



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS**

**MARIA DA CONCEIÇÃO ALMEIDA TEIXEIRA**

**O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA SURDOS:  
UM ESTUDO TEÓRICO-CRÍTICO**

**MONTEIRO**

**2010**

**MARIA DA CONCEIÇÃO ALMEIDA TEIXEIRA**

**O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA SURDOS:  
UM ESTUDO TEÓRICO-CRÍTICO**

Monografia apresentada ao Curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial obtenção do título licenciado em Letras, com habilitação em Língua Espanhola.

Orientador: Prof<sup>ª</sup> Dra Patrícia Aparecida Espinar

**MONTEIRO**

**2010**

T266e

Teixeira, Maria da Conceição Almeida.

O ensino de língua espanhola para surdos [manuscrito]:  
um estudo teórico-crítico / Maria da Conceição Almeida  
Teixeira. – 2010.

**52 f.**

**Digitado.**

**Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em  
Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de  
Ciências Humanas e Exatas, 2010.**

“Orientação: Profa. Dra. Patrícia Aparecida Espina”.

1. Língua Espanhola - Ensino. 2. Surdos -  
Aprendizagem. 3. Estudo teórico-crítico. I. Título.

21. ed. CDD 460

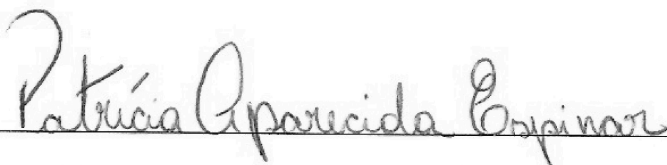
MARIA DA CONCEIÇÃO ALMEIDA TEIXEIRA

**O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA SURDOS:  
UM ESTUDO TEÓRICO-CRÍTICO**

Monografia apresentada à Universidade Estadual da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de graduado em Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Espanhola.

Aprovada em 21 de dezembro de 2010.

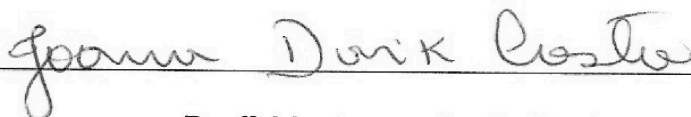
BANCA EXAMINADORA



---

Prof<sup>a</sup> Dra Patrícia Aparecida Espinar (orientadora)

Universidade Estadual da Paraíba – Monteiro



---

Prof<sup>a</sup> Ms Joana Dar'k Costa

Universidade Estadual da Paraíba – Monteiro



---

Prof<sup>a</sup> Ms Tatiana Fernandes Sant'ana

Universidade Estadual da Paraíba – Monteiro

*Dedico este trabalho a todos que de uma forma ou de outra contribuíram para que ele ficasse pronto.*

*Principalmente a Deus que me deu a sanidade necessária para usufruir deste momento*

## AGRADECIMENTOS

*De um modo especial, aos meus pais Lourival e Luzia para os quais busquei ser fonte de orgulho;*

*A meu esposo, Assis, e minha filha, Beatriz, por terem compartilhado comigo os momentos de tristezas e também de alegrias, nesta etapa, em que, com a graça de Deus, está sendo vencida.*

*A minha amiga, professora e orientadora Prof<sup>a</sup> Dra Patrícia Aparecida Espinar, o anjo que caiu de paraquedas na minha vida.*

*A todos os professores que me incentivaram e foram fonte de inspiração para que eu continuasse a me esforçar e buscar a excelência no que fazia*

*E de modo especial a prof<sup>a</sup> Ms Joana Dar'k Costa que a cada fazia com que eu me conhecesse um pouquinho mais.*

*Aprenda a começar e a recomeçar. Se cair, levante-se e recomece. Se cometer algum erro, peça desculpas e recomece. Talvez você chegue ao fim da batalha cheio de cicatrizes, mas cada chaga se transformará numa medalha, em homenagem as suas vitórias.*

*(Desconheço o autor)*

## RESUMO

No curso de graduação em Letras, Habilitação em Língua Espanhola do Campus VI da UEPB, os graduandos são motivados, pela maioria dos professores, a aplicarem o enfoque comunicativo em suas práticas pedagógicas, de forma que englobe as quatro destrezas indicadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN ao ensino de Língua Estrangeira (ler, ouvir, escrever e falar). No entanto, estes graduandos encontrarão, em suas salas de aula, alunos que não conseguirão fazer uso destas habilidades, como o caso específico dos alunos-surdos, incluídos em salas de ensino regular após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), que assegura, que seus professores devem ser capacitados para a integração destes alunos nas classes comuns (Art. 59, caput III). Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo principal fazer um estudo teórico-crítico sobre as teorias, métodos e concepções utilizados e incentivados para o ensino de língua estrangeira nas escolas de ensino regular com ênfase em uma clientela específica: os surdos. Para tanto, se traça um panorama histórico sobre o ensino da Língua Espanhola no Brasil e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas salas de aula do ensino regular. Além disso, são levantadas discussões e reflexões acerca das teorias, métodos e concepções de ensino mais comumente utilizados pelos professores no ensino de língua estrangeira e sua aplicabilidade junto aos alunos-surdos. Ao final, chega-se à conclusão de que caberá ao professor perceber que método será o melhor utilizado para proporcionar ao aluno-surdo o acesso à educação.

**Palavras-chave:** Língua Espanhola. Surdos. Estudo teórico-crítico



## RESUMEN

En el curso de Licenciatura en Filología, habilitación en Lengua Española UEPB VI Campus, los estudiantes son estimulados por la mayoría de los maestros para aplicar el enfoque comunicativo en sus prácticas de enseñanza, que abarca las cuatro competencias que son presentadas por los Parámetros Curriculares Nacionales - PCN enseñanza de lenguas extranjeras (leer, escuchar, escribir y hablar). Sin embargo, estos graduados encontrarán en sus aulas, estudiantes que no hacen uso de estas habilidades, como el caso de los alumnos-sordos, incluidos en las aulas después de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN n 9394/96) la cual asegura que sus profesores deben ser capacitados para integrar a estos estudiantes en clases regulares (artículo 59, caput, III). Por lo tanto, el presente trabajo tiene como objetivo hacer un estudio crítico-teórico en las teorías, métodos y concepciones utilizados y estimulados a la enseñanza de idiomas en las escuelas con énfasis en una clientela específica: los sordos. Para tanto, se traza un panorama histórico sobre la enseñanza de la lengua española en Brasil, y la inclusión de alumnos con necesidades especiales en las aulas de las escuelas regulares. Además, surgen debates y reflexiones sobre las teorías, métodos y concepciones más comúnmente utilizados por el profesorado en la enseñanza de lenguas extranjeras y su aplicabilidad a los alumnos sordos. Al final, se llega a la conclusión de que cabrá al profesor darse cuenta de que método será el mejor utilizado para proporcionar al alumno sordo el acceso a la educación.

**Palabras-clave:** Lengua Española. Sordos. Estudio crítico-teórico

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>1. CAPÍTULO I – O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL.....</b>	<b>12</b>
1.1 Alunos com necessidades educativas especiais.....	18
1.2 Educação do aluno surdo.....	20
1.2 O surdo e a aquisição de linguagem.....	22
<b>2. CAPÍTULO II – TEORIAS DA APRENDIZAGEM.....</b>	<b>25</b>
2.1 Behaviorismo.....	25
2.2 Cognitivismo Construtivista.....	27
2.3 Sociointeracionismo.....	29
<b>3. CAPÍTULO III - MÉTODOS E CONCEPÇÕES DE ENSINO.....</b>	<b>33</b>
3.1 Método audiolinguístico ou audiolingual.....	35
3.2 O erro como processo de aprendizagem.....	37
3.3 Enfoque comunicativo.....	38
<b>4. CAPÍTULO IV - ANÁLISE CRÍTICA.....</b>	<b>42</b>
4.1. O behaviorismo e o método audiolinguístico.....	42
4.2. O Cognitivismo Construtivista e o erro como parte do processo de aprendizagem.....	43
4.3 O Sociointeracionismo e o enfoque comunicativo .....	45
4.4 Análise geral.....	46
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>50</b>

## INTRODUÇÃO

Muita propaganda foi e é feita a respeito da educação inclusiva, tornando este tema, por um período, recorrente nos círculos de conversas que envolviam práticas educacionais. Apesar da divulgação do governo sobre as medidas que deveriam ser tomadas para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em escolas regulares, pouco se contribuiu na formação daqueles que teriam acesso direto a essa clientela: os professores.

Assim, podemos pensar no ensino tendo em mente apenas o amparo físico? Não é porque a escola possui rampas de acesso, banheiros adaptados, sinalização sonora ou em braile pelos corredores que a aprendizagem do aluno com deficiência estará garantida. Pelo contrário, com isso, é simplesmente respeitado o seu direito de frequentar uma escola, não lhe sendo dado o meio necessário para que obtenha o conhecimento formal, um dos principais objetivos da escola.

Enquanto se enfatiza o acesso do aluno com deficiência à escola, esquece-se uma das principais falhas encontradas no ensino formal: o despreparo dos professores para porem em prática as teorias estudadas em sua graduação. Talvez porque muitas vezes a prática de sala de aula esteja em segundo plano no currículo, ou seja, os reais problemas existentes nas escolas não são efetivamente discutidos, o que só reforça a distância existente entre os currículos acadêmicos e a realidade escolar. E essa distância aumenta ainda mais, se for feita uma análise das didáticas específicas, aquelas nas quais as relações de ensino e aprendizagem de cada conteúdo para cada faixa etária, tratam da interação entre professor, aluno e objeto de estudo.

Se esses problemas são encontrados no ensino de matérias que já estão nos currículos há tanto tempo, que dirá o recém incluído ensino de língua espanhola? Decorridos cinco anos da aprovação da Lei de Obrigatoriedade do Espanhol, alguns profissionais formados, muitos deles embalados pela grande oferta de emprego, ainda não refletiram sobre as dificuldades que encontrariam no momento de pôr em prática toda a teoria estudada em sua graduação.

Dentre as dificuldades que este novo profissional vai encontrar na sua prática está a política educacional de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Ora, através dela ele irá encontrar em suas salas de aula, já tão

heterogêneas, situações para as quais não estará preparado, porque além dos alunos com déficit de aprendizagem, também encontrará aqueles com outros tipos de deficiências como a física, mental, auditiva, entre outras.

A partir deste panorama, vivenciei uma situação a qual me fez refletir sobre a formação que se recebe nos cursos de graduação. Em conversas informais na sala de professores, durante o primeiro ano que comecei a lecionar como professora de língua espanhola no Ensino Médio, percebi uma constante preocupação com relação aos alunos com necessidades educativas especiais, pois os professores teriam algumas dificuldades para repassar conteúdos e avaliar alunos.

Mas o que mais me preocupou foi a existência de uma aluna-surda no quadro discente da escola, embora ainda estivesse no início do Ensino Fundamental ela chegaria ao Ensino Médio. Comecei a refletir qual seria minha atitude diante deste quadro, uma vez que, com experiências vividas durante a minha graduação no curso de Letras/Espanhol, da Universidade Estadual da Paraíba, a maior difusão quanto ao ensino da língua espanhola estava voltada para os métodos e enfoques remetidos ao uso da audição e da oralidade. De que forma reagiria ao iniciar minha primeira aula do ano letivo com uma música que evidenciaria a mensagem inicial da matéria e me deparasse com essa aluna-surda?

