



Notas sobre o ensino de português como língua estrangeira: aspectos universais e particulares – das línguas e dos falantes

Remarks on Portuguese as foreign language teaching: universal and specific aspects – of languages and speakers

*Maurício Resende**

RESUMO: O presente trabalho discute implementações didático-pedagógicas para o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) tanto sob a ótica do perfil sociopolítico dos aprendizes quanto do seu ponto de vista estritamente linguístico – ambas as discussões sobretudo à luz do *modelo do monitoramento* de Krashen (1982). Além disso, seguindo Chomsky (1959), Krashen (1982) e White (2003), este trabalho reflete sobre posições metodológicas no contexto de PLE que se valem de pressupostos inatistas para a aquisição da linguagem e sobre diferenças entre aquisição de primeira e segunda língua. Finalmente, no cotejo das abordagens social e biolinguística, este trabalho conclui que elas não são mutuamente excludentes e que, aplicadas conjuntamente, podem otimizar a elaboração de aulas e projetos de português para falantes não nativos.

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua Estrangeira. Aquisição da linguagem. Inatismo.

ABSTRACT: This paper discusses methodological approaches to Portuguese as Foreign Language (PFL) teaching under both learners' sociopolitical and biolinguistic endowment points of view – assuming *monitor's model* by Krashen (1982). Moreover, following Chomsky (1959), Krashen (1982), and White (2003), the present work deals with methodological approaches to PFL teaching relying on Innatism assumptions for language acquisition/learning and on differences between first and second language acquisition. Finally, by comparing both social and biolinguistic approaches, this paper concludes that they do not exclude each other; rather, if they are applied jointly, they can optimize the elaboration of projects and Portuguese teaching programs for non-native speakers.

KEYWORDS: Portuguese as Foreign Language. Language acquisition. Innatism.

* Doutorando, UNICAMP.

1. Introdução

De um ponto de vista estritamente linguístico, os termos “Português para Estrangeiros”, “Português como Segunda Língua” e “Português como Língua Estrangeira” (PLE) têm sido empregados para fazer referência à modalidade linguística ensinada a falantes de outras línguas, ou seja, a indivíduos que não têm o português como língua materna – ou primeira língua (L₁)¹. Por outro lado, sob uma perspectiva sociopolítica, o conjunto de aprendizes dessa modalidade de português é bem menos homogêneo, já que abrange indivíduos de diferentes grupos com motivações e antecedentes bastante particulares.

Do ponto de vista histórico, a prática de ensino de português como segunda língua (L₂)² em solo brasileiro é bastante antiga³ e remete ao início da própria história do Brasil, mais especificamente na colonização brasileira pelos portugueses. A dominação do território pelos lusofalantes, também por meio da aculturação dos índios – e, posteriormente, dos africanos – envolveu a difusão da língua portuguesa, em um primeiro momento, por meio do ensino a falantes não nativos.

De todo modo, de maneira mais sistemática e “burocratizada”, a prática de ensino de PLE no Brasil é relativamente recente e tem recebido efetiva atenção do governo e das universidades, principalmente nas últimas décadas. Assim, a crescente preocupação com o ensino de PLE fez com que tenha havido um maior engajamento na elaboração de materiais didáticos e na formação de professores especificamente capacitados para a docência dessa modalidade de língua, bem como na institucionalização de políticas públicas e de práticas didático-pedagógicas específicas.

¹ No presente trabalho, “português” está sendo empregado para se referir somente ao português brasileiro.

² Neste trabalho, o termo “L₂ (segunda língua)” está sendo empregado para fazer referência a qualquer língua adquirida/aprendida após a língua materna (L₁), seja por meio de exposição natural seja através de instrução explícita.

³ Para um percurso histórico (e institucional) detalhado, cf. Almeida Filho (2012).

Nessa perspectiva⁴, o aumento do interesse por PLE, em termos institucionais e pedagógicos, teve fundamentalmente quatro razões principais: (i) a internacionalização das universidades, que multiplicou o número de alunos intercambistas no Brasil; (ii) o crescimento econômico brasileiro, que fez com que muitas empresas estrangeiras enviassem funcionários e executivos para o Brasil para aprender português e estreitar os laços comerciais; (iii) a chegada de imigrantes refugiados – sobretudo de países como o Haiti e a Síria – que, ao migrarem para o Brasil, sentiram a necessidade de aprender o idioma falado no país; (iv) a criação de políticas de inclusão, principalmente relativas à comunidade surda, que ao apoiarem a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua materna, criaram um público interessado em aprender português – como segunda língua⁵.

Paralelamente a esses vetores sociopolíticos que ensejaram o surgimento de diferentes públicos de PLE, houve o aprimoramento de algumas práticas mais antigas do ensino de português como L₂, tais como as em comunidades indígenas⁶ e as em comunidades bilíngues⁷ – nas quais indivíduos adquirem uma dada língua de herança como L₁ e, posteriormente, adquirem/aprendem português como L₂ – podendo ou não ter esta igualmente como língua nativa.

Diante dessa realidade heterogênea⁸, uma maneira de lidar com as questões metodológicas e institucionais que subjazem ao ensino de PLE é partir das características particulares dos grupos (sociopolíticos) de aprendizes; não obstante, é igualmente possível implementar algumas práticas pedagógicas com base em características que são constantes em quaisquer (grupos de) indivíduos; nesse sentido,

⁴ O que já havia sido comentado por Resende (2016).

