

ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Maria das Dores Wouk *

Já abordei este tema diversas vezes. Desejo agora trazer à reflexão e à discussão outros aspectos que o envolvem. Foi sempre controvertido o ensino de línguas estrangeiras, particularmente quanto à metodologia empregada.

As gerações passadas aprenderam línguas por métodos considerados não científicos. A de hoje conta com o apoio não somente de uma ciência — a lingüística — mas também de uma tecnologia sofisticada. Qual dos dois caminhos é melhor em termos de eficiência e de eficácia? Será necessário ainda aprender línguas estrangeiras, quando, segundo Mc Luhan, o mundo tende a uma aldeia global? Com que objetivos se deve estudá-las? Em que níveis?

1. Sua necessidade.

Entre os animais, a mente se revela no comportamento inteligente, em face de estímulos diretos provocados por sinais significativos. No homem, esses sinais se transformam e se ampliam pela palavra em símbolos com o valor de verdadeiros substitutivos e de certo modo, dotados de vida própria. Isto criou a mente humana e lhe abriu horizontes para sua inextinguível aventura intelectual. Isto quer dizer que a mente humana se afirma mediante a linguagem. O homem pensa porque fala. Assim, comandar a linguagem é comandar o pensamento, é ser educado, isto é, comandar o comportamento e a vida de forma eficaz e inteligente. Desde que surgiu a linguagem, o comportamento animal, antes puramente egocêntrico, se tornou comportamento humano.

A linguagem não é originariamente um meio de expressão, mas de comunicação. Por meio dela tornamos inteligente o nosso comportamento e passamos a entender. Entendimento é um acordo, uma combinação, uma participação, uma associação. Sem a linguagem, portanto, a nossa sociabilidade

* Maria das Dores Wouk é Livre Docente com a tese *Os meios audiovisuais no ensino das línguas vivas* pela Universidade Federal do Paraná (1965). Com vários estágios e cursos na França publicou artigos em revistas especializadas e as obras *Treinamento em micro ensino* (Curitiba), Imprensa da Universidade, (1973) e *Noções de didática geral* (Curitiba, Editora dos Professores, 1970). No n.º 23 da revista *Letras* publicou *A psico-lingüística e o ensino das línguas* e no n.º 24 a expressão falada e escrita no ensino de línguas. Atualmente, leciona *Lingüística aplicada ao ensino de Línguas estrangeiras* no Departamento de Lingüística, Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal do Paraná.

não passaria do nível mecânico, tal como a sociabilidade das abelhas ou das formigas.

O entendimento humano é, pois, resultado direto da linguagem. Dominar a língua é adquirir a capacidade de pensar. A educação resulta em sistematização, enriquecimento e refinamento da capacidade de pensar. Depois de dominar a língua materna, adquirir uma ou mais línguas estrangeiras é adquirir novos instrumentos de pensamento, é sair do provincialismo para uma área muito mais ampla.

E da cultura estrangeira, posta em contato com a nossa e até com as de outras nações, chegaremos afinal ao plano dos valores ecumênicos, divisando já então, por entre o que for caracteristicamente pessoal ou animal, aqueles pontos de semelhança que, passando acima das contingências da raça, da cor política ou da crença religiosa, identifiquem todos os homens no espaço e no tempo. O idioma é, assim, menos um fim em si do que um meio para atingir os objetivos culturais. O que se quer é formar o espírito e o coração do adolescente; e o que se estuda, em última análise, é a civilização e a cultura de um povo sobre o denominador comum de sua língua.¹

Se do idioma chegamos à cultura, será pela cultura, reciprocamente, que atingiremos a plenitude do conhecimento lingüístico. Uma coisa se contém na outra.

Portanto, a primeira coisa a se considerar no ensino de línguas estrangeiras modernas é a sua necessidade. Elas ocupam em nossos dias uma posição análoga à do latim na Idade Média e nas primeiras décadas do Renascimento.

Em muitos sentidos, sem incorrer no excesso de imediatismo vazio e estreito, deve-se admitir que elas substituem com vantagem o latim e o grego, porque encerram possibilidade de formação que nem um nem outro podem oferecer nas circunstâncias atuais. O fenômeno se explica por uma simples visão de perspectiva histórica.

O estudo de uma segunda língua é o recurso de que lança o homem de determinada época para receber diretamente a cultura e a experiência humanas através dos tempos. O romano culto falava o latim e estudava o grego. O letrado da era clássica expressava-se em francês, espanhol ou italiano, que são o próprio latim modificado, e procurava aprender o "sermo nobilis" como segundo idioma de cultura. O norte-americano, nesta civilização tecnológica, para o entendimento diário usa o inglês, mas estuda outras línguas modernas da família românica, por meio das quais recebe diretamente a lição do mundo renascentista e, de maneira indireta, o fluxo ininterrupto da experiência greco-latina.