Diante disso, o presente trabalho tem o objetivo de fazer um estudo teórico-crítico sobre as teorias, métodos e concepções utilizados e incentivados para o ensino de língua estrangeira nas escolas, com ênfase em uma clientela específica: os surdos. Contribuindo, assim, para uma melhor compreensão sobre as teorias de aprendizagem, além de um entendimento mais apurado sobre as metodologias utilizadas no processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira para alunos surdos. Desta forma, daremos nossa contribuição para futuros professores de língua estrangeira.

Para tanto, no primeiro capítulo será traçado um panorama histórico sobre o ensino da Língua Espanhola no Brasil, no qual serão vistas as dificuldades encontradas para sua implantação nas escolas, sendo a principal a falta de professores capacitados para a realidade encontrada, como a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas salas de aula do ensino regular, dando ênfase ao ensino de língua estrangeira para surdos.

No segundo capítulo, serão discutidas as três teorias da aprendizagem mais difundidas no curso de graduação de ensino de língua estrangeira e apresentadas

nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) que regem a educação brasileira: Behaviorismo, Cognitivismo Construtivista e Sociointeracionismo, tendo como principal referencial teórico as abordagens de B. F. Skinner, Jean Piaget e Lev Vygotsky.

Para o terceiro capítulo serão levantadas discussões, por meio das concepções de Leonard Bloomfield, Ferdinand Saussure e William Littlewood, sobre o método audiolinguístico, a concepção de erro como parte do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e o enfoque comunicativo. Estes três conceitos que, baseados nas teorias vistas no capítulo anterior, são os mais utilizados em sala de aula pelos professores.

E no quarto e último capítulo, faremos uma análise crítica, baseada nas teorias, métodos e concepções vistos dentro do panorama de inclusão de alunos-surdos nas escolas de ensino regular.

## Capítulo I

### 1 O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

Com a estagnação da economia latino-americana nos anos 80, tornou-se essencial que os países buscassem maior eficiência e melhor utilização dos recursos materiais, financeiros e econômicos em busca da expansão econômica.

Isto favoreceu o resgate das ideias elaboradas pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) das Nações Unidas, na década de 50, a qual pregava a aproximação das economias latino-americanas para buscar maior eficiência e melhor utilização de seus recursos materiais, financeiros e econômicos. Neste contexto, os governos da Argentina e do Brasil decidiram por uma aproximação que marca a evolução política e econômica no Cone Sul.

Em 26 de março de 1991, foi assinado um acordo que visava à constituição de um mercado comum entre a República Federativa do Brasil, a República Argentina, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai, denominado de Tratado de Assunção. Segundo Fernández (2005), os princípios básicos deste acordo dizem respeito à ampliação das atuais dimensões de seus mercados nacionais, à aceleração dos seus processos de estabilização econômica com justiça social, ao aproveitamento mais eficaz dos recursos disponíveis, ao desenvolvimento científico e tecnológico, à preservação do meio ambiente e à adequada inserção internacional.

Na sua essência, o Tratado de Assunção cuidava do compromisso dos quatro países em formar uma zona de livre comércio, fixando, de forma genérica e superficial, os parâmetros básicos para o objetivo final, previsto para 31 de dezembro de 1994: o MERCOSUL. No ano de 2006, a Venezuela passou a integrar o bloco.

Em um mundo que tende à globalização econômica, fica evidente que o Mercosul está levantando notáveis expectativas socioeconômicas. A respeito disso, são significativas as palavras do Senador José Fogaça (1991 – apud FERNANDÉZ, 2005):

Es útil recordar que el proceso de globalización de la economía, que caracteriza al mundo contemporáneo, está exigiendo de los países la adopción de medidas que favorezcan su inserción, de forma positiva, en el contexto internacional. En América Latina, el Acuerdo de Constitución de un Mercado Común del Sur – Mercosur – marca un comienzo que anima a la

integración de los países, con el objetivo de conjugar los esfuerzos y de conquistar un espacio promisorio en el nuevo escenario económico internacional. El éxito del Mercosur, no obstante, requiere un esfuerzo progresivo para hacer posible una mayor cercanía y entendimiento entre los países miembros. En este sentido, el dominio de un idioma común es de fundamental importancia. (p.19-20)

Se em princípio a obrigatoriedade da lei do espanhol foi pensada, sobretudo para as relações entre o Brasil e o Mercosul, pouco a pouco, os dirigentes políticos do país viram também a importância de falar espanhol para suas relações com a Europa. Na abertura do Seminário sobre o Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira, realizado nos dias 17 e 18 de novembro de 2005, no Rio de Janeiro, o atual Ministro da Educação, Fernando Haddad, destacou *a importância desta lei no processo de integração regional e na afirmação dos valores culturais dos países ibero-americanos, fortalecendo sua presença no cenário internacional.*

Se o futuro das novas gerações está em tudo aquilo que se faça para melhorar a qualidade de sua educação, a implantação do idioma espanhol nas escolas públicas permitirá melhorar as perspectivas atuais, para poder vislumbrar um mundo mais humano, com igualdade de oportunidades e com respeito para com seus semelhantes. Enfim, crê-se que estar exposto a uma língua diferente da sua pode proporcionar a capacidade de reconhecer diferentes visões de mundo, diferenças culturais e um maior e melhor conhecimento de si mesmo.

Assim, a inclusão do espanhol no currículo do ensino médio responde às necessidades de assegurar melhores condições de inserção dos jovens na sociedade atual. Uma vez que 332 milhões de pessoas têm tal idioma como língua nativa (10 milhões a mais que o inglês) e 100 milhões usam o espanhol como segunda língua, além de ser a língua oficial de 21 países e de quase todos os que fazem fronteira com o Brasil, exceto Guiana (Inglês), Suriname (holandês) e Guiana Francesa (francês) (FERNANDÉZ, 2005). O espanhol é também o segundo idioma mais usado na comunicação internacional, especialmente no comércio, o terceiro em política, diplomacia, economia e cultura, depois do inglês e do francês e o idioma oficial do Mercosul.

No entanto, surgem, nesse âmbito, alguns problemas no Brasil, dentre eles o déficit de docentes para essa área, uma vez que, de acordo com estimativa feita pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), no ano de 2005 a carência chegava a 19.800 profissionais, sendo 13.254 para uma carga horária de 20 horas e 6.627 professores para 40 horas (JACINTO, 2005).

Tudo o que se refere à ordenação do sistema educativo do Brasil, incluindo o ensino de línguas estrangeiras, aparece regulamentado na Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, embora os estados tenham competência em matéria educativa para a implantação das normas federais e o desenvolvimento de legislação específica.

A propósito do Ensino Médio, a Lei estabelece que *será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, com caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (Art. 36, III).*

Quanto ao Plano Nacional de Educação, que serve de base para a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, no item 2 – Ensino Fundamental e no item 3 – Ensino Médio, em seus respectivos objetivos e metas, o mesmo não se refere explicitamente ao ensino de línguas, mas remete ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, no seu Art. 3º, especificando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, no seu inciso IV, aponta as linguagens como aspecto construtor da vida do cidadão e a língua estrangeira como área do conhecimento, mas não especifica nem se determina qual Língua Estrangeira.

A Resolução CNBE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no seu Art. 4º, que trata das competências a serem desenvolvidas nesta etapa da Educação Básica, o inciso V especifica textualmente: *competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania.*

Segundo Fernández (2005):

Atualmente, dados os meios existentes e a inércia esperada nestes casos, as línguas estrangeiras mais estudadas como obrigatórias são, nesta ordem, o inglês e o francês (...). A porta aberta pela LDB a uma segunda língua estrangeira está permitindo a muitos colégios incluir o espanhol como língua de estudo e se não há generalizado o oferecimento de cursos de espanhol no ensino secundário é simplesmente por falta de meios e de professores. (p.22)



O autor apresenta a situação favorável ao ensino-aprendizagem da língua espanhola, e diz que as autoridades educativas deveriam ser conscientes da força da demanda desta língua e da necessidade de satisfazer as exigências do Mercosul. No entanto, apesar de passados cinco anos da homologação da lei, a oferta pública do ensino de espanhol é claramente insuficiente, principalmente pela falta de meios técnicos, de apoio bibliográfico e de professores qualificados. Esse fato acarreta a busca pelo ensino privado, que está se adaptando ao mercado com maior rapidez, embora nem sempre o faça de forma correta.

Outra possibilidade de aprendizagem do espanhol pelos brasileiros, apresentada por Fernández (2005), é a visita à Espanha ou a outros países hispanofalantes, com o fim de frequentar cursos de espanhol. Em 1998, segundo informe de Mora (1999, p. 27) o número de brasileiros que cursou algum tipo de estudo no exterior chegou a 75.000, um aumento de 25% em relação a 1997. Desses, aproximadamente 4% tiveram como destino a Espanha, em sua maioria, para aprender a língua.

A presença crescente do espanhol no ensino público e privado há de ter consequências positivas para todos os que têm interesses vinculados a esta língua, por inúmeras razões. Primeiro, contribuirá para uma auto-ordenação da oferta privada brasileira, pois se a língua puder ser estudada nos centros de ensino público, seguramente desaparecerão os professores e academias que agora oferecem um ensino deficiente e sobreviverá a oferta privada mais qualificada. Segundo, faz-se evidente a necessidade de uma formação acelerada de professores de espanhol. Terceiro, o prestígio da língua será elevado, porque o espanhol está passando a ser muito estudado num país que tem mais de 50 milhões de menores de 15 anos. Quarto, todas as indústrias relacionadas à língua espanhola poderiam experimentar um notável crescimento. E, por último, uma maior familiaridade do Brasil com o mundo hispanofalante abriria as portas a inumeráveis empresas que podem encontrar um mercado fantástico num país que quer crescer e se modernizar de forma imediata.

De acordo com Sedycias (20057), existem duas premissas básicas quando se discute a importância, para o indivíduo, de aprender alguma língua estrangeira. O enriquecimento profissional, uma vez que o *conhecimento de uma língua estrangeira pode fazer uma diferença decisiva na hora da contratação ou, mais tarde, no momento de disputar uma promoção dentro de uma empresa* e o enriquecimento

peçoal, pois *quando estudamos um segundo idioma, não aprendemos apenas a descrever a nossa realidade convencional com sons novos e exóticos; aprendemos também a criar uma realidade completamente nova.* (p. 36-37)

Este autor apresenta dez razões que demonstram o porquê de os brasileiros aprenderem espanhol, remetidas não ao ponto de vista dos alunos, mas às particularidades da língua estrangeira em questão (SEDYCIAS, 2005, p. 38-44).

- 1- Língua mundial (o espanhol é a segunda língua nativa mais falada no mundo);
- 2- Língua Oficial de Muitos países (21 países);
- 3- Importância Internacional
- 4- Muito popular como segunda língua (aproximadamente 100 milhões de pessoas falam o espanhol como segunda língua);
- 5- O Mercosul
- 6- Língua de nossos vizinhos
- 7- Turismo (viagens para Espanha ou Hispano-América ou viagens de turistas hispanófonos ao Brasil);
- 8- Importância nos EUA;
- 9- O português e o espanhol são línguas irmãs (ambas derivam da mesma língua – o latim vulgar);
- 10- Beleza e Romance.

Diante disto, percebe-se que aprender a língua espanhola deixou de ser apenas um luxo intelectual, para tornar-se quase uma emergência, pois se quisermos interagir com esse mundo que se abriu para os brasileiros, principalmente, tem-se que aprender a língua e a cultura dos nossos vizinhos hispanoamericanos.