⁵ Cf. Pereira (2014) para uma discussão de princípios teóricos e metodológicos dessa modalidade.

⁶ Para uma discussão detalhada a respeito do ensino de português para índios cf. Campetela (2014).

⁷ Cf. Altenhofen (1990) para um estudo acerca do ensino de português nesse contexto.

⁸ Naturalmente, é possível incluir interessados em PLE com outras motivações e/ou necessidades, mas que não representam um conjunto sociopolítico prototípico, tais como turistas de países lusofalantes, amantes de línguas, estudiosos da linguagem etc.

assumir como ponto de partida propriedades gerais dos falantes de qualquer língua requer uma abordagem que leve em consideração características universais que se manifestam independentemente de condições sociopolíticas.

Sob essa ótica, em detrimento da adoção de uma concepção social de língua, a busca por propriedades universais (sobretudo linguísticas, nesse caso) tem como consequência a adoção de uma abordagem biologizante e/ou psicologizante de linguagem, para que seja possível fazer um maior número de generalizações acerca de fenômenos linguísticos, aumentando a cobertura empírica. Dadas essas considerações, uma das teorias mais difundidas na literatura linguística se vale da *hipótese inatista para a aquisição da linguagem*.

Em linhas gerais, a perspectiva inatista postula a existência de propriedades linguísticas universais – um conjunto inato de princípios e parâmetros linguísticos – presentes na mente/cérebro dos indivíduos, que orienta a aquisição da linguagem. Assim, o presente estudo visa discorrer sobre implementações didático-pedagógicas que assumem a hipótese inatista e, adicionalmente, visa tecer algumas considerações a respeito de decisões metodológicas que resultam da adoção da perspectiva sociopolítica dos aprendizes. Por fim, uma reflexão sobre ambas as abordagens deve apontar direções para otimizar a elaboração de aulas e projetos no contexto de PLE.

Para tanto, primeiramente o presente artigo tece algumas considerações acerca de problemas (principalmente) metodológicos que subjazem à diversidade sociopolítica dos aprendizes de PLE e, em seguida, discorre sobre algumas práticas didático-pedagógicas generalizantes, isto é, que independem de fatores sociais, econômicos etc. Finalmente, este estudo tem vistas a refletir sobre abordagens didáticas e metodológicas tanto que partem do contexto social particular quanto que assumem propriedades universais generalizantes; no cotejo de ambas as abordagens, o presente trabalho procura mostrar que elas não são mutuamente excludentes, mas sim, complementares.

2. Notas sobre a aquisição da linguagem: teoria e empiria

A abordagem inatista (cujo principal representante é o linguista norte-americano Noam Chomsky) alega que o indivíduo – independentemente de sua língua materna e de sua realidade social – dispõe de um conhecimento linguístico inato que o faz depreender estruturas gramaticais sem que haja necessidade de instrução explícita, fazendo com que ele seja capaz de mobilizar o repertório linguístico de sua língua materna de uma maneira natural e sistemática. É verdade que os trabalhos de Chomsky não fazem referência explícita a implicações da teoria inatista sobre a aquisição de segunda língua; contudo, alguns autores, como Krashen (1982) e White (2003), discutem propostas de modelos para aquisição de L₂ que assumem assunções inatistas – principalmente aquele que ficou conhecido na literatura como *modelo do monitoramento*⁹.

A hipótese inatista para aquisição da linguagem, como delineada em Chomsky (1959), defende a existência de uma dotação genética inata – uma espécie de pré-programação biológica – específica para a aquisição da linguagem, cujo desenvolvimento se assemelha ao de quaisquer outras funções biológicas, que orienta a criança no processo de filtragem dos dados linguísticos aos quais ela é exposta, permitindo-lhe depreender quais são as estruturas gramaticais da sua língua.

Para essa teoria, o estado inicial da mente dos indivíduos contém um dispositivo, chamado de *Gramática Universal* (GU), em que estão codificados princípios linguísticos universais a todas as línguas naturais e, igualmente, parâmetros (linguísticos) que preveem as especificidades gramaticais que uma dada língua pode apresentar. Não é objetivo deste trabalho discutir as diferentes teorias para aquisição da linguagem nem tampouco discorrer sobre seus dobramentos na Linguística e/ou na Psicologia¹⁰, mas é importante mencionar assunções dessa teoria para que seja possível explicitar alguns conceitos com os quais este estudo dialoga.

⁹ Em inglês: *monitor's model* (KRASHEN, 1982).

¹⁰ Para discussão mais aprofundada das diferentes abordagens para aquisição da linguagem, cf. Lightbown e Spada (2006), Finger e Quadros (2008), entre outros.

Um dos argumentos centrais dessa abordagem ficou conhecido na literatura como *o argumento da pobreza de estímulo*, segundo o qual deve haver algum tipo de dispositivo na mente/cérebro dos indivíduos que auxilie o processo de aquisição da linguagem; do contrário, não seria possível à criança, em tão pouco tempo de vida, ser capaz de construir a gramática da sua língua de maneira tão natural (isto é, sem instrução explícita e sem esforço) e tão proficiente com base em um conjunto de dados tão limitado e fragmentado; nessa abordagem¹¹, a GU – com seus princípios e parâmetros – é o estágio inicial da faculdade da linguagem.