Não fica, porém, nesta mera consideração de ordem histórico-cultural o valor educativo das línguas neolatinas para a formação das novas gerações.

¹ CHAGAS, R. Valmir. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo, Ed. Nacional, 1957. p. 116.

Elas poderão contribuir para o desenvolvimento da capacidade de reflexão, a agudeza de julgamento, o espírito de observação, o senso de iniciativa e a apreciação de valores, assim como atitudes mentais positivas e socialmente úteis.

Nenhuma dessas características constitui privilégio das ciências matemáticas ou do latim. Aprender a pensar não se consegue passivamente mediante o estudo de determinadas disciplinas. Ela resulta, antes, do conteúdo reflexivo que conscientemente se imprime a toda nova aquisição. É, acima de tudo, um problema de método e não de regras ou teoremas.

O mundo moderno exige uma participação cada vez mais ativa dos indivíduos no concerto internacional. É necessário que os homens se entendam na base dos seus defeitos e de suas virtudes, e no pressuposto da felicidade geral, a fim de ser conseguida a era de paz e de concórdia que todos almejam, mas para a qual temos contribuído muito pouco.

Sob este aspecto, as línguas modernas estão fadadas a desempenhar uma salutar influência, aproximando os homens pela palavra escrita ou falada e fazendo-os alcançar a plenitude evangélica: "ama o teu próximo".

2. Seus objetivos.

Quando a educação de nível secundário e universitário constituía privilégio de uma elite social e intelectual, era possível enfatizar o aprendizado de uma língua estrangeira como a chave para os estudos filosóficos e literários de outras culturas. Atualmente, os estudantes dispõem de pouco tempo para o conhecimento mais completo de uma língua estrangeira? consideram-no como uma pequena parte de seu treinamento para a carreira ou profissão que escolheram. A muitos deles, mesmo nos cursos de Letras, falta a cultura lingüística que lhes dê acesso à literatura. Antigamente, esse era o objetivo principal e mais apropriado, embora tenha lugar também hoje em níveis mais avançados.

O caráter que torna específico o ensino de 1.º e 2.º graus é a formação nos adolescentes:

a) da personalidade, entendida como a adaptação do ser humano às exigências da sociedade, o que constitui a finalidade de todos os tipos de educação;

b) da cultura geral, marcada também pelo cultivo das humanidades, da elevação da consciência patriótica e da consciência humanística, com decisiva importância nacional.

Entretanto, após o 2.º grau, cada ramo da educação se caracteriza por uma finalidade específica, a qual se acrescenta àquela finalidade geral.

Entre os objetivos essenciais do ensino de línguas estrangeiras, os mais relevantes são os práticos: compreender, falar, ler e escrever, com maior ênfase para a compreensão da língua falada e da língua escrita.

2.1 — Levar o aluno a compreender a língua falada e a ler com compreensão, de modo que ele possa acompanhar a evolução do conhecimento hu-

mano, estar informado sobre os movimentos literários, sobre as pesquisas lingüísticas.

2.2 — Orientar o aluno para que participe a favor do entendimento entre os povos, de modo que, ao cruzar a fronteira do país, tenha uma visão mais humana quanto ao modo de vida e ao pensamento do povo cuja língua está aprendendo.

2.3 — Desenvolver no aluno habilidades que lhe permitam comunicar-se oralmente e, numa certa medida, também por escrito, com os que falam outras línguas.

Numa aula de línguas modernas, a questão dos objetivos deve constituir-se numa constante: ensinar mais a respeito da natureza e funcionamento da língua, ensinar os alunos a se comunicarem numa língua estrangeira, desenvolver neles a compreensão do povo com quem desejam comunicar-se e incentivar neles o desejo de ler com fluência todo tipo de material escrito na língua estrangeira (...) É impossível haver comunicação eficiente sem alguma compreensão da cultura dos que falam essa língua. A fluência na leitura com compreensão direta provém da capacidade de pensar na língua, condição essa estabelecida por um treinamento anterior nas habilidades: ouvir e falar. Muitas vezes, a simples compreensão das palavras impressas é destituída de valor se não houver a capacidade de interpretar o texto à luz dos padrões e atitudes culturais.²