Em função dessa nova Lei no País, Kulikowski (2005 – apud SEDYCIAS, 2005) afirma que

se abrem novos e amplos horizontes para os estudantes e investigadores da língua espanhola no Brasil. A difusão da língua está garantida em todos os âmbitos da cultura, da docência e da economia, que requerem cada vez mais verdadeiros profissionais com sólidos conhecimentos. (...) É evidente que os esforços devem continuar no sentido de enfrentar novos desafios, como o de melhorar e aperfeiçoar o nível dos professores que exercem a docência em todo Brasil. (p. 51 –52)

Assim, a formação de professores de língua espanhola no Brasil se converteu em um dos grandes problemas do governo brasileiro depois da homologação da Lei

11.161/2005, pois não se pode simplesmente oferecer o mercado de trabalho e não capacitar os profissionais. Com isso, surgiu a oferta nas universidades para a formação de professores de língua espanhola. Mas será que a formação na universidade está realmente preparando o professor para a realidade das escolas de nosso país?

O que se percebe é que os professores, de uma forma geral, saem da academia sem experiência prática, pois estão pouco familiarizados com o ambiente escolar, já que a formação não é desenvolvida com base nos problemas reais das escolas. Esta dificuldade se acentua com a formação de professores de língua espanhola, já que ainda não são ofertadas aulas de espanhol nas escolas, o que nos impede de estudar os problemas na prática.

De acordo com Alexandre Barros, em um artigo divulgado na Revista Nova Escola (junho/julho 2010, p. 104), o resultado disto é *uma preocupante distância entre o que é oferecido aos futuros educadores e o que acontece na sala de aula*, pois para o professor é muito importante acompanhar o cotidiano de uma sala de aula para sentir-se preparado para as dificuldades possíveis em uma escola regular, ou pelo menos não se assuste tanto. Neste sentido, Almeida complementa que

Muitos são os fatores responsáveis pelo surgimento de um verdadeiro mestre, mas um é o mais importante: o aluno. Antes do contato com ele, podemos ser estudantes, intelectuais, conhecedores de conteúdos, pesquisadores etc., mas ainda não somos professores. (Nova escola abril 2010, p. 96)

Quer dizer, de nada serve formar um professor com amplo conhecimento teórico, que não consegue fazer uso deste conhecimento na prática, uma vez que durante sua formação estudou muita teoria, desligada da prática que não apresentava situações reais nas quais ele pudesse aprender a utilizá-las. Os momentos que há na formação que podem ajudar nesta aproximação com os alunos são os Estágios Supervisionados ou as disciplinas de Prática Pedagógica, mas nem sequer isso é suficiente para preparar os futuros professores, principalmente se estas disciplinas não são desenvolvidas nas escolas, e sim na própria universidade, seja com aulas teóricas, seja com a criação de cursos abertos à sociedade.

Para perceber essa falta de preparo dos professores durante sua formação, basta que se volte um olhar para a atual política de inclusão nas escolares regulares, na qual alunos com necessidades educativas especiais são postos para

estudar em salas de aulas comuns juntamente com alunos tidos “normais” e com professores que não tiveram formação para enfrentar essa situação.

### **1.1 Alunos com necessidades Educativas Especiais**

Nas sociedades antigas o infanticídio era prática normal quando eram observadas “anormalidades” nas crianças. Prática que foi condenada pela Igreja durante a Idade Média, embora esta tenha, por outro lado, acalentado a ideia de atribuir causas sobrenaturais às anormalidades de que padeciam as pessoas, considerando, inclusive, estarem possuídas pelo demônio e outros espíritos maléficos, e submetendo-as à prática de exorcismo (LIMA, 2009).

Durante os séculos XVI e XVII os deficientes mentais eram internados em orfanatos, manicômios e prisões. No entanto, para mudar esta situação, as primeiras experiências positivas começaram a surgir, dentre elas, Lima (2009) cita o exemplo do frade *Pedro Ponce de Leon (1509-1584)*, que em meados do século XVI, levou a cabo no Mosteiro de Oña a Educação de 12 crianças surdas com surpreendente êxito (p. 01), por isso, ele é reconhecido como iniciador do ensino para surdos e criador do método oral.

Lima (2009) complementa que, somente a partir do final do século XVIII e início do século XIX, se ouve pela primeira vez o termo Educação Especial, com o início do período de institucionalização especializada de pessoas com deficiências. No entanto, com o argumento de que o campo proporcionaria uma vida mais saudável e alegre, essa Educação acontecia em escolas fora das povoações e desta maneira a consciência coletiva era tranquilizada, uma vez que se estava proporcionando cuidado e assistência para quem necessitava, sem que fosse necessário suportar o contato com os deficientes.

Mas, durante o século XX, a educação especial viveu profundas transformações, motivadas pelas reivindicações dos movimentos sociais por mais igualdade entre todos os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação. Com isso, foi incorporada ao sistema educacional regular, fazendo com que fossem buscadas fórmulas para facilitar a integração dos alunos com alguma deficiência. Assim que o conceito de necessidades educativas especiais e a ênfase na

*importância de que a escola se adapte à diversidade de seus alunos foi expressão dessas novas realidades* (MARCHESI, 2004, p. 15)

Na primeira metade do século XX, a concepção acerca das pessoas deficientes era que suas deficiências se deviam a causas fundamentalmente orgânicas, produzidas no início do desenvolvimento e que seria difícil uma modificação posterior deste estado. Assim, haveria poucas possibilidades de intervenção educativa e de mudança, demonstrando a concepção determinista do desenvolvimento da criança.

Uma das consequências deste pensamento é a aceitação generalizada de que a atenção educativa dos alunos com necessidades especiais deveria ser centralizada em escolas especiais. Surge, assim, as escolas de educação especial, que ofereciam um tipo de ensino diferente das escolas regulares com professores especializados e recursos mais específicos para tais alunos.

Nos anos 60, o termo “necessidades educativas especiais” começou a ser utilizado, embora não tenha modificado os esquemas vigentes na educação especial. Segundo Marchesi, a escolha por este termo refletiu *o fato de que os alunos com deficiência ou com dificuldades significativas de aprendizagem podem apresentar necessidades educativas de gravidades distintas em diferentes momentos* (2004, p. 19). Assim, esse novo conceito seria relativo, por atingir um conjunto de alunos e se referir principalmente aos seus problemas de aprendizagem na sala de aula.

No entanto, esse termo mostrou-se extremamente vago, uma vez que um aluno teria necessidades educativas especiais se apresentasse problemas de aprendizagem, o que, por sua vez, dependeria do tipo de escola e do currículo oferecido. Desse modo, fica difícil para o sistema identificar quem seriam esses alunos e de que recursos eles necessitariam, além de que:

Existem características próprias vinculadas a cada tipo específico de limitação ou à origem dos problemas de aprendizagem cuja compreensão pode ajudar a proporcionar a alternativa educativa mais conveniente e os recursos adequados. (MARCHESI, 2004, p. 19)

Por essa razão, ainda hoje, existem controvérsias quanto à oferta de ensino a alunos com necessidades educativas especiais. Enquanto uns defendem as escolas que oferecem Educação Especial, ou seja, uma escola própria voltada para as reais necessidades do aluno; outros apontam que a inclusão desses alunos em escolas

regulares seria muito melhor, pois ajudaria na sociabilidade e contaria com o apoio dos alunos tidos “normais” que auxiliariam a aprendizagem.

A Constituição Federal, em seu artigo 208, inciso III, indica *garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino*. O fato de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) ter determinado um capítulo apenas para a Educação Especial é uma prova de que ao mesmo tempo em que reconhece a especialidade, mostra, no decorrer de seus itens e parágrafos, o quanto ainda a sociedade está despreparada para cumpri-la.

Nas atuais discussões sobre as políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva o campo da educação de surdos vem ocasionando acalorados debates, que se proliferam em diferentes espaços: nas escolas de surdos, nos espaços de formação docente e entre a militância dos movimentos surdos. Muito mais do que definir qual o “melhor lugar” para os projetos educacionais para surdos, percebe-se uma preocupação em pontuar aspectos considerados relevantes para que essa educação efetivamente aconteça.

## **1.2 Educação do aluno surdo**

Durante muito tempo o surdo foi considerado como deficiente sensorial, motor e mental, vindo daí a expressão “surdo-mudo”, que significa ausência de audição e incapacidade para articular palavra. Segundo Pereira (2008), na antiguidade o surdo era tido como um ser incompetente, incapaz para desenvolver atividades intelectuais, inclusive era proibido de usar gestos naturais para se comunicar. A autora ressalta que somente na idade média, os surdos, filhos de pais ricos, começaram a ter aulas com professores particulares para aprender a falar, ler e escrever. Desta maneira, se percebeu que eles tinham capacidade de aprender através da fala e dos sinais, o que ocasionou a criação do código manual, pelo qual o surdo se comunicava sem ter a fala como principal meio de comunicação.

Mediante uma perspectiva histórica as referências mais importantes sobre educação de surdos são encontradas em meados do século XVI, na Espanha por intermédio do monge Benedito Pedro Ponce de León que estabeleceu a primeira escola para surdos, em Valladolid. Ao ministrar aulas para alunos-surdos, filhos de importantes famílias de aristocratas espanhóis, o monge os instruíu por meio da

leitura e da escrita, vindo, posteriormente a incorporar a fala e o alfabeto manual. Esse pensamento foi utilizado também por outro professor espanhol, Juan Pablo Bonet, este defendia a importância da *intervenção precoce e ao provimento de um ambiente lingüístico [sic] favorável onde a família devia aprender a usar o alfabeto manual* (PEREIRA, 2008, p. 4)

Mesmo com esses avanços, Pereira (2008) lembra que o interesse no surdo não era social, mas político-econômico, uma vez que não se estava preocupado com a integração do surdo à sociedade, a importância de saber ler e escrever estava ligado ao fato de que eles necessitavam dessas competências para assinar a herança que receberiam.

Durante o século XVIII, o sinal começou a receber importância na educação dos surdos, fazendo surgir, assim, a primeira escola pública dedicada aos surdos, na qual eram utilizados os sinais como meio de comunicação. Esta linguagem, por meio de gestos, diferia do alfabeto manual usado pelos monges até então, pois cada gesto representava uma palavra ou até mesmo uma frase.

No entanto em 1880, os avanços conseguidos quanto ao respeito pela individualidade dos surdos foram esquecidos, com a realização da Convenção Internacional de Milão, que determinou o uso dos métodos orais puros. A partir de então qualquer forma de comunicação que não fosse oral tornou-se proibida, o que fez com que os surdos que se utilizavam da linguagem de sinais fossem rejeitados pela sociedade educacional (PEREIRA, 2008, p. 5)

Disputas e discussões sobre a utilização da fala ou da língua de sinais tiveram espaço em finais do século XIX e início do século XX. Após a segunda metade do século XX, tanto na Europa quanto nos EUA. Houve uma grande disseminação de instituições que utilizavam ou o oralismo puro ou a abordagem oral-manual. Mas o que se percebia, segundo Pereira, até a década de 1930, era a predominância quase exclusiva da abordagem oralista entre as escolas de surdos, no entanto *estudos demonstraram a insuficiente eficácia destes métodos no desenvolvimento lingüístico [sic] e cognitivo da pessoa surda* (2008, p. 6)

É interessante assinalar que vários desses aspectos historicamente apontados como relevantes e/ou indispensáveis nesse campo, permanecem atuais e necessários; ou seja, mesmo que exaustivamente discutidos, os temas sobre as línguas na educação de surdos, as perspectivas de educação bilíngue, a língua de

sinais como língua constitutiva das identidades e das culturas surdas, entre outros, permanecem presentes em um campo de lutas por sentidos.