Na esteira dessas asserções, para White (2003), o conhecimento sutil e abstrato de que o falante dispõe sobre a língua vai muito além do input que ele recebe e, no caso da aquisição da segunda língua, os indivíduos se deparam com um cenário familiar à medida que precisam apreender um sistema linguístico que igualmente excede o input recebido. Assim, se os aprendizes de uma L₂ adquirem/apreendem um sistema que não pode ser apreendido a partir dos dados à disposição, há evidência de que a GU exerce igualmente um papel sobre aquisição de uma língua estrangeira. Para Lightbown e Spada (2006), por exemplo, o fato de que os aprendizes de uma L₂ sabem mais sobre a língua do que eles poderiam ter aprendido se dependessem unicamente do input a que eles foram expostos é uma evidência em favor da hipótese inatista.

Sob essa mesma perspectiva, Krashen (1982), assumindo pressupostos inatistas, engendra um conjunto de hipóteses que visa formular um modelo para explicar a aquisição de L₂. Seguindo esse objetivo, em primeiro lugar, ele estabelece uma distinção entre *aquisição* e *aprendizagem* de língua; para o autor, a aquisição envolve exposição a amostras da segunda língua – de modo análogo ao que ocorre com as crianças adquirindo L₁ – ao passo que a aprendizagem concerne à consciência explícita

¹¹ Para uma melhor elucidação da abordagem inatista, cf., por exemplo, Resende (2010) e bibliografia citada nesse trabalho – entre outros trabalhos.

sobre a gramática da língua-alvo; em última análise, essa distinção postulada pelo autor envolve – no caso da segunda língua – um cenário de imersão total em oposição às situações de instrução explícita (isto é, aulas) sobre a língua estrangeira.

Como comenta Krashen, alguns pesquisadores entendem que a aquisição é um processo ao qual somente as crianças se submetem, enquanto aos adultos cabe somente o aprendizado. Por trás dessa asserção, está um pressuposto da teoria inatista que versa sobre o *período crítico para aquisição da linguagem*, qual seja, há um limite etário que cerceia a aquisição da linguagem pela criança como sendo um processo natural e inconsciente; ao passar desse período, que vai até o início da puberdade, a criança não é mais capaz de adquirir uma língua de modo espontâneo e inconsciente.

A postulação desse limite para o desenvolvimento do órgão específico para a linguagem está em paralelo com a limitação temporal de desenvolvimento para quaisquer funções biológicas, isso porque, para a teoria inatista, o dispositivo que orienta a aquisição da linguagem consiste de uma dotação geneticamente determinada que precisa de condições específicas para seu desenvolvimento e amadurecimento; entre estas, a exposição a uma língua natural.

Assim, para os pesquisadores que assumem a versão clássica da hipótese inatista, posteriormente ao período crítico, não é mais possível falar em aquisição, mas sim, em aprendizagem. Uma evidência forte em favor da existência de um período crítico para a aquisição é o número de casos documentados de crianças que, por alguma razão, foram privadas da exposição à língua nos primeiros anos de vida e, por consequência, apresentaram sérios problemas de desenvolvimento linguístico¹². Adicionalmente, a existência própria desse limite dá suporte à intuição de que as dificuldades para aprender uma língua estrangeira aumentam proporcionalmente com o passar dos anos.

¹² Para um levantamento desses casos, cf. Gonçalves e Peixoto (2000-2001).

Independentemente disso, a hipótese de aquisição/aprendizagem de Krashen defende que os adultos também podem adquirir uma língua, e que tal habilidade não desaparece na puberdade; no entanto, o autor faz a ressalva de que isso não equivale à afirmação de que os adultos serão sempre capazes de atingir níveis altos de proficiência/fluência do mesmo modo que as crianças, mas sim de que eles ainda poderão ter acesso à GU para guiar o processo de aquisição da língua, mesmo na fase adulta.

A respeito da interferência da GU no processo de aquisição de L₂, White (2003) entende que se, para a aquisição da primeira língua, o estágio inicial são os princípios (universais) e os parâmetros (particulares), para a aquisição da segunda língua, o estágio inicial é a gramática da primeira língua; para a autora, uma evidência em favor dessa afirmação é a presença de propriedades da L₁ nas construções gramaticais dos aprendizes de uma L₂, principalmente nos estágios mais iniciais – em um estágio linguístico chamado de *interlíngua*.

Convém observar que a ideia de que a aquisição de L₂ parte do conhecimento (ainda que inconsciente) da L₁ é bastante intuitiva, já que não parece ser possível atingir um grau de proficiência/fluência considerável em uma dada língua estrangeira com base somente no input recebido. Isso implica dizer que, como já mencionado, a aquisição de L₂ envolve generalizações que extrapolam o input a que se tem acesso – seja por imersão total/parcial seja por instrução explícita.

Além disso, Krashen (1982) defende a *hipótese da ordem natural* que parte do princípio de que a aquisição de uma língua estrangeira (assim como a da primeira língua) envolve uma sequência previsível de estruturas gramaticais, por ordem de complexidade, embora deva ficar claro que nem sempre há correspondência entre L₁ e L₂ no que tange ao sequenciamento das estruturas (fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas) na aquisição, ou seja, estruturas mais complexas sob o prisma da língua materna não são necessariamente estruturas mais complexas na ótica de uma língua estrangeira.