3. Métodos

Seria trivial e rotineiro enfatizar a importância do ensino das línguas estrangeiras modernas sem preconizar uma renovação constante da metodologia nesse ensino. Em nossa época tecnológica, esse ensino não pode deixar de ter vida e movimento. Estudar as ciências biológicas e as próprias ciências sociais experimentalmente, mas limitar o estudo de línguas à preocupação de discussões gramaticais, à tradução de trechos literários (em sua maioria desatualizados) é cultivar a paixão pela incoerência. Entretanto, muitos professores continuam ensinando da mesma forma que aprenderam. Ora, o ensino de línguas evoluiu bastante. O ensino anacrônico não atinge o estudante de maneira relevante. Por isso, o professor de línguas deve estar atento às mudanças de um mundo em constante evolução.

Inúmeros esforços têm sido despendidos para criar e desenvolver uma metodologia científica, sobretudo na França e nos Estados Unidos, com resultados apreciáveis. Empreenderam-se várias reformas, criticadas por uns e endeusadas por outros, as quais, de modo geral, manifestam antes preocupação política do que propriamente educativa. As novas contribuições parecem também objetivar mais a economia e o desenvolvimento das relações comerciais com outros países.

2 RIVERS, W. M. *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo, Pioneira, 1975. p. 8-10.

Ao se fazer um exame crítico dos resultados que alcançaram os métodos modernos, observa-se que todas as idéias por eles preconizadas são passíveis de questionamento, porque se fundamentam no relativismo teórico e pedagógico.

Para melhor caracterizar as tendências pedagógicas atuais, é necessário notar que elas foram definidas em relação às tendências antigas configuradas nos métodos tradicional e direto. Atualmente, predominam o método **áudio-oral** (fruto de pesquisas norte-americanas) e o **áudio-visual**, que resultou do trabalho de lingüistas franceses.

3.1 — Método Tradicional

O método tradicional é descrito como o método da gramática e da tradução, cujo instrumental é muito conhecido:

a) a **gramática**, com suas regras e exceções, condizente com a concepção normativa da língua e não com a compreensão coerente do próprio sistema;

b) a **tradução** e a **versão**, como forma de aplicar aquelas regras.

Nesse método dá-se grande ênfase à língua escrita, cuja aprendizagem se apóia principalmente na memorização das regras.

3.2 — Método Direto

Sua finalidade precípua é mergulhar o aprendiz num banho de língua e tentar transferir para a língua estrangeira os processos do método natural, ou seja, da língua materna. Pretende fazer o aluno aprender uma segunda língua em situações idênticas às da língua que encontrou no ambiente familiar.

Por esse método destacam-se os exercícios de descrição da realidade, a fim de proporcionar uma compreensão mais rápida da língua estrangeira, que é então considerada como uma série de significantes e de significados. Os exercícios buscam na realidade denotada que se apresenta ao aluno uma exata equivalência com os significados da língua materna, uma vez que o significante não pode ser alterado.

Teoricamente, seria uma hipótese da significação mais facilmente contestada e mais frágil do que a que se apóia nos exercícios de tradução. Do ponto de vista pedagógico, pode-se perguntar se o método direto não usa a tradução mais do que o tradicional, mesmo sem recorrer à tradução explícita. Por outro lado, a compreensão é concebida como uma decifração, pois o aluno é induzido a agir por inferências e analogias, por vezes perigosas, sobretudo se não conhece bem os dois sistemas lingüísticos.

Enfim, o método direto suscita dificuldades quanto ao modelo teórico e quanto ao modelo lingüístico.

3.3 — Método áudio-oral

Os princípios fundamentais do método áudio-oral (ou áudio-lingual) foram assim resumidos por L. Jakobowitz³, de acordo com as idéias esposadas por N. Brooks e R.L. Politzer:

3.3.1 — A aprendizagem segue por várias etapas:

- a) audição e compreensão;
- b) expressão oral;
- c) leitura;
- d) redação.

3.3.2 — Não se faz referência à forma escrita nas primeiras etapas.

3.3.3 — O ensino da pronúncia requer exercícios intensivos dos sons novos; devem ser feitos opondo os sons vizinhos da língua estrangeira aos da língua materna. O treinamento auditivo é seguido por exercícios de produção fonética cuidadosamente graduados.

3.3.4 — As frases-padrão (ou modelo) servem de introdução à prática da língua falada. Cada uma contém uma estrutura "mater", produtora; esta, uma vez dominada, permitirá a geração de novos enunciados por substituição léxica. Esses exercícios evidenciam as transformações produzidas nas formas de organização da estrutura.