## 1.2 O Surdo e a Aquisição de Linguagem

Ao ser conduzido, mediante inúmeras leis, do caminho da escola especial para a escola regular, o aluno surdo trouxe consigo questões que até então só haviam sido pesquisadas no âmbito da saúde (a reabilitação da fala, por exemplo) ou no âmbito da educação. Esse encontro do aluno surdo com o aluno ouvinte na sala de aula resultou num (des) encontro linguístico, em que não somente havia duas línguas diferentes, como também essas línguas pertenciam a modalidades distintas, a saber: o aluno surdo fala em língua de sinais, uma língua visuoespacial e o aluno ouvinte fala em português, uma língua oral-auditiva. Por outro lado, e de acordo com o currículo das escolas de ensino médio e fundamental, também se estuda uma língua estrangeira. Assim, espera-se que o aluno surdo aprenda a Língua Portuguesa (LP) e uma Língua Estrangeira.

Com isso percebemos um dos grandes problemas enfrentados pelo aluno surdo, com sua inclusão em escolas regulares, o que acarreta tantas discussões entre os próprios surdos, a militância dos movimentos surdos, o sistema de ensino existente e entre os docentes: A língua. Esta que é um dos principais instrumentos de identidade cultural de uma comunidade. O que identifica a comunidade de surdos é a língua de sinais (LS), usada como meio de comunicação e como principal instrumento do pensamento.

No entanto, *durante muitos anos as Línguas de Sinais foram proibidas aos Surdos por serem consideradas um meio de comunicação inferior, inconveniente e destituída de rigor científico* (PEREIRA, 2008, p. 7). Somente a partir dos anos 60, passou-se a ver a Língua de Sinais como realmente uma língua e não apenas como simples gestos que interpretam as línguas orais, sendo as duas comparáveis entre si em complexidade e expressividade, pois expressam idéias sutis, complexas e abstratas.

Assim como toda língua, as línguas de sinais aumentam seus vocabulários com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas em resposta às mudanças culturais e tecnológicas. Ainda hoje, acredita-se que somente exista uma língua de



sinais no mundo, as pessoas surdas por todo o mundo, inseridas em culturas surdas distintas, possuem suas próprias línguas. No entanto, Felipe & Monteiro afirmam que

Embora cada língua de sinais tenha sua própria estrutura gramatical, surdos de países com línguas de sinais diferentes comunicam-se com mais facilidade uns com os outros, fato que não ocorre entre falantes de línguas orais, que necessitam de um tempo bem maior para um entendimento. Isso se deve à capacidade que as pessoas surdas têm em desenvolver e aproveitar gestos e pantomimas para a comunicação e estarem atentos às expressões faciais e corporais das pessoas e devido ao fato dessas línguas terem muitos sinais que se assemelham às coisas representadas. (2001, p. 19)

No Brasil, as comunidades surdas utilizam a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, *uma língua de modalidade gestual-visual que utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão* (FELIPE & MONTEIRO, 2001, p. 19)

A aquisição da língua de sinais pela criança surda deve ocorrer espontaneamente, quer dizer, o surdo não necessita de aulas e sim da convivência com indivíduos que tenham fluência nessa língua. Já a aquisição da língua oral ocorre de maneira mais lenta, uma vez que necessita de sistematização e utilização de recursos e técnicas específicas que supram a falta do órgão sensorial da audição. Desta forma, o surdo (portador de surdez severa ou profunda) não tem condições de adquirir a língua oral naturalmente, ele necessita de terapia fonoaudiológica que ofereça estímulos sistematizados da língua oral, bem como o empenho da criança e da família para que essa aquisição tenha êxito.

Assim, percebe-se que o surdo encontra algumas barreiras na aquisição de uma língua oral. No entanto, 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes que não conhecem a língua de sinais (PEREIRA, 2008), tornando necessária a aprendizagem da língua falada de seus pais para integrar-se à comunidade. Mas este aprendizado é difícil e o processo, muito longo, pois depende de inúmeros fatores, como a época da perda auditiva, o grau da perda, a participação da família, entre outros.

Se participando de uma comunidade ouvinte, na qual a língua é utilizada no cotidiano, o surdo encontra estas dificuldades o que dirá da aprendizagem de uma Língua Estrangeira, em uma escola de ensino regular? As dificuldades são acentuadas, ainda que o professor busque meios para auxiliá-lo neste processo. Mas nem sempre as teorias, métodos e técnicas educacionais são suficientes para

auxiliar esse processo de aprendizagem de uma LE, pelo surdo, principalmente se eles forem trabalhados de maneira isolada e sem comprometimento de todas as partes envolvidas nesse processo: aluno, professor, coordenação pedagógica, direção e, muitas vezes, toda a comunidade escolar.

Sabe-se que quando se fala em ensino de línguas estrangeiras há sempre as batalhas pela busca do melhor método de ensino, aquele que tem o maior número de êxito em curto prazo. Mas será que esses métodos estão sendo utilizados de forma eficaz nas salas de aula? Será que os professores sabem realmente quando utilizá-los e em que situações?

## Capítulo II

### 2 TEORIAS DA APRENDIZAGEM

As Teorias da Aprendizagem descrevem a forma pela qual uma pessoa aprende, o que as torna intimamente ligadas aos conceitos propostos pela epistemologia. É, pois, impossível compreender plenamente uma teoria de aprendizagem sem entender os pressupostos epistemológicos na qual ela se baseia.

Desta maneira, neste capítulo vamos discutir sobre as três teorias mais difundidas no curso de graduação de ensino de língua estrangeira: Behaviorismo, cognitivismo construtivista e sociointeracionismo.

Embora se saiba que nenhuma teoria é a mais adequada para todas as situações de aprendizagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) que regem a educação brasileira indicam estas três teorias como as influenciadoras das percepções modernas da aprendizagem de Língua Estrangeira. Há correntes atuais que sugerem o aproveitamento daquilo que de melhor cada teoria tenha a oferecer e, ainda, a identificação de onde e quando isso deva ser aplicado, respeitadas as bases conceituais de cada uma.

#### 2.1 Behaviorismo

Surgido pela primeira vez, em 1913, em um artigo do americano John B. Watson, o termo behaviorismo (do inglês *behavior* – comportamento) compreende o processo de aquisição de novos hábitos adquiridos por meio de sua automatização. A psicologia behaviorista considera o ser humano como um repertório de comportamentos. Segundo Bock et al, a teoria de Watson defendia que

o comportamento deveria ser estudado como função de certas variáveis do meio. Certos estímulos levam o organismo a dar determinadas respostas e isso ocorre porque os organismos se ajustam aos seus ambientes por meio de equipamentos hereditários e pela formação de hábitos. (1999, p. 30)

O que tornaria a psicologia “sem alma e sem mente”, livre de conceitos mentalistas e de métodos subjetivos, com a capacidade de prever e controlar as situações, centrada no estudo do comportamento.

A principal abordagem da teoria de Skinner é a teoria do comportamento respondente, que seriam interações estímulo-resposta (E – R) incondicionadas, *nas quais eventos ambientais confiavelmente eliciam certas respostas do organismo que independem de Aprendizagem* (BOCK, 1999, p. 32), ou seja, o que ocorre na mente do indivíduo no decorrer da aprendizagem não importa, ou seja, o que está entre o estímulo e a resposta não teria muita ou nenhuma importância. O que interessa é o comportamento, ignorando as variáveis existentes e concentrando-se apenas no controle e predição das relações entre as variáveis de estímulos (*input*) e de respostas (*output*).

Um dos mais importantes e conhecidos sucessores de Watson é B. F. Skinner (1904-1990), que começou um estudo do comportamento respondente, o desenvolvimento deste trabalho o levou a teorizar sobre um outro tipo de relação do indivíduo com o ambiente. Moreira (1999, p. 58-59) afirma que *Skinner não enfatiza a análise de estímulos. Para ele o importante é não concentrar-se no lado dos estímulos, mas no lado do reforço*. Quer dizer, a aprendizagem ocorreria mediante o reforço recebido, enquanto que o estímulo e a resposta não levariam à aprendizagem. Por isso a teoria skinneriana é uma teoria behaviorista, de comportamentos, pois ela visa controlar o comportamento, buscando situações em que as respostas dadas pelo sujeito sejam reforçadas.

Segundo Moreira (1999, p. 51), este comportamento é controlado pelas conseqüências do meio, ou seja, se o aluno consegue uma nota satisfatória ele ganha recompensas (notas altas, passar de ano), se não consegue, ele ganha algum tipo de punição (notas baixas, prova de recuperação, repetir de ano). Sendo assim, o papel do professor nesse processo é o de arranjar as contingências de reforço, de modo a possibilitar a probabilidade de que o aprendiz dê a resposta desejável.

Para observarmos melhor a prática deste método, Moreira apresenta um modelo de atividades que seguem este padrão, no qual os

textos programados contêm pequenas lacunas, de modo a evitar erros, que o aprendiz vai preenchendo com seu próprio ritmo e imediatamente verificando se acertou (o que deve ocorrer se o programa estiver bem feito). A resposta correta está, de alguma maneira, oculta (coberta com um cartão, na página seguinte, no fim etc.), mas facilmente verificável. Ao preencher corretamente uma lacuna, o aluno se sente reforçado e, portanto, estimulado a continuar desenvolvendo o programa. Como os passos são muito pequenos, a instrução programada, geralmente, resulta extensa e, às vezes, aborrecida para o estudante. (1999, p. 60)

Assim, percebe-se que a abordagem skinneriana não leva em consideração o que ocorre na mente do indivíduo durante o processo de aprendizagem. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – 3º e 4º ciclos, na concepção behaviorista a concepção da mente do aluno é entendida como *uma tábula rasa que tem de ser moldada, por assim dizer, na aprendizagem de uma nova língua* (1998, p. 56).

A teoria behaviorista foi grande influenciadora do método de ensino de língua estrangeira conhecido como audiolinguístico.

## 2.2 Cognitivismo Construtivista

Em objeção aos métodos behavioristas e psicanalíticos utilizados, surge o cognitivismo, que se opõe à visão comportamental. Nesta teoria é importante trabalhar as estratégias de aprendizagem - o foco é nos processos mentais.

O cognitivismo surgiu com as idéias de William James (1890) e Tolman (1932), iniciando com estudos sobre a memória de curto e longo prazo e a construção do conhecimento, levando em conta que o sujeito interage com o objeto do conhecimento. Para Santomauro (2010):

De acordo com essa linha, o sujeito tem potencialidades e características próprias, mas, se o meio não favorece esse desenvolvimento (fornecendo objetos, abrindo espaços e organizando ações), elas não se concretizam. A presença ativa do sujeito diante do conteúdo é essencial – portanto, não basta somente ter contato com o conhecimento para adquiri-lo. (p.80)

Ou seja, não será somente o sujeito ou o ambiente que proporcionará a aprendizagem, mas a interação entre eles. Quando o sujeito interage com o objeto, um modifica o outro, e assim, ocorre a construção do conhecimento pelo primeiro. Algo bem diferente do behaviorismo que pregava o empirismo, no qual o aprendiz era tido como uma “tábula rasa”, um simples receptor de conhecimentos adquiridos através de um processo de estímulo-resposta-reforço que gera a automatização do aprendizado.

A cognição é o processo por meio do qual o mundo de significados tem origem. Os significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outras significações que possibilitam a origem da estrutura cognitiva,

sendo as primeiras equivalências utilizadas como uma ponte para a aquisição de novos significados.