Esse comportamento é atestado na aquisição de L₁ pela *sequencialidade universal no processo de aquisição da língua*; essa característica evidencia que há uma organização sistemática (constatada translinguisticamente¹³) por ordem de complexidade das estruturas linguísticas que são adquiridas; mais especificamente existem estágios de aquisição em que as estruturas simples antecedem estruturas cada vez mais complexas – em teoria – à medida que a GU vai se desenvolvendo, até que a criança atinja o estágio final, a saber, a gramática do adulto.

Assim, a universalidade não versa sobre uma necessidade de que todas as crianças passem por todos os estágios de aquisição, mas sim, de que as crianças não são capazes de produzir estruturas (mais) complexas sem antes poderem produzir estruturas (mais) simples. De todo modo, como já referido, a complexidade das estruturas bem como o seu ordenamento não é necessariamente o mesmo em L₁ e L₂.

Um terceiro ponto da proposta de Krashen diz respeito à *hipótese do monitoramento* e faz referência à maneira distinta em que os dispositivos de aprendizagem e de aquisição (ou seja, a GU) operam no desenvolvimento da L₂ nos adultos. Para o autor, a aquisição dá início aos enunciados proferidos na língua estrangeira e é igualmente responsável pela fluência nessa língua, ao passo que a aprendizagem tem a função de monitorar (por isso hipótese do *monitoramento*) a forma como são produzidos esses enunciados, com relação aos seus aspectos gramaticais (morfológicos e sintáticos), de significado (lexicais e semânticos) e de pronúncia (fonéticos e fonológicos).

Portanto, a explicitação do sistema linguístico da L₂ bem como a instrução explícita ou correção (mesmo a autocorreção) desempenham um papel, ainda que secundário, no desenvolvimento da segunda língua pelo adulto; em outras palavras, a aquisição tem um papel central no desenvolvimento da L₂, enquanto a aprendizagem atua como um fator periférico na medida em que versa somente sobre o melhoramento do sistema linguístico em desenvolvimento.

¹³ Cf. Costa e Santos (2003) e bibliografia citada nesse trabalho.

Adicionalmente, o modelo de Krashen defende a *hipótese do input*, segundo a qual a aquisição se dá quando se é exposto a uma língua natural e cuja relação é formulada por “i + 1”, em que “i” representa o nível da língua já adquirido e “1” representa o passo seguinte a ser dado em direção à proficiência na L₂. Tal formulação elucida a organização do processo de aquisição em estágios, igualmente observada na L₁.

Finalmente, Krashen, assumindo pressupostos inatistas para a aquisição de segunda língua, advoga em favor da *hipótese do filtro afetivo*, segundo a qual as motivações e/ou as preocupações do aprendiz em dominar a segunda língua constitui um fator determinante para o grau de sucesso do processo de aquisição/aprendizagem; em última análise, para o autor, o “estado mental” do falante tem o poder de otimizar ou atrasar o tempo – e o nível – de domínio de uma L₂ mesmo que as condições de aquisição e/ou a qualidade do input sejam ideais.

Em suma, a respeito das hipóteses recém apresentadas, convém deixar claro que elas não exaurem as postulações de Krashen acerca da aquisição da segunda língua, sobretudo porque uma discussão mais completa da proposta do autor vai muito além dos objetivos do presente artigo¹⁴. Tendo sido feitas essas considerações, a próxima seção se dedica a levantar algumas questões acerca das abordagens metodológicas que partem das particularidades dos grupos aprendizes de PLE à luz de algumas assunções recém apresentadas.

3. Características particulares – das línguas e dos falantes

Como já apresentado, o quadro de aprendizes de PLE no cenário brasileiro contemporâneo é bastante heterogêneo do ponto de vista sociopolítico; sendo esse o caso, cumpre tecer alguns comentários acerca de questões metodológicas adotadas

¹⁴ Além disso, cumpre mencionar que, embora as ideias de Krashen (1982) tenham exercido influência ímpar sobre as pesquisas em aquisição de L₂ bem como sobre as práticas didático-pedagógicas para o seu ensino nos anos que se seguiram, muitas de suas ideias foram alvo de críticas severas por parte de linguistas e psicólogos; para um panorama dessas críticas, cf. Lightbown e Spada (2006) e bibliografia citada nesse trabalho.

levando em consideração a heterogeneidade do público de PLE, bem como a maneira como elas têm sido abordadas no Brasil em termos institucionais.

Primeiramente, a pluralidade dos alunos versa sobre o fato de que eles têm línguas maternas muito variadas. Não é novidade que o Brasil sempre atraiu (e continua atraindo) uma quantidade enorme de turistas das mais diferentes partes do globo, e uma grande parte desses estrangeiros acaba por ter interesse – antes, durante ou depois de suas viagens – pela (variedade de) língua portuguesa falada no Brasil. Além disso, devido à internacionalização das universidades e à consequente circulação de universitários e pesquisadores – de um número cada vez maior de lugares – a procura por cursos e/ou professores de PLE têm aumentado exponencialmente.

