

TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DE L2

Juliana Rettich (UERJ)

jsrettich@gmail.com

Décio Rocha (UERJ)

1. Introdução

Este trabalho tem por objetivo analisar o processo de aprendizagem da língua alemã dos alunos da Universidade da Terceira Idade (UNATI), um dos projetos de ensino de línguas para comunidade, realizado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A turma analisada pertence ao alemão 2, isto é, encontra-se no segundo semestre de um curso de quatro semestres previstos pela UNATI. As aulas são ministradas por professores bolsistas da UERJ, ou seja, alunos da graduação de letras da universidade que, ao mesmo tempo em que ensinam, desenvolvem a prática pedagógica da qual necessitarão para suas carreiras enquanto professores.

Inicialmente, este artigo exploraria a noção de interlíngua, conceito desenvolvido por Larry Selinker (1972), linguista norte-americano, para explicar a construção progressiva de gramática(s) em língua estrangeira. Entretanto, ao longo da análise do *corpus*, ficou latente a necessidade de se voltar para outros aspectos, uma vez que as aulas se desenvolviam sob um viés fortemente metalinguístico, com pouca produção de enunciados em língua estrangeira por parte dos aprendizes e com a presença de muitos saberes que o professor pressupunha fazerem parte da competência dos alunos. Para esse novo caminho de análise, foi utilizado o trabalho desenvolvido por António Franco, intitulado *A Gramática no Ensino de Segundas Línguas (L2)*, apresentado pelo autor em uma comunicação, no âmbito da disciplina de metodologia do ensino do alemão educacional da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e posteriormente publicado no RCAAP, Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, em 2012.

Como contextualização, vale apresentar, resumidamente, ao final do trabalho, o conceito de interlíngua, até para que fique mais clara a produtividade desse conceito no que diz respeito ao ensino de línguas.

2. O uso da gramática no ensino de L2

Não é nova a discussão sobre o lugar da gramática no ensino de uma segunda língua. Muito ainda se discute a respeito do que deve ser privilegiado, como se, necessariamente, fosse necessário fazer uma separação entre o ensino exclusivo de gramática e o trabalho com estratégias comunicacionais, que teoricamente focam nas situações cotidianas, sem uma preocupação de se falar a respeito da estrutura da língua.

Antônio Franco, professor associado do Departamento de Estudos Germanísticos da Universidade de Letras do Porto, em seu trabalho sobre *Gramática no Ensino de Segundas Línguas*, destaca que a pergunta sobre o lugar da gramática no ensino de L2 se faz do ponto de vista da relação entre linguística e o ensino de línguas (FRANCO, p. 59, 2012), que pode ser entendida como uma relação entre linguística e a didática do ensino de uma língua estrangeira.

Diante de algumas divergências entre as correntes de ensino, o autor destaca duas abordagens tradicionais: os adeptos do uso da gramática no ensino como parte de conscientização da língua, ou seja, o entendimento das estruturas gramaticais, e não uma mecanização da língua; e os defensores do método direto, que consiste na apropriação do aprendiz de uma L2 por meio da imitação e repetição.

Para o autor, há uma gramática definida como científica, que descreve o sistema de regras de uma língua, a qual pode ser a base para o material didático e para o professor; e há a gramática pedagógica como a descrição desse sistema, porém, sob uma ótica da aprendizagem. Uma vez que as duas associadas podem ser responsáveis pela formação da gramática do aprendiz, pode ser produtivo o ensino da gramática nas aulas de L2. O que se pode discutir, a partir daí, é qual modelo de ensino dessa gramática será adotado, de modo que as estruturas linguísticas dessa língua façam sentido ao aprendiz, ou seja, que se dê condições ao aluno de se interrogar sobre o porquê de os elementos de uma sentença serem dispostos daquela forma como estão sendo ensinados e o resultado disso no processo de produção de enunciado.