Seguindo esse modo de compreensão, Moreira (1999, p. 31) ratifica que *a psicologia cognitiva preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, envolvida no plano da cognição.*

A abordagem cognitivista, apesar de ter surgido quase no mesmo período que o *behaviorismo*, teve grande efervescência nos anos de 1990, resgatando estudos teóricos da Psicologia Cognitiva, como aqueles desenvolvidos por Piaget e Vygotsky. Estes estudiosos não desenvolveram propriamente uma teoria da aprendizagem, mas suas pesquisas serviram de pressuposto para teóricos do campo educacional, que apropriando-se desse referencial, elaboraram e desenvolveram a teoria da aprendizagem denominada de Construtivismo. Com sua transposição para o contexto das práticas escolares, esta teoria já foi equivocadamente concebida por alguns professores e professoras como método de ensino.

As práticas pedagógicas construtivistas são norteadas por um conjunto articulado de princípios, parâmetros e diretrizes fundamentados nas teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem que defendem que o aluno exerce o papel principal no processo de ensino-aprendizagem e é o construtor ativo do seu próprio conhecimento. Isto implica que o professor não seja mais reconhecido como transmissor de conhecimentos, mas como aquele que estimula a autonomia do aluno e cria as oportunidades de descoberta.

Neste sentido, para o cognitivismo construtivista a presença ativa do sujeito diante do conteúdo é essencial, não basta somente ter contato com o conhecimento para adquiri-lo, é preciso agir sobre o objeto para transformá-lo. O sujeito, com potencialidades e características próprias, necessita do meio para favorecer o seu desenvolvimento.

No que concerne à aprendizagem de Língua Estrangeira, a visão cognitivista construtivista difere da behaviorista especialmente pela deslocação do foco do ensino da figura do professor para o aluno e suas estratégias na construção de sua aprendizagem. O aluno elabora hipóteses sobre as regras da nova língua, com base no conhecimento que possui sobre a língua materna. Nesse processo, o erro não é compreendido como algo a ser evitado, mas como parte da construção do

conhecimento, como sinal de que a aprendizagem está em desenvolvimento (PCN, 1998).

Além de elaborar hipóteses sobre o funcionamento da LE, o aprendiz utiliza outras estratégias de aprendizagem, tais como a supergeneralização de regras para um contexto no qual tal regra não se aplica, e a hipercorreção, na qual o aluno, preocupado em corrigir seu conhecimento, corrige formas que estariam certas (PCN, 1998).

O PCN de Língua Estrangeira aborda a importância da teoria cognitivista ao ensino de língua estrangeira:

[...] Uma contribuição importante do enfoque cognitivista foi chamar a atenção para a questão dos diferentes estilos individuais de aprendizagem que as pessoas possuem, ou seja, nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Por exemplo, há alunos que se utilizam mais de meios auditivos e outros de meios visuais da mesma forma que alguns têm mais sucesso no uso de estratégias sociointeracionais devido ao fato de serem mais extrovertidos [...] (PCN, 1998, p. 57)

Dessa forma, observa-se um respeito ao ritmo da aprendizagem de cada aluno, bem como à maneira como eles conseguem aprender a língua estrangeira. Inclusive tratando os “erros” cometidos por eles como parte do processo de aprendizagem.

### **2.3 Sociointeracionismo**

O termo sociointeracionismo (ou, como preferem alguns especialistas, socioconstrutivismo) é usado para fazer distinção entre a corrente teórica de Vygotsky (1896-1934) e o construtivismo de Jean Piaget (1896-1980). Ambos são construtivistas em suas concepções do desenvolvimento intelectual. Sustentam que a inteligência é construída a partir das relações recíprocas do homem com o meio. Os dois se opõem tanto à teoria empirista (para a qual a evolução da inteligência é produto apenas da ação do meio sobre o indivíduo) quanto à concepção racionalista (que parte do princípio de que já nascemos com a inteligência pré-formada). Para o ser humano, segundo Vygotsky (2005), o meio é sempre revestido de significados culturais.

Assim, percebe-se que tanto para Piaget como para Vygotsky a criança é vista como um ser ativo, que constantemente cria hipóteses sobre o seu ambiente.

Mas existem algumas diferenças na maneira de conceber o processo de desenvolvimento.

Segundo Piaget, o pensamento aparece antes da linguagem, que apenas é uma das suas formas de expressão. A formação do pensamento depende, basicamente, da coordenação dos esquemas sensorimotores e não da linguagem. Esta só pode ocorrer depois que a criança já alcançou um determinado nível de habilidades mentais, subordinando-se, pois, aos processos de pensamento. A linguagem possibilita à criança evocar um objeto ou acontecimento ausente na comunicação de conceitos. Piaget, todavia, estabeleceu uma clara separação entre as informações que podem ser passadas por meio da linguagem e os processos que não parecem sofrer qualquer influência dela. Este é o caso das operações cognitivas que não podem ser trabalhadas por meio de treinamento específico feito com o auxílio da linguagem. Por exemplo, não se pode ensinar, apenas usando palavras, a classificar, a seriar, a pensar com responsabilidade.

Já para Vygotsky, pensamento e linguagem são processos interdependentes, desde o início da vida. A aquisição da linguagem pela criança modifica suas funções mentais superiores: ela dá uma forma definida ao pensamento, possibilita o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planejamento da ação. Neste sentido, a linguagem, diferentemente daquilo que Piaget postula, sistematiza a experiência direta das crianças e por isso adquire uma função central no desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos que nele estão em andamento.

Vygotsky (1896-1934), teórico que fundamenta a proposta Sociointeracionista, tem como pilares básicos de seu pensamento as mediações e funções psicológicas, em que o processo de aprendizagem se dá no conjunto de relações interacionais entre o eu, o outro e o mundo onde todos têm responsabilidades e contribuições. Sua teoria fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, desenvolvendo-se num processo histórico, em que a relação homem-mundo é mediada por sistemas simbólicos (línguas). É através das experiências adquiridas, do exercício da autonomia e da crítica consciente que nos tornamos cada vez mais capazes de agir, de formar, transformar e ser autor no nosso meio.

De acordo com os PCN (1998), embora alguns aspectos da aprendizagem de língua estrangeira possam ser explicados por abordagens behavioristas ou cognitivistas, há uma tendência em explicá-los a aprendizagem por meio de sua



natureza sociointeracional. Isso porque ela deve centrar-se no engajamento discursivo dos alunos, considerando o seu posicionamento na cultura, história e sociedade, sem esquecer que a construção do conhecimento da linguagem acontece junto com alguém, neste caso, junto com professores e colegas colaboradores.

O que subjaz a esta última visão é a compreensão de que a aprendizagem é de natureza sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Assim, os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparem. O participante mais competente pode ser entendido como um parceiro adulto em relação a uma criança ou um professor em relação a um aluno ou um aluno em relação a um colega da turma. Na aprendizagem de Língua Estrangeira, os enunciados do parceiro mais competente ajudam a construção do significado, e, portanto, auxiliam a própria aprendizagem do uso da língua. (PCN, 1998, p. 57-58)

Tal processo tem como objetivo tornar o aluno um cidadão capaz de compreender e ser compreendido, além de apto a agir em um mundo social e, igualmente, autônomo em suas escolhas. Para isso, elementos como a interação, a construção social do conhecimento e a reflexão são aspectos primordiais.

Nessa perspectiva, aluno e professor, e alunos e alunos protagonizam a construção social do conhecimento por meio da interação, conscientes de que a aprendizagem de uma língua estrangeira em um mundo social gera processos cognitivos entre o aprendiz e um “participante de uma prática social” durante a interação mediada pela linguagem. Segundo os PCN,

[...] para que isso ocorra, o processo envolverá dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das perspectivas diferentes dos participantes e o controle da interação por parte deles até que o conhecimento seja compartilhado. Em última análise, o processo é caracterizado pela interação entre os significados ou conhecimento de mundo do parceiro mais competente (em sala de aula, o professor ou um colega) e os do aluno. (1998, p. 58-59)

Ora, isso nos leva a perceber a aprendizagem de uma Língua Estrangeira como uma forma de co-participação social, ocorrida junto ao professor ou a um colega – sendo esses denominados parceiros colaboradores – na resolução de tarefas. Segundo Vygotsky (1934/2005, p.133), no processo de aprendizagem o aluno constrói conceitos em colaboração com o professor ou um colega. Isso significa que, ao se deparar com obstáculos durante a aprendizagem, ele utiliza os

meios fornecidos pelos seus parceiros nessa colaboração, passando a atuar gradativamente de maneira mais independente. A ajuda do professor ou do colega, *invisivelmente presente, permite ao aluno resolver tais problemas* (VYGOTSKY, 1934/2005, p.133).

Da mesma forma, a reflexão é outro aspecto a ser tratado como elemento primordial na aprendizagem de LE, uma vez que o conhecimento metacognitivo envolve a consciência linguística – conhecimentos de mundo, sistêmico e da organização textual –, bem como a consciência crítica de como esse conhecimento é usado pelas pessoas nas relações sociais (PCN, 1998).

Segundo Moreira (1999, p. 110), o desenvolvimento cognitivo do ser humano não pode ser entendido sem referência ao meio social. Assim, vemos que na teoria sociointeracionista é importante para o sujeito sua integralização ao meio em que vive, e por isso a importância de o aluno ser introduzido no meio social da língua a qual ele está estudando, na aprendizagem de uma LE.

Portanto, podemos afirmar que, segundo a teoria sociointeracionista, a vivência em sociedade é essencial para a transformação do homem biológico em ser humano e que, pela aprendizagem nas relações com os outros, construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento mental.

## Capítulo III

### 3 MÉTODOS E CONCEPÇÕES DE ENSINO

Apesar de no início serem desenvolvidas pelo contato direto com outros países, as aprendizagens de língua estrangeira foram aperfeiçoadas no decorrer dos séculos, desde o registro do primeiro ensino com os acadianos, no século III, passando pelo estudo da gramática, a partir de textos religiosos nos séculos VII e VIII e pela grande revolução linguística no século XVI, na qual aos educadores era exigido o bilinguismo. Até que Comenius publicou sua obra “Didática Magna” (1638), na qual apresentou alguns princípios de didática das línguas, para, enfim, chegarmos ao século XVIII, no qual os textos em língua estrangeira tornaram-se objeto de estudo.