A primeira consequência metodológica desse crescimento quantitativo foi a possibilidade de se criarem turmas que reunissem alunos que apresentassem relativamente o mesmo nível de proficiência em português, quais sejam, avançado, intermediário, inicial e *emergencial* – sobretudo no caso de turmas para imigrantes refugiados que não tinham, a rigor, nenhum conhecimento de português e tiveram que reconstruir a vida no Brasil, sem a devida preparação.

Além disso, o aumento no número de alunos também possibilitou a organização das turmas – pelo menos nos grandes centros – de acordo com a língua materna dos indivíduos. Já existem em várias instituições/escolas, por exemplo, turmas especializadas de *português para hispanofalantes* e, em outras, é possível ainda encontrar turmas de *português para falantes de línguas asiáticas* (tais como o japonês, o chinês e o coreano). A separação metodológica desses tipos de alunos (de acordo com a sua filiação linguística) se vale do grau de familiaridade com a gramática do português (em termos estruturais) e igualmente do nível de intercompreensibilidade (no caso das línguas românicas e, mais fortemente, do espanhol).

Assim, seguindo White (2003), isso equivale a dizer que os aprendizes de português partem de sua língua materna como ponto inicial e, portanto, falantes de

línguas indo-europeias, por exemplo, teriam menos dificuldade não somente em depreender estruturas gramaticais do português, mas também em reconhecer o léxico de origem latina. Isso justificaria, por exemplo, o agrupamento à parte de alunos falantes de línguas asiáticas.

No caso dos hispanofalantes, em que a relação linguística é muito mais estreita¹⁵, além da semelhança estrutural, há ainda a semelhança lexical que faz com que o grau de inteligibilidade nos estágios iniciais e/ou nos primeiros contatos seja bastante alto – ainda que isso possa se apresentar como uma dificuldade para níveis mais avançados, devido à alta quantidade de falsos cognatos etc. A consciência desses fatos levou não somente à separação metodológica de alunos falantes nativos de espanhol, mas também à criação de materiais didáticos específicos que contemplam as primeiras dificuldades encontradas por eles, principalmente nos níveis fonético e fonológico¹⁶.

Um segundo ponto acerca da heterogeneidade dos aprendizes de PLE tange à sua relação com a escrita. E, nesse ponto, nem mesmo estão sendo considerados os aprendizes que visam à obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) – o que já requereria uma discussão acalorada sobre o sistema de avaliação de PLE¹⁷. De todo modo, paralelamente ao grande grupo de aprendizes letrados, cuja relação com a escrita está, em última análise, naturalizada devido à escolarização, há dois grupos de indivíduos para quem essa relação não é imediata.

O primeiro deles é o dos indígenas, do qual um subconjunto pertence a comunidades ágrafas. A respeito disso, é preciso deixar claro que “ágrafo” não é sinônimo de “iletrado”. As comunidades ágrafas são aquelas que, via de regra, instituem a sua sociedade independentemente da cultura da escrita e, por outro lado,

¹⁵ Na verdade, esse fato é resultado de fatores histórico-linguísticos, já que português e espanhol foram a mesma língua durante muitos anos, paralelamente ao desenvolvimento autônomo das outras línguas românicas.

¹⁶ Para uma discussão a respeito disso, cf. Alves (2015).

¹⁷ Cf. Castro (2009) para uma discussão detalhada sobre materiais didáticos e sobre o sistema de avaliação de PLE.

iletrado é o indivíduo que não domina o sistema de escrita, mas pertence a uma sociedade em que ela é fundamental.

A dicotomia *fala versus escrita* é bastante antiga dentro dos estudos linguísticos e envolve questões que vão muito além das pretensões do presente estudo – sobretudo, porque abrange tópicos subjacentes mais amplos do que a modalidade de PLE. De todo modo, Campetela (2014) já havia chamado a atenção para a sensibilidade (adicional) necessária para o ensino de português para povos indígenas, principalmente porque juntamente com o manejo da escrita vem um processo muito forte de aculturação do índio, em alguma medida, inevitável. Nesse sentido, o ensino de PLE nessas comunidades deve estar aliado à valorização cultural indígena e à oferta do conhecimento da escrita não por meio da imposição da cultura, mas sim, através da cessão do acesso a uma nova cultura.

O segundo grupo para quem a relação com a escrita é bastante particular é o dos indivíduos surdos. Na tradição ocidental, os sistemas de escrita, a rigor, se valem de uma aparente relação entre um grafema (um letra) e um fonema (um som) e, embora essa relação seja de muitos para muitos¹⁸, o que por si só já imporia uma certa dificuldade, os indivíduos surdos (seja por surdez congênita, seja por surdez adquirida) têm sérias dificuldades para se apropriar dela.

Além disso, convém mencionar que indivíduos surdos apresentam dificuldades acentuadas com morfemas funcionais (tais como os de flexão) e palavras gramaticais (como conjunções e algumas preposições), porque estas não possuem conteúdo lexical nem referentes no mundo biossocial. Pereira (2014) comenta que esse obstáculo leva grande parte dos aprendizes surdos a aprenderem mecanicamente a língua, de fora para dentro, sem que sejam capazes de fazer uma reflexão sobre seu funcionamento.