No caso do trabalho realizado no curso da UNATI, objeto do presente artigo, tendo em vista que o professor baseia suas aulas em um livro didático adotado pelo programa, é possível perceber uma valorização das estruturas gramaticais, sem a percepção, no entanto, de que é necessário fazer os alunos experimentarem essas estruturas na produção de enunciados, e não meramente repeti-las ou falar a respeito delas. Além

disso, é importante ainda observar que não somente o professor reflete sobre os pontos da sintaxe do alemão, mas ainda faz uma relação com a estrutura gramatical da língua portuguesa, pressupondo que o aluno já domine esse conhecimento.

Segundo Antônio Franco, é importante pensar no papel da gramática da construção da competência comunicativa do aprendiz:

A seleção dos materiais didáticos e a sua organização metodológica têm de corresponder ao desenvolvimento daquela capacidade, de tal modo que nas aulas só devam ser tratados sistematicamente aqueles aspectos que sejam relevantes do ponto de vista comunicativo; e quanto aos métodos, só devam escolher aqueles que favoreçam o comportamento comunicativo adequado por parte dos aprendizes, comportamento que, aliás, e isto tem de ficar claro, não pode ser definido segundo os mesmos parâmetros que determinam o que seja competência comunicativa de um falante nativo na sua própria língua materna (FRANCO, 2012, p. 64)

Em vários momentos das aulas, foi possível perceber como a explicação da estrutura pode ter sido um fator limitante para a produção de sentenças em alemão. Exemplo disso é a explicação do acusativo e do dativo, atrelada à explicação do objeto direto e indireto, no português, seguida, às vezes, de comentários dos alunos, entre eles, sobre o não entendimento do que é o objeto direto e indireto. Ou seja, o professor recorre a um conhecimento metalinguístico da sintaxe do português que eles não dominam e, por isso, não faz nenhum sentido explicar acusativo e dativo como objetos (complementos verbais). Para ilustrar, segue a transcrição de uma dessas explicações:

Professor: Ok? Então, aqui a gente tem a estrutura que eu escrevi naquela hora ali, *Er braucht noch...* Mas, aqui é interessante porque ó: *er braucht noch einen* (acentuou o *n*) *Elektroherd*. O precisar também pede objeto, né? Objeto direto, é acusativo, ele ainda precisa de um *Elektro*. *Er hat noch keinen...*

É importante destacar que, com tal observação, este trabalho não pretende se opor ao ensino da gramática nas aulas de L2, privilegiando o processo comunicativo, ainda que com dificuldades no que tange à estrutura do alemão. Não é esta a questão que ora se coloca. O que se questiona é o trabalho com os aspectos gramaticais de um nível da língua alemã, pressupondo-se que os alunos já dominem outros conhecimentos, não só em relação ao alemão, como também à língua portuguesa.

No artigo “Ensino de Linguagem na Escola”, de Arlete Derreti (s/d), a autora, baseando-se em Bakhtin, afirma:

para Bakhtin a compreensão de um enunciado é um processo ativo e criativo. Sob este ponto de vista, o aluno não pode estar desvinculado do uso real da

língua, nem ser apenas um receptor passivo de informações ou reproduzir modelos estruturados.

Dessa forma, para que isso ocorra, o aluno precisa compreender a lógica da língua, até para que possa se apropriar de uma das características importantes dessa língua: a recursividade.

Nesse mesmo artigo, a autora destaca a seguinte citação de José Vanderlei Geraldi:

uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso. (DERRETI, [s/d.])

O domínio da metalinguagem não é necessariamente a garantia de domínio de uma língua, e, mais ineficaz ainda, no ensino de L2, é ter essa metalinguagem como foco das aulas, pressupondo que os alunos a compreenderão. Essa observação ajuda a entender o porquê de algumas dúvidas levantadas nas aulas analisadas: apontar um dativo, um acusativo ou o gênero de um substantivo para aprendizes que, talvez, sequer saibam o que é um substantivo, por exemplo, faz surgir dúvidas como a do momento em que os alunos faziam uma atividade na qual eles deviam conhecer o gênero dos substantivos alemães que se apresentavam no exercício do livro. Então, acontece o seguinte diálogo:

Professor: Qual é o gênero de Rádio?

Aluna: Rádio? Rádio não tem sexo.

Aluna: Das, é das, esqueceu?