Cestaro (1999) nos apresenta uma síntese das principais metodologias que marcaram o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no mundo, sendo elas:

1) **metodologia tradicional (MT)**, na qual o objeto de estudo era a tradução e a versão como base de compreensão. A ênfase estava na palavra escrita, enquanto que a audição e a fala eram praticamente ignoradas. Nesta metodologia, o professor era a autoridade máxima, pois era o detentor do saber, enquanto o aluno tinha pouca iniciativa, não lhe sendo permitido errar;

2) **metodologia direta (MD)**, surgida para combater a metodologia tradicionalista: a aprendizagem aconteceria através do contato direto com a língua em estudo, sendo a língua materna excluída da sala de aula. O professor continuou no centro do processo, servindo como modelo linguístico ao aprendiz, que não recebia nenhum incentivo para a sua autonomia, nem para o trabalho em pequenos grupos;

3) **metodologia áudio-oral (MAO) ou audiolingual**, a língua era vista como *um conjunto de hábitos condicionados que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta* (CESTARO, 1999 p. 3), notoriamente sob influência do behaviorismo, de Skinner, e na linguística distribucional, de Bloomfield. Os erros que pudessem ser cometidos pelos alunos ainda eram uma grande preocupação para o professor, que continuava a exercer o papel principal, dirigindo e controlando o comportamento linguístico;

4) **metodologia audiovisual (MAV)**, classificada em três fases: a primeira (anos 60) vinha com seus exercícios mecânicos, em uma combinação de memorização, dramatização de diálogos e exercícios estruturais; a segunda (anos 70) foi marcada pelo esforço da correção e/ou adaptação aos contextos escolares, com a integração da didática; e a terceira (anos 80), caracterizada pela tentativa de integração de novas tendências didáticas, “nacionais-funcionais e comunicativas”. Segundo a autora, nas duas primeiras fases *o aluno desempenha um papel receptivo e um tanto submisso diante do professor e do manual* (CESTARO, 1999, p. 4), pois ele não possui autonomia nem é estimulado para usar de sua criatividade em sala, já que o professor centraliza a comunicação. Já na terceira, fase a relação entre professor e aluno passa a ser mais interativa. Nela, o professor evita corrigir os erros durante a primeira repetição e parte para o trabalho de correção fonética, corrigindo discretamente a entonação, o ritmo, o sotaque, etc, até chegar à fase da memorização;

5) **metodologia comunicativa (MC)**, centraliza o ensino de língua estrangeira na comunicação, quer dizer, ao aluno é ensinado como se comunicar em língua estrangeira e como adquirir uma competência de comunicação, tomando como base que *saber comunicar significa ser capaz de produzir enunciados llingüísticos [sic] de acordo com a intenção de comunicação [...] e conforme a situação de comunicação[...]* (CESTARO, 1999, p. 5). Esta metodologia é centrada no aluno, e dá muito importância à sua produção, ajudando-o a vencer seus bloqueios. Ao professor cabe o papel de orientador, facilitador, organizador das atividades de classe.

A autora, conclui que *algumas metodologias, além do estudo da língua, levam em conta a psicologia da aprendizagem: o processo e/ou as condições de aprendizagem* (CESTARO, 1999, p. 6) e apresenta que o professor, na grande maioria das metodologias, é o modelo a ser seguido (com exceção apenas da metodologia comunicativa), mas que os alunos passaram de um papel passivo para um mais ativo no decorrer da história, desenvolvendo um pouco de sua independência e autonomia na aprendizagem.

Com essas contribuições, podemos perceber que a evolução do ensino de língua estrangeira foi se consolidando ao longo da história dos povos, adequando-se de acordo com as necessidades surgidas, pois, se a princípio exercia apenas um

papel religioso ou instrumento de promoção social, tornou-se uma ferramenta de crescimento sócio-religioso-cultural, e por que não humano.

Vale também ressaltar o desenvolvimento, no que diz respeito à relação professor-aluno, que passou de subjugação de um pelo outro para uma relação de interação e dialogismo, na qual o conhecimento de ambos é respeitado e trabalhado em sala de aula.

Se antes os métodos de ensino/aprendizagem eram vistos como modelos que deveriam ser seguidos à risca, na atualidade o que percebemos é que eles podem ser vistos como orientações aos professores para que eles comecem a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando, assim, a construção de sua própria visão a partir da prática diária.

Por isso, a recomendação, por parte do governo, para que as universidades levem aos futuros professores o conhecimento dos métodos modernos de aprendizagem mais utilizados no ensino de uma língua estrangeira, embora na prática o que se percebe é que, na grande maioria das vezes, esse conhecimento fica apenas no campo da teoria.

Entretanto, sabemos que o professor é influenciado por suas experiências anteriores, seja como professor ou aluno de língua estrangeira, e pela visão de mundo que ele possui, o que o leva a identificar-se mais com um método do que com outro. Assim também os alunos são influenciados por pressupostos do que seja ensinar/aprender, o que interfere no processo de ensino/aprendizagem, pois eles, assim como os professores, também se identificam melhor com um ou outro método.

Por isso a importância na escolha não só do método utilizado pelo professor, mas também da forma como ele percebe o desenvolvimento do aluno em sala de aula. Desta forma, vamos discutir neste capítulo sobre métodos e concepções que podem auxiliar ou interferir no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

### **3.1 Método audiolinguístico ou audiolingual**

Durante a segunda guerra mundial, os EUA tiveram a necessidade de entender os inimigos, bem como de se comunicar com os países aliados. Por isso, o exército americano criou os cursos intensivos de língua, nos quais os alunos estudavam dez horas por dia, seis dias da semana. Geralmente, os cursos eram

divididos em quinze horas de exercícios de repetição com os falantes nativos e vinte ou trinta horas de estudo individual ao longo de duas ou três sessões durante seis semanas.

Por volta de 1950, esse método passou a ser chamado de Método Audiolingual, fundamentado-se, principalmente, nas teorias da psicologia behaviorista de B. F. Skinner (1904-1990), na linguística distribucional de Leonard Bloomfield (1887-1949) e pelo estruturalismo de Ferdinand Saussure (1857-1913).

A língua escrita passou a ser considerada como sendo derivada da língua oral. O aspecto sistemático da língua e seu uso em contextos sociais tornaram-se fundamentais: para o linguista suíço Saussure, o fundador desta abordagem, cada elemento da língua só tinha valor se analisado em relação aos outros elementos. Daí sua distinção entre *langue* (o sistema propriamente dito) e *parole* (os usos desse sistema em contextos sociais). Saussure também acreditava que os contextos sociais determinavam o uso homogêneo da língua por uma nação também homogênea.

Baseado nesta abordagem e apoiando-se no behaviorismo de Skinner, Bloomfield e os linguistas da época trabalhavam a partir da forma para chegar ao significado. Tinham em conta que a linguagem é uma atividade humana, e que a aquisição da língua se dá ao longo dos anos através da formação de hábitos a partir de estímulos e respostas. Da mesma maneira, ocorreria o processo de aprendizagem e consequente aquisição de uma língua estrangeira, sempre através da prática contínua, controlada e progressiva, até que a língua se torne algo automatizada, tal qual a língua materna.

De acordo com esse enfoque, para a aprendizagem de uma língua estrangeira, a apresentação de material autêntico deveria ser seguida de repetição e de exercícios mecânicos, visando eliminar a possibilidade de erro. Além disso não é permitido o uso da língua materna em sala, somente a língua-alvo deve ser usada nas aulas de língua estrangeira.

O Método Audiolingual foi principalmente caracterizado pelo uso do gravador e de gravações de falantes nativos: os professores eram tidos como um segundo modelo de fala. À gramática foi atribuída um maior valor de fonologia. Embora a sintaxe e a morfologia não fossem ignoradas, ainda não era dada aos aprendizes a oportunidade de analisar e refletir sobre os sistemas da língua.

Desta forma, pode-se dizer que o método audiolingual tem por objetivo levar o aprendiz a comunicar-se na língua-alvo através do condicionamento de padrões (estruturas) e da formação de novos hábitos linguísticos. Para isso ele exercita, primeiro, as habilidades orais (ouvir e falar) e, posteriormente, as habilidades escritas (ler e escrever), quando os padrões da língua oral já estiverem internalizados e automatizados.

As estruturas linguísticas são apresentadas em ordem crescente de complexidade pela repetição e memorização de diálogos gravados por falantes nativos, cujo modelo de pronúncia é um ideal a ser alcançado. A gramática é ensinada por indução, pelos elementos dados no diálogo, e não são comuns explicações explícitas de regras. No nível elementar, o vocabulário é limitado e controlado, para evitar a ocorrência de erros, os quais são considerados um desenvolvimento indesejável a ser evitado. A pronúncia é ensinada desde o começo, em laboratórios ou em atividades em sala controladas pelo professor.

As formas típicas de exercícios aplicados pelos professores seguidores deste método são as que solicitam que o aprendiz complete lacunas de textos, forme frases segundo modelos pré-estabelecidos, exercício de perguntas e respostas, no qual os alunos deverão transformar o modelo dado e o exercício de diálogo, para que seja completado um ditado ou com a apresentação de um diálogo.

### **3.2 O erro como parte do processo de aprendizagem**

Como visto no capítulo anterior, a visão cognitivista/construtivista difere da behaviorista especialmente pela deslocação do foco do ensino da figura do professor para o aluno e suas estratégias na construção de sua aprendizagem de língua estrangeira (LE), cuja grande contribuição é a atenção dada aos diferentes estilos individuais de aprendizagem que as pessoas possuem (PCN, 1998), pois se entende que o aluno, ao ser exposto à língua estrangeira, vai elaborar hipóteses sobre ela com base nas regras que conhece de sua língua materna, testando o que elaborou no próprio ato comunicativo.

Por esta razão, o erro já não será mais visto como algo “mau”, pelo contrário, ele simplesmente demonstraria que o aluno está desenvolvendo hipóteses que levantou durante o processo de aprendizagem da língua estrangeira.

A preocupação por identificar e tentar remediar os erros dos alunos na aprendizagem de uma determinada língua possivelmente sempre existiu. Em termos gerais, toda transgressão involuntária da “norma” estabelecida em uma determinada comunidade é considerada erro.

No entanto, com o advento do cognitivismo, essa visão sofre uma mudança, pois o erro deixa de ser algo que deve ser eliminado no processo de aprendizagem. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os traços característicos da língua construída pelo aprendiz, normalmente entendidos como erros, passam a ser visto como constitutivos da língua em construção no processo de aprendizagem – sua interlíngua, uma língua em constante desenvolvimento, no contínuo entre a língua materna e língua estrangeira, e que resulta de suas tentativas de aprendizagem. (PCN, 1998, 56)

Neste sentido, o professor deve criar contextos de aprendizagem que desafiem os alunos para que a aprendizagem ocorra, uma vez que o conhecimento não é incorporado diretamente pelo sujeito, ele *pressupõe uma atividade, por parte de quem aprende, que organize e integre os novos conhecimentos aos já existentes* (SANTOMAURO, 2010, p. 81). Por esta razão, os erros passam a ter papel fundamental na aprendizagem da língua estrangeira, porque eles seriam reflexo de que os aprendizes estão participando do processo buscando em seus conhecimentos preexistentes os meios necessários para chegar à equilíbrio e, conseqüentemente, ao conhecimento novo.

De acordo com os PCN:

Uma contribuição importante do enfoque cognitivista foi chamar a atenção para a questão dos diferentes estilos individuais de aprendizagem que as pessoas possuem, ou seja, nem todos os alunos aprendem da mesma forma. (1998, p. 57)

Isto é, em vez de preocupar-se com os meios utilizados (auditivos ou visuais, por exemplo), o que estaria em destaque seriam as estratégias utilizadas pelo professor para proporcionar a interação dos alunos com a língua meta e o desenvolvimento do mesmo, avaliado através de suas tentativas de aprendizagem (erro x acerto) no decorrer do processo.

### **3.3 Enfoque comunicativo**



O enfoque comunicativo surgiu no princípio dos anos 70, quando os linguistas viram como necessário o estudo do discurso, tendo entre suas características mais marcantes, segundo Littlewood (1996), a aliança do conhecimento sistêmico da língua estrangeira e das estratégias necessárias para colocá-lo em prática em situações reais de uso. Não alcançar esse objetivo deve-se tanto à expressão inadequada da mensagem quanto à valorização indevida do conhecimento llinguístico e não-llinguístico do ouvinte na interpretação da mensagem, sem levar em consideração os conhecimentos prévio e compartilhado, envolvidos na situação comunicativa.

Nesta situação são decisivos o conhecimento que possui o ouvinte e os significados funcional e social que a língua encerra. Sendo assim, o falante se adapta às convenções sociolinguísticas ao selecionar o registro apropriado ao contexto social da situação (LITTLEWOOD, 1996).