¹⁸ O fonema [s], por exemplo, pode ser representado na escrita por “s” (*sapo*), “ss” (*passo*), “c” (*cerca*), “ç” (*calçado*), “x” (*máximo*), “sc” (*piscina*), “xc” (*exceção*), “sç” (*nasça*), entre outros; por outro lado, o grafema ‘x’ pode representar diferentes sons como [ks] (*sexo*), [s] (*máximo*), [z] (*exaltar*), [ʃ] (*xícara*) etc.

Nessa perspectiva, o movimento “de fora para dentro”, nos sistemas tradicionais de ensino de PLE para surdos¹⁹, configura uma relação de aprendizagem – nos termos de Krashen (1982) – e não, de aquisição, em que a GU assegura um alto grau de apreensão de estruturas linguísticas, mesmo as abstratas, tornado possível a consciência sobre as estruturas gramaticais das línguas e, em virtude disso, uma aquisição natural e proficiente.

Por fim, um terceiro ponto que particiona grupos de aprendizes de PLE com base em suas características sociopolíticas concerne à sua realidade socioeconômica. Para Krashen (1982), o *filtro afetivo* é determinante para o grau de sucesso da aquisição/aprendizagem da língua estrangeira; sob essa perspectiva, não é surpreendente que se criem matizes de proficiência mesmo com aprendizes com o mesmo perfil – já que a afetividade é algo individual.

Muitos turistas e/ou intercambistas, que escolheram viajar para o Brasil, apresentam um alto grau de proficiência em poucos meses. Isso se deve não somente às motivações emocionais que potencializam o processo de aquisição/aprendizagem, mas também ao alto grau de aceitação à aculturação que normalmente vem juntamente com a língua. De maneira oposta, muitos refugiados, que migraram para o Brasil contra a vontade, revelam uma dificuldade adicional com a língua estrangeira, qual seja, a do sentimento de obrigação em adquirir PLE, por razões alheias ao seu desejo – ao seu “filtro afetivo”.

Além disso, a resistência à aculturação e/ou ao entrosamento com os brasileiros faz com que esses imigrantes formem guetos, dentro dos quais continuam falando sua língua materna, o que institui um empecilho à parte para o aprendizado de PLE (inclusive em casos de imersão total), a saber, a ausência de prática da L2. Essa é uma situação também encontrada em algumas comunidades indígenas, sobre as quais a língua é imposta e/ou em comunidades bilíngues em que o apego à tradição e à língua de herança dificultam a fluência em português²⁰.

¹⁹ Cf. Pereira (2014) para uma crítica a esse método.

²⁰ Cf. Altenhofen (1990) para um estudo sobre essas comunidades.

Em síntese, o crescimento no número de aprendizes de PLE criou um verdadeiro mosaico sociopolítico que deve ser levado em conta nas decisões metodológicas do ensino de português como segunda língua. Paralelamente a isso, é igualmente necessário tecer algumas considerações sobre abordagens metodológicas que partem de características gerais a falantes de qualquer língua, à luz das mesmas assunções.

4. Características universais – das línguas e dos falantes

Como já referido, a hipótese inatista postula a existência de uma dotação genética que contém prioridades estritamente linguísticas que guiam o processo de aquisição da língua materna e que, por hipótese, atuam igualmente na aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira. Esse conjunto de prioridades consiste tanto de princípios gerais quanto de parâmetros particulares que preveem as variações estruturais que as línguas podem (ou não) apresentar. Um exemplo de princípio universal diz respeito à ligação dos pronomes, atuantes na sua interpretação, como mostram os exemplos em (1).

- (1) (a) [Ele]_i [o]_j viu na sala.
 (b) [He]_i saw [him]_j in the room. (inglês)
 (c) [Il]_i [l]_j'a vu dans la salle. (francês)
 (d) [Er]_i hat [ihn]_j in dem Zimmer gesehen. (alemão)

Nas sentenças em (1), a correferência dos pronomes *ele* e *o*²¹ é necessariamente distinta – o que é sinalizado pelos índices sobescritos diferentes –, isto é, todas as línguas compartilham um princípio estrutural que prevê que há um certo domínio sintático que cerceia a interpretação que um dado pronome pode apresentar. Da mesma maneira que tal princípio²² não é ensinado para as crianças em período de aquisição da língua materna, tal relação estrutural não aparece – e nem deveria aparecer – no cronograma de conteúdos a serem ensinados em uma aula de PLE.

²¹ Convém observar, naturalmente, que o português vernáculo licenciaria a forma *ele viu ele na sala*.

²² Conhecido na literatura como “Princípio B” da Teoria de Regência e Ligação.

Isso porque todas as línguas compartilham do mesmo princípio, e não se espera que falantes de qualquer língua tenham dificuldade em depreender tal regra – porque, por hipótese, ela já está codificada na sua mente/cérebro. À primeira vista, tal regra sintática pode parecer trivial, mas a aparente trivialidade se vale justamente da hipótese de que esse tipo de relação estrutural está prevista na GU. Sendo esse o caso, mesmo sem instrução, qualquer aprendiz de PLE é capaz de produzir sentenças bem formadas no que tange ao licenciamento e à interpretação dos pronomes.

Dentro da mesma perspectiva, um exemplo de parâmetro (particular às línguas) concerne à ocorrência de um pronome expletivo (sem conteúdo semântico) em predicados existenciais, tais como os que aparecem em (2).