3.3.5 — As frases-padrão são inseridas num diálogo ou mesmo fora dele. Praticadas até a superaprendizagem, elas se transformam em hábitos reflexos.

3.3.6 — Limita-se a quantidade de vocabulário até que o aluno tenha dominado um certo número de estruturas básicas.

3.3.7 — Evita-se a tradução da língua estrangeira para a língua materna e vice-versa.

Jakobowitz alerta para alguns aspectos susceptíveis de discussão. Os mais evidentes são: Como superar as dificuldades entre manipulação e comunicação? Até que ponto tem sentido o emprego da língua materna em aula de língua estrangeira? Qual é a finalidade das explicações e revisões gramaticais? Como ampliar o vocabulário nas fases posteriores de aprendizagem?

O método áudio-oral vangloria-se do suporte das teorias lingüísticas e de pressupostos sobre a aprendizagem, o que não é evidenciado nos métodos tradicional e direto. A lingüística aplicada ao ensino de línguas nos Estados Unidos adota as concepções de Bloomfield, Charles Fries e Robert Lado, ou

³ JAKOBOWITZ L. *Physiologie et psychologie. La pédagogie d'aujourd'hui à demain*, Rio de Janeiro (1):54-55, 19.

utiliza certos aspectos da teoria tagmêmica de Pike. Albert Valdaman e Simon Belasco seguem esta linha na lingüística aplicada ao ensino de francês.

Para L. Bloomfield,⁴ tagmema é a menor unidade significativa de uma forma gramatical, constituída de um arranjo e de seu sentido. Assim, em *Jean lit un livre* é uma disposição gramatical (SN + V + SN), que carrega um certo sentido (sujeito de V — objeto de V). Na frase *Viens!*, a modulação (entonação) injuntiva e um tagmema, que pode ser representado por qualquer forma gramatical com sentido imperativo. Na frase *Jean, viens!* há uma forma gramatical complexa (taxema), com três tagmemas: a modulação imperativa; a apelativa, visando o destinatário que deve realizar a ação; e a frase tática, que carrega um sentido de ação.

A teoria tagmêmica de K.L. Pike opõe duas análises de comportamentos verbais, que podem ser descritos com base na distribuição, isto é, de acordo com critérios espaço-temporais. O distribucionalismo faz da língua um objeto. Os comportamentos verbais podem ser descritos também com base nas relações com o mundo cultural em que se situam: o discurso é um "behaviorema" (unidade de comportamento). Essa análise define as unidades de acordo com a função que o sujeito lhes atribui.

Por outro lado, sendo a língua entendida como comportamento formado pelos hábitos, pelo automatismo, sua aprendizagem far-se-ia de acordo com o modelo skineriano: estímulo — resposta — reforço. Segundo Skinner, os hábitos em língua estrangeira são formados com mais eficácia se o aluno receber a resposta certa; desta forma, ele evitará o erro. A apresentação da matéria se faz em progressão, tal como propõe a instrução programada.

Tendo ainda como suporte a Lingüística e a Psicologia aplicadas à aprendizagem, o método áudio-oral dá ênfase à comparação entre a língua estrangeira e a língua materna do aluno. Os sistemas da L 1 (materna) e da L 2 (estrangeira) possuem estruturas diferentes, e as interferências lingüísticas surgirão no decorrer da aprendizagem. Por isso, na composição dos exercícios-modelo leva-se em conta essa diferença, para prevenir erros prejudiciais à aquisição da L 2.

Jakobowitz adverte quanto às dificuldades na passagem da manipulação para a comunicação e quanto à questão do significado. O método, além do esforço intelectual, exige o desempenho automático de uma série de complexas habilidades motoras, as quais só podem ser adquiridas mediante saturação. Para adquirir essas habilidades é preciso suprimir quase totalmente o significado na etapa inicial de aprendizagem. Politzer, citado por W. Rivers⁵ diz que é possível ensinar os padrões da língua estrangeira sem permitir que o aluno saiba o que está dizendo. Só depois que ele adquire o controle completo dos padrões gramaticais é que passará a conhecer o significado preciso do que aprendeu. Esta posição do método dá origem a abusos de interpretação de certos lingüistas da linha de Skinner.

4 DUBOIS, J. et alii. *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Larousse, 1973. p. 482.

5 RIVERS, W.M. *Psicologia do ensino de línguas*. São Paulo, Cultrix, 1974. p. 28.

Apoiando o alerta de Jakobowitz, D. Girard⁶ previne a respeito do conflito entre a pedagogia mono-estruturalista das línguas vivas, que obriga o autor do manual e o professor a apresentarem em rigorosa progressão as estruturas fundamentais da língua, e a psicopedagogia, que se esforça para conciliar as motivações do aluno com as realidades lingüísticas.