A competência comunicativa de um indivíduo, segundo o autor (1996, p. 5) é composta por quatro habilidades reconhecidas no ensino de línguas estrangeiras. Desta maneira, o estudante:

alcança um nível alto de competência na LE para poder usá-la de modo espontâneo e flexível para melhor expressar a mensagem que quer transmitir, [...] percebe a distinção entre os elementos que domina como parte de um sistema lingüístico [sic] e as funções comunicativas que as mesmas realizam, [...] desenvolve habilidades e estratégias para comunicar-se de maneira eficaz na língua, ou seja, aprender a usar as reações que provoca para valorizar seu êxito na comunicação e, se for necessário, solucionar as falhas usando um nível de língua diferente e [...] se torna consciente do significado social das formas lingüísticas [sic], utilizando formas aceitáveis em geral e evitando as que sejam potencialmente ofensivas.

Cada tipo de atividade proposta no enfoque comunicativo contribui para a naturalidade e clareza dos estudantes na situação comunicativa. Daí ser relevante salientar que a prática estrutural tem o objetivo de proporcionar um ponto de partida para outras atividades de orientação mais comunicativa e não de ser um fim em si mesma.

O aluno é induzido a descobrir por si as regras de funcionamento da língua, por meio da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige dele uma maior participação no processo de aprendizagem. Ele participa ativamente, interage com os colegas e também com o professor.

O professor deixa de ocupar o papel principal, de possuidor do conhecimento, *el profesor es un guia en la clase. Su cometido es crear las condiciones idóneas para que los alumnos aprendan y creen su propio saber sobre la base del que ya poseen* (SANCHEZ, 2000, p.203), ele assume o papel de orientador das atividades propostas, deve ser sensível aos interesses dos alunos e gerar em sala de aula a necessidade de interação, encorajando a participação. Logo, a aprendizagem se centra especificadamente no aluno, e este passa a ter um papel ativo.

As atividades estão diretamente ligadas ao ato da comunicação, através delas são trabalhados os conteúdos. Sendo necessário considerar, segundo o PCNEM (2005), entre os conteúdos a serem incluídos no ensino de LE,

o desenvolvimento da *competência comunicativa* vista como um conjunto de componentes llinguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir-lhe a interação efetiva com o outro

o desenvolvimento da *compreensão oral* como uma forma de aproximação ao outro, que permita ir além do acústico e do superficial e leve à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia...) e de como, quando, por quê, para quê, por quem e para quem é dito;

o desenvolvimento da *produção oral*, também de forma a permitir que o aprendiz se situe no discurso do outro, assuma o turno e se posicione como falante da nova língua, considerando, igualmente, as condições de produção e as situações de enunciação do seu discurso;

o desenvolvimento da *compreensão leitora*, com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo llinguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele;

o desenvolvimento da *produção escrita*, de forma a que o estudante possa expressar suas idéias e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reproduzidor da palavra alheia, mas antes situar-se como um indivíduo que tem algo a dizer, em outra língua, a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade. (p. 151-152)

A partir do desenvolvimento destas habilidades, o enfoque comunicativo de idiomas propõe um significado concreto e social para a língua. Promove no aluno a utilização da LE adquirida não só na exposição às situações criadas em sala de aula, mas também às situações reais com uma função social específica Littlewood (1996). O aluno cria uma independência com relação à figura do professor ao ser

estimulado a produzir interações linguísticas e atuar como interlocutor, e desempenha papel mais ativo e criativo para adequar-se às necessidades interacionais às quais é exposto.

A qualidade da aula é medida, entre outros aspectos, pela participação dos alunos. Por mais que ainda existam carências no Método Comunicativo, como o de nem sempre o aluno viver em situações reais o que aprende, este tem suas vantagens em relação às propostas anteriores para o ensino de língua estrangeira, como discutiremos no capítulo seguinte.

## Capítulo IV

### 4 ANÁLISE CRÍTICA

No capítulo II deste trabalho foi apresentado um breve histórico sobre as três Teorias da Aprendizagem que influenciaram os métodos e concepções, vistos no capítulo III. Pode-se considerar que as abordagens das Teorias da Aprendizagem, aqui estudadas, são de fundamental importância para a formação docente, uma vez que seus pressupostos exercem influência direta e indireta nas discussões e ações pedagógicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

A análise descritiva destas teorias, aqui feita, indica que cada corrente representa um papel relevante na educação, embora no ensino brasileiro, quando postas na prática pedagógica, enfrentam problemas e barreiras ocasionados pelas falhas existentes no nosso sistema educacional.

Neste quarto e último capítulo, vamos discutir se essas teorias são ou não aplicáveis ao ensino de língua estrangeira (espanhol) para uma clientela específica, inserida nas escolas de ensino regular graças a Lei de Inclusão Educacional: os surdos.

#### 4.1 O behaviorismo e o método audiolinguístico

Watson, precursor do behaviorismo, define língua, apesar de reconhecer suas complexidades, como um tipo simples de comportamento, um hábito manipulável, e considera a sua aprendizagem como uma questão de condicionamento: “depois que as respostas verbais condicionadas estão parcialmente estabelecidas, hábitos frasais e períodos começam a se formar” (1930, p. 228).

Neste sentido, o Método Audiolinguístico é um dos diversos métodos existentes para o ensino de língua estrangeira, que segue esta linha behaviorista, cujo objetivo é levar o aprendiz a comunicar-se na língua em estudo através do condicionamento e da formação de novos hábitos linguísticos.

Uma das premissas básicas do método é que primeiro o aluno deve exercitar as habilidades orais (ouvir e falar), e só posteriormente, em uma segunda fase, as habilidades escritas (ler e escrever). Isso porque o aprendiz só pode ser exposto à escrita quando os padrões da língua oral já estiverem internalizados e

automatizados, já que este método se baseia na premissa de que língua é fala, não escrita. Segundo Bloomfield, *[A] escrita não é língua, mas meramente uma forma de registrar a língua por meio de marcas visíveis* (1933, p. 21). Esta só seria construída através de um conjunto de hábitos criados e exercitados exaustivamente até que o aluno internalize o que aprendeu.

Numa típica lição audiolingual, um diálogo é apresentado frase a frase: os alunos as repetem individualmente e em coro, até que o diálogo seja memorizado. As amostras de linguagem são cuidadosamente escolhidas, sendo dada preferência a fitas gravadas por falantes nativos, pois a amostra deve ser “perfeita”. A pronúncia nativa é exaltada e buscada a todo custo. Somente a língua-alvo pode ser utilizada em sala de aula, quer dizer, o aluno não deve recorrer a sua língua materna ao pronunciar frases e enunciados, para que o seu aprendizado seja mais rápido e efetivo, sem a interferência da língua materna.

Não há momentos de reflexão sobre gramática, pois se acredita que nesse método o aprendiz aprende por indução e pela repetição, e não por análises e explicações gramaticais.

Diante disso, é latente a dificuldade que os alunos surdos encontrarão com a utilização deste método, pois as principais atividades propostas apresentam diálogos, os quais os alunos deverão OUVIR inúmeras vezes e repeti-los em VOZ ALTA, até que memorizem as sentenças estudadas.

Desta forma, um método caracterizado pelo uso de áudios, com gravações de nativos da língua, bem como o professor como segundo modelo de fala e uma gramática com maior valor fonológico, não permite que o aluno-surdo desenvolva suas capacidades e forme hábitos linguísticos envolvendo a língua alvo.

## **4.2 O Cognitivismo Construtivista e o erro como parte do processo de aprendizagem**

A partir da utilização desta teoria e tendo em mente a concepção de que cada aluno tem estilo e ritmo diferentes na aprendizagem, percebe-se um avanço quanto à teoria anterior que visava apenas à “perfeição” na repetição de modelos.

Conforme aponta os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o aluno, ao ser exposto à língua estrangeira, elabora hipóteses sobre esta língua, baseado nas

regras conhecidas de sua língua materna. Nestas elaborações, ele comete alguns “erros” até conseguir incorporar a língua, sendo, inclusive, incentivado pelo professor a fazer essas pontes entre uma língua e outra.

Mesmo assim, ainda que tenha seu ritmo de aprendizagem respeitado, o aluno-surdo encontrará problemas no momento de pôr em prática essa técnica, pois, geralmente, o professor de LE usa como base a sua própria língua materna, neste caso, o Português. No entanto, o aluno surdo possui uma língua e/ou linguagem própria que difere das regras estabelecidas nas gramáticas de Língua Portuguesa: a Língua de Sinais. LIBRAS é o nome da língua de sinais brasileira e, embora seja reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, ainda é pouco divulgada no Brasil.

Assim, nos deparamos com duas situações:

1. O aluno possui LIBRAS, mas o professor não tem esse domínio para auxiliá-lo no contraste entre as duas línguas. Este papel caberia ao intérprete de Libras<sup>1</sup>, que repassaria as informações linguísticas apresentadas pelo professor ao aluno-surdo, ainda que muito do significado pudesse se perder entre o primeiro enunciado e a sua tradução. Contudo, as escolas nem sempre oferecem esse auxílio aos seus alunos surdos, o que os prejudica em sua elaboração de hipóteses necessárias para sua aprendizagem.

2. O aluno não possui LIBRAS, tendo, neste caso ou domínio de leitura labial ou da comunicação através de gestos aprendidos de maneira informal com familiares e amigos. Porém, o aluno, provavelmente, não terá acesso a nenhum, ou quase nenhum, tipo de regra linguística com a qual possa fazer contrastes. Nenhum alicerce haverá para ajudá-lo na compreensão do conteúdo estudado.

Um ambiente de aprendizagem que pretenda ter uma conduta de acordo com as descobertas de Piaget precisa lidar corretamente com o fator do erro e da avaliação. Em uma abordagem construtivista, o erro é uma importante fonte de aprendizagem, uma vez que o aprendiz deve sempre questionar-se sobre as consequências de suas atitudes e a partir de seus erros ou acertos, construir seus conceitos. O erro e o acerto, nesse caso, não serviriam apenas para verificar o

---

<sup>1</sup> A partir de 2005, ano da publicação do Decreto nº 5.626/2005, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos. (Art.21.)

quanto do que foi repassado para o aluno fora realmente assimilado, como é comum nas práticas empiristas.

### **4.3 O Sociointeracionismo e o enfoque comunicativo**

O Enfoque Comunicativo centraliza o ensino da língua na comunicação: trata de ensinar o aluno a saber, utilizar, ou, ainda, comunicar-se em língua estrangeira. Almeja tornar o aluno apto a produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção e situação de comunicação. Um dos principais objetivos do enfoque comunicativo no ensino de língua estrangeira diz respeito ao desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), através das quais o nível do conhecimento e domínio do aluno é avaliado.

Pelo menos uma destas habilidades é comprometida no que tange ao ensino de língua estrangeira para alunos-surdos: ouvir. Para este enfoque, ouvir significa conseguir compreender auditivamente um texto, diálogo, música, etc... muitas vezes reproduções de falantes nativos da língua.

Embora, erroneamente, se pense que o aluno-surdo também seja mudo, é importante frisar que ele pode sim oralizar seus pensamentos e ideias e não somente por meio das mãos, pois, desde que haja interesse do aluno, nenhuma causa física e acompanhamento profissional, o mesmo tem a capacidade de produzir sons e fonemas. No entanto, normalmente, a fala do surdo na língua oral tem limitações, e ele é visto, nessa concepção, como um sujeito deficitário, uma vez que tem a avaliação do seu nível de inteligência atrelada à avaliação do nível do seu desempenho oral.