- | | |
|---|-----------|
| (2) (a) Tem um carro lá fora. | |
| (b) <u>There</u> is a car outside. | (inglês) |
| (c) <u>Il</u> y a une voiture dehors. | (francês) |
| (d) <u>Es</u> gibt ein Auto da draußen. | (alemão) |

Diferentemente do que ocorre em (1), as sentenças em (2) exibem um comportamento sintático não uniforme, no sentido de que, em português, construções existenciais não admitem sujeito com matriz fonética, diferentemente de línguas como inglês, francês e alemão, em que a realização do sujeito é obrigatória²³ (o qual aparece sinalizado com um traço). Para esses casos, há um parâmetro que versa sobre a realização do sujeito em predicados existenciais e, da mesma forma como ocorre com a criança em processo de aquisição, o aprendiz de PLE precisa da informação sobre como é a sintaxe do português nesse aspecto.

O que diferencia L₁ e L₂ é o fato de que as crianças depreendem tal regra somente por meio da exposição aos dados linguísticos – adicionalmente não reagindo a tentativas de instrução explícita de regras gramaticais; diferentemente, aprendizes de PLE (ou qualquer outra língua estrangeira) podem tanto acionar o valor

²³ Na literatura, este ficou conhecido como “Parâmetro do sujeito nulo” (ou “Parâmetro *pro drop*”).

paramétrico, sobre a realização do sujeito, através da exposição (para Krashen, adquirindo-o) ou por meio de instrução consciente (aprendendo-o).

Naturalmente, para falantes do espanhol e do italiano, por exemplo, cujas línguas também não realizam foneticamente o sujeito nessa posição, a não realização em português é natural; para falantes de outras línguas, contudo, é possível que seja necessário dar essa informação. Pondo de lado esses casos, ao saber que o português é uma língua que admite sujeito nulo, o aprendiz de PLE (assim como a criança) é capaz de fazer generalizações e, por exemplo, estender a regra da não realização do sujeito a predicados meteorológicos, tais como *chover*, *nevar* etc.

No modelo de Krashen (1982), uma outra característica da aquisição da língua envolve a sequencialidade das estruturas linguísticas por ordem de complexidade. Costa e Santos (2003) comentam que crianças adquirindo o português produzem primeiramente sons oclusivos, como [p], [b], [k] e [g] para depois, produzirem sons fricativos tais como [f], [v], [ʃ] e [ʒ]. A complexidade na produção dos fonemas da língua envolve, entre outros fatores, o amadurecimento dos órgãos que compõem o trato vocal; portanto, a dificuldade para a produção dos róticos, por exemplo, se deve sobretudo à necessidade de um maior domínio dos articuladores.

No caso do PLE, para falantes adultos, a complexidade da aquisição fonológica do português não se pauta no (não) amadurecimento dos órgãos responsáveis pela produção dos sons, mas sim, na existência de fonemas que compõem o inventário fonológico da língua materna do aprendiz; por exemplo, anglofalantes têm mais dificuldade para produzir [r]²⁴ do que nipofalantes, isso porque esse fonema compõe o inventário fonológico do japonês; mas não, do inglês.

Da mesma forma, falantes nativos de um grande grupo de línguas produzem [z] naturalmente, ao passo que essa é uma das principais dificuldades para hispanofalantes aprendendo português. Essas considerações do nível fonético-fonológico parecem

²⁴ Como, por exemplo, o que aparece em *parar*.

igualmente sugerir que o input para um indivíduo adquirindo uma língua estrangeira é a sua própria língua materna, já que qualquer criança em período de aquisição da linguagem é capaz de aprender qualquer fonema de qualquer língua (respeitando o amadurecimento do trato vocal) sem dificuldade e de forma natural.

Por fim, no que toca à hipótese do monitoramento, cumpre tecer alguns comentários acerca do contraste entre o processo (inconsciente) de produção de enunciados em oposição ao processo (consciente) de monitoramento das regras gramaticais da L₂. Como já referido, a GU detém um conjunto de regras estruturais que guia a produção de enunciados (também) na L₂ e, como mostrado em (1), existem certas relações que não precisam ser ensinadas/aprendidas.

Entretanto, há um conjunto de características idiossincráticas das línguas que requerem uma assimilação consciente – em contextos de L₂. Um exemplo disso, para aprendizes de PLE, versa sobre a marcação de gênero gramatical em português. Nos estágios iniciais, muitos alunos (com a exceção talvez dos hispanofalantes) revelam uma dificuldade para reconhecer uma palavra como masculina ou feminina – que desencadeia concordância etc.

A respeito disso, uma descoberta que auxilia muito os alunos é a de que há uma regra geral que prevê que nomes terminados em *-a* são femininos ao passo que nomes terminados em *-o* são masculinos. Posteriormente à assimilação dessa regra, são introduzidas as exceções como *mapa, sistema, programa, planeta, cinema* etc., para o gênero masculino e *tribo, foto, moto* etc., para o gênero feminino. Assim, embora a GU auxilie nas possíveis combinações sintáticas do português, as informações (idiossincráticas) de gênero, por exemplo, devem ser aprendidas, isto é, memorizadas.

