comunicativa, corretamente compreendida e empregada, apresenta boas contribuições para a elaboração de atividades de sala de aula. Ela favorece a interação dos indivíduos e oportuniza situações concretas de aprendizado. Desenvolver a competência comunicativa é um objetivo que pode ser alcançado com o emprego de atividades presentes em outros métodos, não somente os da abordagem comunicativa. Elementos visuais, sonoros e outros podem ser de grande valia para a construção de significados no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Os gestos e expressão corporal, principalmente facial, auxiliam significativamente na comunicação em outro idioma. A língua materna pode ser uma ferramenta necessária, mas deve ser empregada com cautela.

Por fim, deve-se considerar que as análises presentes neste trabalho não pretendem ser exaustivas, e a exposição de partes de conteúdos ocorreu de forma seletiva, podendo-se aprofundá-las. Procurou-se aqui estabelecer algumas reflexões que podem auxiliar no desenvolvimento de propostas de atividades em sala de aula. Foram trazidas algumas tipologias de exercícios. Na medida do possível, foram apresentadas no contexto do método que se inserem. Procurou-se mostrar que conhecer os mais variados tipos de atividades e seus objetivos faz-se necessário para uma montagem mais adequada da sequência de exercícios. Conclui-se, assim, que a qualidade de uma aula se reporta a um bom planejamento, o que envolve, entre outros aspectos, estudo, reflexão e preparo de material.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- CESTARO, Selma Alas Martins. **O ensino de língua estrangeira: história e metodologia**. São Paulo: Mandruvá, 1999.

Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/>>. Acesso em: 12 out. 2014.

FERNÁNDEZ, Yamilka Rabasa. **O método direto no panorama histórico do ensino de línguas no Brasil**. set. 2010. Disponível em: <<http://www.sala.org.br/index.php/estante/academico/298-o-metodo-direto-no-panorama-historico-do-ensino-de-linguas-no-brasil>>. Acesso em: 12 out. 2014.

HUNEKE, Hans-Werner; STEINIG, Wolfgang. **Deutsch als Fremdsprache**: Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2010.

LIMA, Jilvania. **As metodologias do ensino de língua estrangeira**: breves comentários. ago. 2008. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=232>>. Acesso em: 12 out. 2014.

LIMA, Nayra Silva; SILVA FILHO, Marcelo Nicomendes dos Reis. A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa. **Web-Revista SOCIODIALETO**, Campo Grande, v. 3, n. 9, mar. 2013. Disponível em: <[\[sociodialeto.com.br/edicoes/14/01042013010917.pdf\]\(http://sociodialeto.com.br/edicoes/14/01042013010917.pdf\)>. Acesso em: 12 out. 2014.](http://</p></div><div data-bbox=)

NEUNER, Gerhard; KRÜGER, Michael; GREWER, Ulrich. **Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht**. Berlin: Langenscheidt KG, 1981.

NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. **Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts**: Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt, 1993.

PEDREIRO, Silvana F. **O movimento comunicativo de ensino de línguas estrangeiras no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2002.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. Reflexões sobre a abordagem comunicativa no francês língua estrangeira: seu apelo sedutor e a ilusão do aprendizado. **Cadernos Neolatinos**, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/neolatinas/pages/publicacoes/cadernos-neolatinos/ano-ix—ndeg-6-e-7/ano-ix—ndeg-7/apresentacao.php>>. Acesso em: 12 out. 2014.