Dessa maneira, o que resta ao aluno-surdo são as habilidades relativas à leitura e à escrita, que, por proporcionar maior “facilidade” para ele, são muito utilizadas em sala de aula. Mas estas, muitas vezes, podem ser comprometidas pela falta de referencial por parte do aluno-surdo e pelo despreparo do professor para atender às especificidades dessa clientela.

O domínio linguístico ou competência linguística por si só não leva à competência comunicativa – é preciso que se desenvolvam estratégias e habilidades comunicativas a partir do uso real da língua. Desta maneira, os erros são tolerados, pois são vistos como produtos naturais do processo de desenvolvimento de

habilidades comunicativas. É fundamental que o aluno se comunique, o que, sem dúvida, envolve usar a língua de forma apropriada, a depender do contexto. O aluno precisa dominar as formas, os significados e as funções da língua e ser capaz de adaptá-las aos contextos, levando-se em consideração o processo de negociação do significado.

O professor atua como facilitador, como um observador participante dos jogos dialógicos, na busca de solução de problemas do uso da linguagem. O aluno tem seu papel como sujeito participante desta construção de significados. Ele é participante e coautor. A ênfase no trabalho de dupla ou em grupo cria instâncias de construção de significados.

É preciso ressaltar, mais uma vez, que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é um processo complexo que envolve inúmeras variáveis. Precisamos considerar a questão da natureza da linguagem, da aprendizagem e do próprio conhecimento.

#### **4.4 Análise geral**

Diante do exposto, percebe-se que não é a teoria ou o método de ensino que vai garantir a aprendizagem do aluno, e sim, a maneira como o professor reage diante das situações que surgirão em aula.

As teorias e métodos aqui analisadas, apesar de serem as mais difundidas e, por vezes, utilizadas, estão longe de ser denominadas perfeitas, pois todas possuem sua fragilidade diante da prática pedagógica e suas especificidades. Desta maneira, o professor não pode simplesmente adotar uma delas, na crença de ser a perfeita, e esquecer as outras, porque dependendo da situação uma vai sobrepor-se a outra.

Não é porque se divulga que o método audiolinguístico esteja ultrapassado que ele não tenha seu valor e sua eficácia em determinadas situações e com determinados alunos. Para o caso específico do aluno-surdo, ele demonstra ser de difícil aplicação, principalmente quando se utiliza apenas material gravado, mas se o professor for o modelo dessa língua, poderia facilitar a leitura labial desse aluno e, conseqüentemente, a taxa de aprendizagem teria um aumento mais considerável.

No que concerne à concepção do erro como parte do processo de aprendizagem e ao enfoque comunicativo, vê-se que há uma conexão entre eles,



principalmente quando se analisa a participação do aluno e o respeito por seu ritmo e estilo de aprendizagem. Embora os alunos continuem a serem motivados à fala (o que pode gerar dificuldade para o aluno-surdo), há também outras habilidades que podem ser desenvolvidas que auxiliarão na avaliação do desempenho deste aluno.

Deste modo, pode-se dizer que a alternância entre um método e outro e o respeito à individualidade de cada aluno será sempre uma carta coringa nas mãos do professor de língua estrangeira.

## CONCLUSÃO

Independente da clientela que se encontra na sala de aula, o professor deve sempre fazer um bom planejamento. Porém quando ele encontra alunos com necessidades educativas especiais, esse planejamento exige muito mais cuidado e pesquisa.

Na Revista Nova Escola – Especial Planejamento (Jan/2009), Loiola indica que a primeira coisa que o professor deve fazer é conhecer a criança e a família, porque esse contato *além de ajudar a saber com quem você vai passar o ano, também orienta sobre os materiais específicos de que pode precisar em aula.* Embora se saiba da dificuldade que a maioria dos professores passa por lecionar em diversas escolas e não ter “tempo”, atitudes como essa poderiam ser as responsáveis pela mudança em um quadro tão difícil encontrado na sala de aula.

Mas existem outras formas de o professor ser realmente um auxílio para seus alunos Talvez o principal deles seja o de abordar os assuntos com base em aspectos variados, utilizando-se de técnicas e recursos didáticos que considerem os conhecimentos prévios do aluno, valorizando o que cada um conhece e pode partilhar com o colega. Para isto, os trabalhos em grupo fortaleceriam não só a aprendizagem, mas também a vida em grupo, o que, comprovadamente, é a maneira mais eficaz de incluir, não só alunos com deficiências, mas todos de uma maneira geral.

Cada estudante tem seu ritmo próprio de estudo, além de compreender os temas vistos de formas diversas. Assim, não é a reprodução de informações que poderá avaliar a aprendizagem do aluno, mas o que ele conseguiu acrescentar ao seu conhecimento prévio e a forma como ele fez para conseguir isso.

Contudo, para que isso possa acontecer, é necessário que o professor rompa com práticas e conceitos antigos e que a escola lhe dê os meios e recursos necessários para que possa transpor didaticamente o conteúdo que precisa ser dado aos alunos.

No entanto, o que se vê nas escolas é uma preocupação em organizar a parte física que permite a acessibilidade de alunos com deficiências físicas e/ou motoras. Este tipo de atitude só faz com que o aluno tenha acesso à ESCOLA, enquanto o acesso à educação, que deveria ser tratado com maior responsabilidade, pensando nas especificidades de cada, fica em segundo plano.

No caso do ensino para alunos-surdos, o primeiro passo seria a participação de um intérprete de Libras para facilitar a compreensão deste aluno. Porém, nem todos possuem o domínio dessa língua, principalmente em uma cidade pequena do interior que não conta com pessoal qualificado. Caberia então à escola ou ao governo oferecer cursos para os alunos, professores e a família, porque desta maneira a inclusão estaria sendo iniciada.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernando José de. O melhor lugar para formar o professor. In: *Revista Nova Escola*, São Paulo: Editora Abril. Abr. 2010. p. 96.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Educação Formal: a instituição escolar. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 2006. p. 111-121.
- BÁRBARA, Sílvia. *Espanhol nas Escolas*: nova lei merece atenção. 12 de ago. de 2005. Disponível em: <[http://www.sinprosp.org.br/noticias.asp?id\\_noticia=424](http://www.sinprosp.org.br/noticias.asp?id_noticia=424) - 18k >. Acessado em: 12 de abr. de 2007.
- BARROS, Alexandre. Aprender na prática. In: *Revista Nova Escola*, São Paulo: Editora Abril. jun/jul 2010. p. 104-108.
- BOCK, Ana Mercês Bahia, et al. O Behaviorismo. In: \_\_\_\_\_. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1999. p.30-39
- BRASIL, Congresso. Casa Civil. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, Brasília - DF. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/CCIVIL/\\_Ato2004-2006/2005/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2005/L11161.htm) - 5k - >. Acessado em: 12 de abr. de 2007.
- BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Brasília – DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> .Acessado em: 05 de dezembro de 2010.
- CESTARO, Selma Alas Martins. *O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia*. Disponível em <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>. São Paulo, 1999. Acessado em 25/02/2010.
- DAMIS, Olga Teixeira. Didática: suas relações, seus pressupostos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.) *Repensando a Didática*. 10 Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 13-24.
- FALTA de Docentes Ameaça Ensino do Espanhol no País. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 16 ago. de 2005. Disponível em: <[www1.folha.uol.com.br/fofha/educacao/ult305u17707.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/fofha/educacao/ult305u17707.shtml) – 25k – >. Acessado em: 12 de abr. de 2007.
- FELIPE, Tanya A., MONTEIRO, Myrna S. *Libras em contexto: curso básico, livro do professor instrutor* – Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEESP, 2001.
- FERNANDÉZ, Francisco Moreno. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). *O Ensino de Espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.14-34.
- GOES, Maria Cecília Rafael de. O papel da linguagem no desenvolvimento humano: questões relativas à condição de surdez. In: \_\_\_\_\_. *Linguagem, surdez e educação*. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 25-28.
- GROSSI, Gabriel Pillar; PELLEGRINI, Denise. A formação docente é prioridade para o ministério. *Revista Nova Escola*, São Paulo: Editora Abril. Edição outubro 2010. p. 32-36.
- HAMZE, Amélia. *A Escola Nova e o movimento de renovação do ensino*. Disponível em: <<http://www.educador.brasilecola.com/gestao-educacional/escola-nova.htm>>. Acessado em 30 de Nov, de 2010.

- IZIDRO, Roberto S. *A influência da abordagem skinneriana no ensino da língua inglesa na escola contemporânea*. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/linguainglesa.asp>> Acessado em 13 de out. de 2010
- JACINTO, Sonia. *Estudo revela falta de professores de língua espanhola no ensino médio*. Portal MEC, Brasília, 15 ago. de 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acessado em: 08 de mai. de 2007.
- LIMA, Sandra Vaz de. *Histórico da Educação Especial*. Disponível em: <>. Publicado em 30 de Nov de 2009. Acessado em: 29 de Nov. de 2010.
- LITTLEWOOD, William. *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Inglaterra: Cambridge, 1996.
- MARCHESI, Álvaro. Da Linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, MARCHESI, PALACIOS & COLS. *Desenvolvimento psicológico e educação*. (trad. Fátima Murad). 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 15-30.
- MACIEL, Katharine Dunham. *Métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira e seus princípios teóricos*. Disponível em: <<http://www.apario.com.br/index/boletim34/Unterrichtspraxis-m%E9todos.doc>> Acessado em 13 de out. de 2010.
- MENDEZ, E.G. *Bases históricas da educação especial no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva*. 2001. 78p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. Rio de Janeiro. *Ata do Seminário sobre o Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira*. Portal do MEC. 17 e 18 de nov. de 2005. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ai\\_ata171105.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ai_ata171105.pdf)> p. 1. Acessado em: 12 de abr. de 2007.
- MOREIRA, Marco Antonio. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo, EPU, 1999.
- PAIVA.V.L.M.O. Ensino de vocabulário. In: DUTRA, D.P & MELLO, H. *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2004. (Estudos Lingüísticos; 7)
- PEREIRA, Rachel de Carvalho. Perspectiva histórica da educação do aluno surdo. In: \_\_\_\_\_. *Surdez: Aquisição de Linguagem e Inclusão Social*. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter Ltda., 2008, p. 3-6.
- POLAT, Amanda. *O Ensino de Língua Estrangeira vai além da Gramática*. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/alem-gramatica-426788.shtml>> Acessado em 13 de out. de 2010.
- RIBEIRO, Maria Alice Capocchi. *Século XX: o século da controvérsia na Lingüística Aplicada e no ensino de Gramática*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20III%20CNLF%2006.html>. Acessado em 13 nov de 2010.
- RICHARDS, Jack C., RODGERS, Theodore S. El Método Audiolingüístico. In: \_\_\_\_\_. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Cambridge University, 2001. (trad. José M. Castrillo)
- SÁNCHEZ, Pérez Aquilino. *Los Métodos en la Enseñanza de Idiomas*. 2. ed. Madrid: SGEL, S.A., 2000.
- SANTOMAURO, Beatriz. Três idéias sobre a aprendizagem. In: *Revista Nova Escola*, São Paulo: Editora Abril. nov 2010. p. 78-81.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SE, 1998.

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *O Ensino de Espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.35-44.

VÁRIOS - Relatório Econômico do Mercosul - Andima (Associação Nacional das instituições do Mercado Aberto) - RJ, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. ed. 3. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Tradução: Jefferson Luiz Camargo.