Essas observações não pretendem negar a valiosa contribuição da lingüística ao ensino de línguas, sobretudo no diálogo bem construído, inserido numa situação real de sala de aula. Se apresenta inconvenientes, convém antes averiguar em que medida sua aplicação é compensada na prática.

3.4 — Método áudio-visual

Este método é contemporâneo do áudio-oral e também foi criado como reação ao ensino tradicional e ao método direto. O áudio-visual francês, entre cujas formas se sobressai o bloco pedagógico da Escola Normal Superior de St. Cloud e do "Centre de Diffusion de la Langue Française" (CREDIF), apresentam semelhanças com o método dos exercícios-padrão. Ambos dão maior importância à expressão oral. Abandonam a tradução, os exercícios sistemáticos de gramática. Inserem a apresentação do vocabulário numa situação real de aprendizagem e numa progressão coerente com os princípios léxicos e fonológicos. Desde que a comunicação é mais importante que a manipulação de estruturas, ela é apresentada sempre em determinada situação, assim como em progressão rigorosa e por etapas, sendo as dificuldades previstas minuciosamente.

Nous avons cherché à enseigner dès le debut la langue comme un moyen d'expression et de communication, faisant appel à toutes les ressources de notre être: attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythme du dialogue parlé (...)

(...) il est indispensable de présenter à l'élève des personnages français vivant et dialogant en français sous ses yeux.

Ces situations présentées en images constitueront donc le point de départ: le premier temps de la communication, qui est la prise de conscience d'une réalité différente, qu'on va chercher à comprendre, à assimiler avant de s'identifier en partie à elle.

Le langage viendra s'insinuer dans cette situation et l'exprimer en un système que l'association avec la situation comprise rendra plus accessible.⁶

4. Crítica

Fica, assim, estabelecida a diferença entre os métodos áudio-oral e o áudio-visual. Ambos, porém, ressaltam os pontos básicos expostos por L. Bloomfield para o ensino de uma segunda língua.

⁶ GIRARD, D. Pour ou contre le dialogue. *Le français dans le monde*, Paris, (38):12, jan.-fev. 1966.

No método áudio-oral, a língua é compreendida como uma construção mecânica de elementos interdependentes, porém separáveis, conforme seu emprego no discurso. O essencial é saber manipulá-los depois, fora do contexto. No método áudio-visual, o aluno é orientado para dominar o sistema da língua, concebida como um todo na aprendizagem, isto é, do ponto de vista de quem aprende e da situação em que se encontra. Assim todos os exercícios do método CREDIF foram elaborados em coerência com este princípio:

Nous n'avons pas voulu que cette acquisition se fasse sans participation consciente et intelligente de l'élève. Nous désirons que, au laboratoire tout autant que dans la classe, l'étudiant continue à considérer le langage comme un comportement humain et social. (...) Dans la classe, le professeur amenera les élèves à prendre conscience du rôle que jouent dans l'acte du langage les éléments extra-linguistiques présentés dans les séries d'images. Il s'efforcera de mettre en valeur l'originalité de la construction, non pas tellement en montrant les possibilités de variations internes, mais en le confrontant avec d'autres, afin de montrer que la charge expressive du langage est dans l'adéquation des éléments linguistiques à la situation. (...) C'est seulement lorsqu'un grand nombre de situations et de transformations aura permis à l'élève de prendre conscience de la valeur de la structure donnée qu'il pourra l'employer avec succès et sécurité au laboratoire.⁷

No método áudio-visual é clara a preocupação em delimitar o modelo, pois as referências lingüísticas e psicológicas são menos frequentes que no áudio-oral. Sem que Bloomfield seja relegado, foram destacados os princípios de Saussure, conforme a linha de Bally. Não se faz também referência explícita a Skinner, mas está claro que os autores do método aceitam certos princípios não verificados experimentalmente.

Note-se que alguns manuais tradicionais também apresentam modelos semelhantes aos exercícios-padrão americanos, ao passo que o método áudio-visual denota uma tendência mais próxima ao método direto.

De modo geral, os quatro métodos se justificam no ensino de línguas, sobretudo em se considerando a época em que surgiram. Aliás, todos eles trazem em si a marca da fragilidade, dissimulada por uma apresentação dogmática, que denota uma falha quanto ao rigoroso controle científico que apóie uma verdadeira teoria da aprendizagem. A própria palavra **método** foi constatada por N. Brooks,⁸ pois não tem um sentido preciso do que seja ensino de línguas e as qualificações que lhe são apostas não condizem com os paradigmas.