Professor: É das. Não é sexo, é gênero. Por um acaso, no português, o gênero tem uma relação com sexo, masculino e feminino, mas não necessariamente. Em japonês, eu acho, chinês tem assim: coisas que voam, um gênero; coisas que rastejam, outro gênero. Gênero não tem a ver com sexo.

O que são os substantivos e o que são os gêneros, que não têm relação com o sexo, são informações que, possivelmente, faltavam a essa aluna. Ela não só não sabia o gênero da palavra Rádio, mas também por não compreender essa categorização dos substantivos na língua alemã. A partir da lógica da estrutura alemã, mais complexo se torna o ensino quando se pressupõe que os alunos sabem que o substantivo pode ocupar o lugar do nominativo, do acusativo e do dativo, o que para a língua portuguesa corresponderia, grosso modo, ao sujeito, objeto direto e objeto indireto, funções que o aluno de língua estrangeira não tem a obrigação

de conhecer. Dizer ao aluno que os artigos que marcam o gênero do substantivo, por exemplo, se declinam ou não porque o substantivo, naquele enunciado, está em um dos casos mencionados acima não faz sentido, se o aprendiz não sabe o que são os casos, qual a razão de eles existirem naquela estrutura linguística. Até mesmo a noção de declinação pode ser um fator limitante, se o aprendiz não a entende. E mais: seria realmente necessário saber se um dado substantivo é masculino ou neutro para se produzir um enunciado? Comparativamente, para que o falante do português produza um enunciado como “eu me levantei cedo”, é necessário que saiba que existe uma determinada categoria de verbos ditos pronominais?

Franco (2012) destaca que a origem do ensino de línguas está baseada na tradução, até porque o que se estudava era o grego clássico e o latim, línguas tidas como mortas, com as quais não se tinha uma preocupação com a fala, por exemplo. Quando o estudo se volta para as línguas clássicas, segundo ele, são acrescentadas algumas novidades, mas não dá para afirmar que tenham ocorrido grandes mudanças.

Esse fato deve-se nomeadamente a que as categorias gramaticais utilizadas – como as de parte do discurso, gênero, número, caso, tempo, modo, pessoa, aspecto – constituem unidades de uma metalinguagem destinada em primeiro lugar à descrição de dada língua ou à comparação de várias. É certo que essa metalinguagem, embora procurando ser universal, não pode ser tomada como tal – o que se prova imediatamente pela consideração da existência de línguas diferentes entre si. (Lembre-se, para exemplo, o sistema de casos alemães e o que se passa em português ou confronte-se o sistema de gênero nas duas línguas) (FRANCO, 2012, p. 69)

A essa observação, o autor acrescenta que se desenvolveu uma linguagem descritiva, no estudo das línguas europeias, partindo das concepções e princípios das gramáticas grega e latina. Para ele, talvez, por isso, se aceitem como óbvias algumas noções como a de substantivo, por exemplo, quando esta pode não ser tão óbvia assim para o aprendiz.

Aconteceu também, em uma das aulas observadas, de o professor explicar em um exercício proposto no livro a formação de palavras entre um verbo e um substantivo, tendo como resultado um novo substantivo. Ao juntar as duas palavras, o professor manteve a palavra iniciada por letra minúscula e perguntou aos alunos o que era preciso ser modificado. Houve, então, um silêncio na turma, uma vez que era necessário o conhecimento de que, em alemão, os substantivos se escrevem com maiúscula. O primeiro problema aqui pode ser assim resumido: o professor mistura ensino de língua estrangeira e ensino da escrita dessa língua. A

seguir, ainda que os alunos tenham visto já essa informação, é possível que eles não saibam identificar um substantivo, como acontece até nas aulas de português em segmentos nos quais os alunos já viram as classes de palavras em séries anteriores, porém não apreenderam essa informação, por, talvez, não conseguirem ter alguma facilidade em pensar metalinguisticamente sobre os enunciados que tão regularmente produzem ao falar. Além disso, a formação de palavras entre verbo e substantivo, no alemão, se dá estruturalmente pela retirada da desinência do verbo que indica o modo infinitivo. Ao se dizer ao aluno que ele vai fazer essa junção retirando a marca do infinitivo, o professor pressupõe que o aluno saiba o que é um verbo no infinitivo, para que, então, esse aprendiz reconheça essa marca e a retire no processo de formação de palavras. É possível, nesse sentido, questionar até o motivo pelo qual se ensina formação de palavras em um curso de línguas, se a ênfase recairá mais uma vez sobre o aprendizado de uma metalinguagem.