Nesse caso, a produção de enunciados pode ocorrer de forma natural, mas há um certo monitoramento no que respeita, por exemplo, à marcação de gênero, isto é, ainda que inconscientemente um aprendiz de PLE seja capaz de organizar palavras, sintagmas e sentenças de maneira mais fluente (ou seja, inconscientemente), existe um

certo monitoramento das propriedades idiossincráticas (morfológicas, por exemplo) de tal modo que há um esforço consciente para produzir os nomes com seu gênero gramatical correto, desencadeando a concordância adequada.

5. Considerações finais: aspectos universais e particulares nas aulas de PLE

O presente artigo teve por objetivo tecer considerações acerca de algumas posturas metodológicas subjacentes ao ensino de PLE tanto do prisma de características gerais (universais) dos aprendizes, no que tange à sua pré-disposição biolinguística, quanto da ótica de características particulares, que norteiam os perfis sociopolíticos dos aprendizes de PLE na contemporaneidade. Ambas as abordagens foram consideradas à luz do modelo do monitoramento de Krashen (1982), o qual assume pressupostos inatistas para a aquisição da linguagem.

O que o presente estudo tentou mostrar é que a abordagem social e a concepção biopsicologizante não são mutuamente excludentes à medida que existam implementações didático-pedagógicas que se valem tanto de propriedades universais quanto de propriedades particulares, mas mesmo estas podem ser entendidas (e aplicadas) sob a perspectiva de um modelo que se pauta em assunções biopsicologicamente determinadas.

Adicionalmente, o presente artigo tentou mostrar que as particularidades (sociopolíticas) dos aprendizes de PLE são muito mais determinísticas para as decisões metodológicas, docentes e institucionais, do que para as implementações didático-pedagógicas que, de fato, potencializam a aquisição/aprendizagem de L2. É claro que a organização institucional e metodológica do ensino, das práticas docentes e do sistema de avaliação tem um papel crucial no grau de sucesso do ensino; todavia, a efetiva modelagem linguística se vale inequivocamente do conhecimento linguístico que o falante já tem e igualmente da sua relação com as estruturas gramaticais da língua, sobretudo as que ele ainda não domina.

Isso equivale a afirmar que, independentemente dos antecedentes do aprendiz, a régua que mede o nível de desempenho no processo de aquisição/aprendizagem de L₂ é o conhecimento linguístico; portanto, se essa conclusão estiver correta, o cerne das aulas de PLE é antes o repertório gramatical/lexical que o falante já possui com vistas àquele que ele ainda não domina (para Krashen (1982), i + 1) do que as suas especificidades sociopolíticas que podem interferir na sua relação com o processo de aprendizagem, com a aculturação, com a escrita, com o sistema de avaliação, mas não com a língua em si mesma.

De todo modo, isso não significa que o(s) método(s) de ensino de PLE devem se valer unicamente do sistema; é imprescindível que as práticas didático-pedagógicas sejam sensíveis à individualidade do aluno; entretanto, o objetivo central de uma aula de língua estrangeira é ampliar a sua *competência linguística* e, portanto, otimizar a seu *desempenho linguístico*. Assim, por mais longos que sejam os caminhos metodológicos, o ponto de partida e o destino do processo de aquisição da língua (L₁ ou L₂) é o sistema linguístico.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino de português língua estrangeira/EPLE: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, Juliana; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Orgs.). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias. Salvador: UFBA, 2012. p. 723-728.

ALTENHOFEN, C. V. **A aprendizagem de português em uma comunidade bilíngue do Rio Grande do Sul**: um estudo de redes de comunicação em harmonia. 1990. 242f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ALVES, U. O ensino das fricativas coronais do português (LE) para falantes do espanhol: análise de livro didático. In. SILVEIRA, R.; EMMEL, I. (Orgs.) **Um retrato do português como segunda língua**: ensino, aprendizagem e avaliação. Campinas: Pontes, 2015. p. 75-96.

CAMPETELA, C. Proposta de material didático para ensino e aprendizagem de português como segunda língua em escolas indígenas. Macapá, **Letras Escreve**, v. 4, n. 1, 2014. p. 107-127.

CASTRO, P. B. **Produção escrita**: encontros e desencontros entre os livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros e o exame Celpe-Bras. 2009. 131f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

CHOMSKY, N. Review of “Verbal behavior” by B. F. Skinner. **Language**, v. 35, n. 1, 1959. p. 26-58. <https://doi.org/10.2307/411334>

COSTA, J.; SANTOS, A. L. **A falar como os bebés**: o desenvolvimento linguístico das crianças. Lisboa: Caminho, 2003.

GONÇALVES, J.; PEIXOTO, M. A. **O menino selvagem**: estudo de caso de uma criança selvagem retratado no filme “O menino selvagem”. Universidade de Lisboa, 2000-2001.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 3. ed. Oxford: Oxford University, 2006.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. Curitiba, **Educar em revista**, n. 2, 2014. p. 143-157.

FINGER, I.; QUADROS, R. M. (Orgs.). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: UFSC. 2008.

RESENDE, M. S. Aquisição da linguagem. In: SEMANA DE PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 9, 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2010.

_____. Professor de Português como Língua Estrangeira: a ascensão de um novo profissional. Pato Branco, **BR-1010**, 2016. p. 4.

WHITE, L. **Second language acquisition and universal grammar**. Cambridge: Cambridge University, 2003. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815065>

Artigo recebido em: 27.08.2017

Artigo aprovado em: 18.10.2017