A ambiguidade léxica na denominação traduz as modificações introduzidas no modo de ensinar, as quais nem sempre se fundamentam em princípios sólidos e concludentes. Entretanto, uma terminologia exata e homo-

7 GUBERINA, P. & RIVENC, P. *Voix et images de France*, livre du maître. Paris, Didier, 1960. p. 9-10.

8 *Ibid.*, p. 14.

gênea seria indubitavelmente um instrumento útil, se refletisse opções devidamente justificadas. Talvez a palavra **abordagem**, menos dogmática, seja a mais adequada, porque abre maiores perspectivas e indica os diversos caminhos que podem ser descortinados pela pesquisa.

Nos métodos modernos há uma teoria explícita, assim como objetivos e conteúdo delimitados e adequados à matéria de ensino e às necessidades da população alvo. A divulgação desses métodos teve ardorosos partidários na Europa e nos Estados Unidos. Com o tempo, eles se aperceberam de falhas inegáveis diante dos resultados obtidos.

No método áudio-oral, por exemplo, os alunos sentiam dificuldade na passagem da manipulação para a expressão e que os exercícios, monótonos, diminuíam o interesse na aprendizagem. Além disso, os gastos aplicados em laboratórios de línguas não eram compensados.

No método áudio-visual, a passagem para a expressão se fazia lentamente; os mecanismos estabelecidos para a aprendizagem obedeciam a uma progressão não muito sólida no aspecto lingüístico, não beneficiando o desempenho do aluno da maneira esperada.

Talvez os seus insucessos possam ser explicados pela deficiência dos instrumentos de verificação utilizados. O ponto nevrálgico da aprendizagem é a avaliação: um processo, e não apenas uma etapa do ensino, pois numerosas variáveis entram em jogo.

As experiências realizadas em classes-piloto revelam a superioridade relativa da língua oral aprendida pelo método áudio-oral e da escrita aprendida pelo método tradicional.

Seria necessário, então, rever alguns princípios das técnicas tradicionais? Não seria de se cogitar num modelo lingüístico bastante coerente que supra as dificuldades das variações internas no processo de aprendizagem?

Há um outro aspecto ainda a considerar. De modo geral, as pesquisas se detêm ao aprendizado por principiantes, ficando a seqüência prejudicada, sobretudo quando se trata da passagem à expressão livre.

De qualquer modo, as bases teóricas dos novos métodos ainda constituem um ponto controvertido. A controvérsia continua mesmo agora que o ensino de línguas atingiu o seu apogeu, graças à Lingüística Aplicada, à Psicologia, à Gramática Gerativa de Chomsky, aos trabalhos de Bloomfield e às experiências de Skinner.

Criticando o esquema de Skinner, Chomsky propôs soluções que também não resolvem o problema. Ele criou rótulos pomposos e de fácil aceitação publicitária de produtos medíocres, tais como: performance, transformações, criatividade. A gramática gerativa propõe um modelo lingüístico vigoroso, e não uma teoria da aprendizagem, que daria oportunidade de o aluno adquirir regras, esquemas e estruturas.

Em resumo, estes são os pontos principais de crítica ao estruturalismo e ao behaviorismo, segundo Jakobowitz:⁹

a) É abusivo estender ao domínio lingüístico as noções estímulo — resposta — controle do estímulo pela resposta.

b) A aquisição lingüística parece depender de uma prática intensiva de modelos imitados.

c) Assimilar a linguagem a um comportamento, em que o essencial se reduz ao controle, pelo hábito de um encadeamento linear, parece indefensável em termos lingüísticos e psicológicos.

d) A idéia de que linguagem seja constituída de unidades a adquirir também é ponto controvertido.

Assim, os fundamentos do método áudio-oral ficam abalados.

Na França, a reviravolta no ensino de línguas foi menos acentuada e não chegou a causar grandes problemas, talvez porque as experiências não tenham merecido o apoio oficial. Nos estabelecimentos oficiais, o ensino de inglês e alemão pelos métodos modernos ainda constituem exceção. As teorias de Chomsky não foram postas em prática imediatamente, pois os limites por ele estabelecidos não se encontram explícitos nos objetivos e pressupostos teóricos do método áudio-visual, embora os lingüistas e pedagogos não se sintam satisfeitos com os resultados. A tendência atual, ressaltada nas contribuições da Escola de St. Cloud e do BELC (na revista "Le Français dans le Monde") é de adotar as teorias recentes na seqüência dos trabalhos pedagógicos, mas sem demolir as experiências anteriores. Não há crise profunda, pois as dúvidas metodológicas não paralisam as pesquisas em prol da renovação.