Outro exemplo pode ilustrar o processo descritivo da língua no ensino do alemão nas aulas analisadas. Ainda a respeito da metalinguagem, é possível também identificar o pressuposto de que haja conhecimentos prévios sobre nominativo e acusativo, concepções, inclusive, advindas do latim:

Professor: então a pergunta é “o que é para a sala de estar, o quarto, a cozinha e o corredor”. Por isso, der Flur está den Flur, porque é acusativo. O que é para “Was ist für den Flur?”

Aluna: eu repeti tudo, eu comecei, eu comecei por cada coisa. Ué, eu não botei () Engraçado, eu esqueci da cama. Ah, não, botei.

()

Professor: Acusativo e nominativo. Se eu disser “esse é o corredor?”

Aluna: Das ist der Flur.

Professor: Porque o verbo sein pede nominativo. Das ist der Flur, isso aqui é nominativo. Aqui é acusativo ((apontava para o exercício)). Igual o livro mostra aqui no cantinho da página: für plus Akkusativ.

Aluna: ahh

Professor: toda que vez que tem o für, a palavra seguinte vem no acusativo.

Aluna: ah, a preposição aí é acusativo?

Professor: sim, a preposição rege o caso do substantivo, ok?

É importante destacar que, para poder acompanhar o que diz o professor, é necessário conhecer não só os conceitos de nominativo e acusativo, como também os de regência e preposição. Novamente, é necessário também que o aluno compreenda o que é um nominativo no alemão, que corresponde ao sujeito no português; o que é um sujeito, por que ele é definido como sujeito, assim como o acusativo, correspondendo na língua portuguesa ao objeto direto e até ao adjunto adverbial, uma vez que se têm os casos regidos pelas preposições. Ou seja, é pressuposto um conhecimento metalinguístico do domínio da sintaxe. Enquanto na língua portuguesa as posições das palavras, muitas vezes, indicam implicitamente a função que elas exercem, no alemão, a palavra pode até se modificar, como é o caso do artigo, quando declinado, e, mais ainda, do pronome, e tais modificações dizem respeito à função por elas exercidas.

Outro traço característico desse método definido como gramática e tradução, segundo Antônio Franco, é o que ele chama de procedimento cognitivo, no qual as explicações gramaticais são fornecidas na língua materna do aprendiz. Há exercícios que se voltam mais para a tradução, e o objetivo mais pontual, de acordo com o método, acaba sendo atingir uma competência de leitura. Ao comparar esse método com outros, como o direto, que privilegia a comunicação oral em situações reais do cotidiano – objetivando romper com o método da gramática e tradução, em especial a relação que se faz com a língua materna –, o autor alega não se tratar de um método sustentável, pelo fato de se manter a convicção de que excluir totalmente a língua materna do processo de aprendizagem de L2 é algo de muito frágil.

3. O conceito de interlíngua

A pesquisa que originou este trabalho tinha como ponto de partida o conceito de interlíngua, com o qual o *corpus* seria analisado, a fim de se estudar a forma como a docente lida com o processo de aprendizagem de uma L2 quando o aprendiz produz enunciados que não são da língua materna, mas também ainda não são da língua-alvo. Apesar de se ter chegado à conclusão de que a interlíngua, nas aulas assistidas, é embrionária, faz-se necessário compreender basicamente o que é esse sistema. A interlíngua é um conceito desenvolvido por Selinker, que partiu do pressuposto de que há uma estrutura psicológica latente no cérebro e que é ativada quando alguém tenta aprender uma segunda língua. O foco de Selinker, então, é discorrer sobre a perspectiva do aprendiz, não sobre o

sucesso desse aprendizado. Isso significa analisar a tentativa do aprendizado, a tentativa de produção de sentenças de L2 e os processos que envolvem essa tentativa. Até porque, segundo o autor, o sucesso absoluto de aprendizado de segunda língua atinge somente 5% dos aprendizes e supõe-se que isso se dá por meio de diferentes processos psicolinguísticos.

No entanto, para que haja um processo de interlíngua, sistema intermediário entre o sistema linguístico da L1 e o sistema linguístico da língua-alvo, é necessário que os aprendizes produzam sentenças, ainda que estejam distantes da língua-alvo, mas que haja, ao menos, uma tentativa de se chegar progressivamente a essa língua. Como mencionado na introdução deste artigo, pode-se dizer que o sistema de interlíngua acontece de forma ainda muito embrionária nas aulas analisadas, uma vez que a língua utilizada quase que a todo o momento é a língua materna. Atrelado a isso, encontra-se uma valorização do conhecimento das estruturas gramaticais do alemão, em detrimento do próprio processo comunicacional ou do próprio processo de tentativa de aprendizado. Com isso, ainda que recorra muito frequentemente à língua materna, a pessoa que mais fala em alemão, produzindo sentenças ainda muito presas ao material didático, é o professor.

4. Conclusão

O ensino de línguas, L1 ou L2, constitui, muitas vezes, um desafio didático para o professor e para o próprio aprendiz. A inclinação para uma simples descrição da língua parece recorrente, como o foi nas aulas de alemão analisadas. Mais ainda, não somente a descrição, como também a pressuposição de que os alunos sabem o que são os casos nominativo, acusativo e dativo; os lugares que eles ocupam nas sentenças como sujeito, objetos e adjuntos; as preposições e os casos que estas irão reger, bem como a própria noção de regência, que se torna complexa até mesmo no ensino da língua portuguesa; o que são os substantivos e os gêneros que os acompanham, e o que são os gêneros, uma vez que, como apareceu na dúvida da aluna, muitos transpõem a noção de gênero dos substantivos para a ideia de sexo. Questionar-se sobre a implicação de todos esses pontos, que fazem parte da estrutura da língua, na produção de enunciados em L2 é um questionamento importante que deve ser feito pelo docente que se propõe ensinar uma língua estrangeira.

É importante retomar a ideia de que é produtivo o ensino da gramática, das estruturas linguísticas de uma L2, desde que haja um sentido claro pelo qual o aluno está aprendendo isso. E mais: que não se confunda “trabalhar gramática” com “recorrer a terminologias metalinguísticas que podem não ter sentido algum para o aluno”. A simples descrição das estruturas não consegue dar conta do que é necessário para que o aprendiz produza sentenças de uma língua-alvo, que foi exatamente o percebido nas aulas analisadas. Dessa forma, é até possível retornar ao conceito apresentado no início deste trabalho: a interlíngua. Se o aprendiz de uma L2 apresenta um sistema linguístico que não é o da sua língua materna, mas que ainda também não é o da língua-alvo, e tal sistema ajuda no processo de aprendizagem, havendo nele como que uma mistura dos sistemas, é importante, com certeza, que o professor não deixe de lado a L1 nas aulas de L2. Entretanto, somente o uso da primeira, acompanhado de explicações (de ordem metalinguística) sobre a L2, não poderá garantir o sucesso do aprendizado da segunda: o aprendiz de L2 precisa ter a oportunidade de se exercitar na construção de etapas progressivas da gramática da L2 em questão. E é disso que se fala quando se tematiza a experiência da interlíngua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DERRETI, Arlete. *Ensino da linguagem na escola*. Disponível em:

<<https://sites.google.com/site/raizonline/arletederetti/ensino-da-linguagem-na-escola>>.

FRANCO, António Capataz. *A gramática no ensino de segundas línguas (L2)*. Disponível em: <<http://www.rcaap.pt/results.jsp>>.

SELINKER, Larry. *Interlanguage*. Disponível em:

<<http://www.degruyter.com/view/j/iral.1972.10.issue-1-4/iral.1972.10.1-4.209/iral.1972.10.1-4.209.xml>>.