Sedimentadas as opiniões, observa-se que o método áudio-oral vem-se aproximando, em certos aspectos, do áudio-visual. Esta espécie de interpenetração de pontos de vista operou-se graças às revisões efetuadas no plano teórico por aqueles que se recusaram a sair da esfera metodológica. Neste ponto, Jakobowitz sugere:

a) dar ênfase à necessidade do significado, não o negligenciando em proveito de uma aprendizagem mecanicista de modelos;

b) levar em consideração os elementos paralingüísticos (gestos, mímica, atitudes dos locutores) e extra-lingüísticos (situações de comunicação, hábitos culturais);

c) considerar também as variáveis de registro e de níveis de língua.

É perigoso proceder ao treinamento da comunicação numa fase puramente de manipulação, em que o trabalho lingüístico sistemático não se fundamenta numa teoria interpessoal. Esta sugestão, um pouco tardia talvez, evidencia que as teorias atuais criticam mais certos excessos nos cursos áudio-orais do que os áudio-visuais. A posição francesa foi mais original; acolheu a gramática gerativa simplesmente como suporte susceptível de auxiliar nas etapas ulteriores da aprendizagem.

9 JAKOBOVITS, p. 50.

L. Jakobowitz (9), mais uma vez, analisando as idéias hoje em voga nas publicações especializadas, assim as resume:

- Não há objetivo único e lógico na aprendizagem de uma língua nem forma de atividade lingüística prioritária.
- Ignorar os objetivos dos alunos, em nome de uma hierarquia necessária e de uma ordem imposta, de aquisições, seria condenar o ensino de línguas ao fracasso.
- Os objetivos de um curso devem ser claramente definidos e formulados.
- É importante admitir que os alunos possuem interesses e necessidades diversificadas, de acordo com suas próprias aptidões.
- Deve-se levar em conta a idade do aprendiz; conforme estudos recentes, não existe idade ideal, cada uma apresentando vantagens e inconvenientes.
- As condições e aplicações psicológicas da aprendizagem devem ser consideradas em termos culturais; de um lado, a atitude inicial do aluno diante da cultura estrangeira; de outro, as conseqüências culturais do bilingüismo em qualquer grau, que influi no progresso lingüístico.

Tais princípios são bastante claros, porém ainda distantes do campo prático. Não se nega que, na classificação dos objetivos da aprendizagem, deve-se dar precedência à fase oral. A forma escrita, porque constitui um código, está sujeita às implicações gráficas, que não raro mutilam a fonética. A leitura e a redação aparecem depois que o domínio da língua oral é razoavelmente seguro.

5. Conclusões

Todas essas considerações mostram que múltiplos fatores entram em jogo quando se trata do ensino e da aprendizagem de línguas, tornando parcialmente inúteis as pesquisas sobre hipóteses metodológicas de generalidades. É recomendável, pois, a parcimônia em matéria de teorias da aprendizagem, uma vez que elas não permitem abranger todas as características de uma determinada língua.

Esta situação de relativismo pedagógico vem sendo observada nos Estados Unidos, desde a década passada. Lá procura-se dar ao ensino um sentido mais pragmático, devido precisamente à fragilidade das teorias de ensino. Esse isolacionismo pedagógico leva a pensar que, se existem tantos métodos e tantas teorias, cada um siga o caminho que melhor lhe convier.

Na França, os pesquisadores preocupam-se em produzir blocos pedagógicos, sem se importarem realmente com a aprendizagem, de modo que o ensino é ministrado em função do material elaborado. Porém, na segunda etapa, chamada de nível 2, existe uma certa preocupação em individualizar o ensino, a fim de atender às diferenças peculiares a cada aluno. É o que tem procurado realizar a instrução programada, dentro das suas limitações.

Dans les discussions prospectives sur ce que pourraient être les méthodes en 1980, l'idée revient souvent d'une formule souple de dossiers pédagogiques ou d'ensembles dans lesquels chacun prendra ce qui lui convient, ce dont il a besoin et ce qui l'intéresse; et je pense non seulement au professeur mais aux élèves. L'idée est d'autant plus intéressante qu'elle permet d'entrevoir enfin pour l'élève des possibilités de libération et d'épanouissement dont est bien éloignée l'actuelle didactique des langues vivantes (...) (...) Il est évidemment troublant que même les méthodes dites nouvelles ou modernes d'enseignement des langues vivantes risquent d'être considérées du point de vue de la pédagogie générale comme ultra traditionnelles:

- a) Il s'agit d'une pédagogie centrée sur la méthode et non sur l'élève.
- b) Les procédures d'enseignement découlent à peu près uniquement de l'analyse de la matière à enseigner.
- c) Les procédures reposent (...) sur des conceptions plutôt mécanistes de l'apprentissage.
- d) L'organisation de la classe repose plus que jamais sur l'autorité du maître.¹⁰

Embora longa, a transcrição esclarece bem em que ponto se encontra a aplicação dos métodos modernos, tanto na França como nos Estados Unidos. Isto vem comprovar que, para a adaptação de todo o material valiosíssimo pesquisado, em termos lingüísticos, psicológicos e pedagógicos, ainda resta um grande caminho a percorrer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABRAL, Leonor Scliar. *Introdução à lingüística*. Porto Alegre, Globo, 1974. 226 p.
- CHAGAS, R. Valmir. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo, Ed. Nacional, 1957. 504 p.
- DEBYSER, F. L'enseignement du français langue étrangère au niveau 2. *Le Français dans le monde*, Paris (73):6-14, 1970.
- DUBOIS, Jean et alii. *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Larousse, 1973. 516 p.
- GENOUVRIER, E. & PEYTARD, J. *Lingüística e ensino do português*. Coimbra, Almeida, 1973. 443 p.
- GIRARD, Denis. Pour ou contre le dialogue? *Le Français dans le monde*, Paris (38):12-7, 1966.
- GUBERINA, P. & RIVENC, P. *Voix et images de France, livre du maître*. Paris, Didier, 1960. 195 p.
- HALLIDAY, M. A. K. et alii. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis, Vozes, 1974. 349 p.
- JAKOBOVITS, L. *Physiologie et psychologie. La pédagogie d'aujourd'hui à demain*, Rio de Janeiro, (1):54-5. 19.
- LADO, Robert. *Introdução à lingüística aplicada*. Petrópolis, Vozes, 1974. 178 p.
- NATAF, Raphaël et alii. *Le niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère*. Paris, Hachette, 1972. 207 p.
- RIVERS, W. M. *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo, Cultrix, 1975. 397 p.
- . *Psicologia do ensino de línguas*. São Paulo, Cultrix, 1974. 221 p.

¹⁰ JAKOBOVITS, p. 54-5.

¹¹ DEBYSER, F. L'enseignement du français langue étrangère au niveau 2. *Le Français dans le monde*, Paris (73):11, juin 1970.

Resumo

O ensino de línguas estrangeiras está passando por sérias dificuldades. Primeiro, porque nem todos os estudantes se capacitam de que dominar uma ou mais línguas, além da materna, é sumamente necessário hoje, mais do que antigamente. Segundo, porque os objetivos não estão bem postos. Terceiro, porque a metodologia ainda não encontrou a fórmula ideal que possibilite aprendizagem rápida e efetiva.

No desejo de acelerar o processo de aprendizagem, invalidaram-se o método tradicional (gramática, tradução) e o método direto (língua estrangeira como a língua materna). Atendendo aos postulados da lingüística, procura-se dar ao ensino da segunda língua fundamentação científica, com realce ao seu caráter oral.

Dois métodos modernos têm sido desenvolvidos: o áudio-oral e o áudio-visual. Suas bases teóricas, suas vantagens, suas falhas, as controvérsias em torno deles e o estado atual de sua aplicação nas escolas é o que focaliza este trabalho.

Résumé

L'enseignement des langues étrangères se rend chaque fois plus difficile. D'abord, parce que beaucoup d'étudiants n'éprouvent pas le besoin d'apprendre une ou plusieurs langues, plus nécessaires dans l'actualité qu'auparavant. Ensuite, parce que les objectifs de cet enseignement ne sont pas correctement définis. Enfin, la méthodologie mise en pratique n'a pas encore trouvé la formule idéale, qui rendrait le procès plus rapide et plus effectif.

On condamne la méthode traditionnelle (grammaire, traduction) et la méthode directe (langue étrangère comme la langue maternelle). On cherche à accélérer le procès, moyennant une fondamentation scientifique, et on donne la précedence au caractère oral de la langue.

Deux méthodes modernes sont en question: l'audio-orale et l'audio-visuelle. Leurs bases théoriques, leurs avantages, leurs défauts et l'état actuel de leur application sont ici présentés.