

CONSCIENCIA LINGUISTICA: UMA ABORDAGEM PLURILÍNGUE AO ENSINO DE LINGUAS ESTRANGEIRAS

Giana T. STEFFEN

Pós-Graduação em Letras/Inglês – Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: o presente estudo examinou o modo como ocorre o processo de desenvolvimento do conhecimento plurilinguístico e como tal conhecimento influencia a consciência linguística que os alunos trazem para a 5ª série do ensino fundamental. Para isso, os alunos participantes estiveram envolvidos em uma intervenção em pequena escala aonde foram expostos a uma série de atividades plurilíngues que almejavam auxiliá-los no desenvolvimento da Consciência Linguística (HAWKINS, 1981), uma proposta de educação linguística envolvendo cinco domínios: cognitivo, afetivo, social, poder e performance (JAMES; GARRETT, 1998). A educação linguística é vista, sob essa perspectiva, como uma tentativa de oferecer uma solução para o isolamento que as línguas estrangeiras normalmente sofrem no ensino escolar. Tal isolamento têm sido constante nos métodos de ensino de línguas durante a maior parte do último século, aonde surgiram métodos que vieram não apenas a rejeitar a tradução, mas até a considerá-la como uma interferência negativa na aprendizagem de línguas. A Consciência Linguística, ao contrário, motiva o desenvolvimento de competências plurilíngues e multiculturais. Em outras palavras, lidar com outras línguas permite ao indivíduo ativar todo o seu conhecimento sobre línguas e trazê-lo para a consciência, um aspecto a ser encorajado e não descartado. A abordagem pluralística ao ensino de línguas é então uma abordagem aonde os alunos desenvolverão atividades em várias línguas (incluindo sua língua materna e suas variedades) simultaneamente. Os resultados mostram que a Consciência Linguística, enquanto uma abordagem plurilíngue para a educação em línguas estrangeiras, pode auxiliar os alunos no desenvolvimento de habilidades linguísticas como a intercompreensão, o conhecimento de características específicas de diferentes línguas, a comparação linguística, a compreensão lexical através do contexto e do co-texto, a capacidade de relacionar línguas a culturas e acima de tudo, o respeito por diferentes línguas e culturas.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência Linguística; educação em línguas estrangeiras; conhecimento plurilíngue.

ABSTRACT: *This study examined how the process of development of plurilinguistic knowledge occurs and how it influences the awareness of language students bring to the 5th grade. In order to do so, the student-participants were involved in a small-scale intervention where they were exposed to a series of plurilingual activities that aimed at helping students develop Language Awareness (HAWKINS, 1981), which is a proposal for language education encompassing five domains of competence: cognitive, affective, social, power and performance (JAMES; GARRETT, 1998). Language education is seen, under this perspective, as an attempt to offer a solution to the isolation in which foreign languages are usually taught at school. This isolation has been constant in language teaching designs for most of last century, from the direct method which rejected translation, to behaviorism which understands translation as a negative interference to foreign language learning. Language Awareness, on the contrary, motivates the development of plurilingual and pluricultural competences, that is, handling other languages enables the individual to activate his or her knowledge of languages and bring*

it to consciousness, an aspect to be encouraged instead of discarded. A pluralistic approach to language teaching is then one in which students will work on several languages (including their mother tongue and its varieties) simultaneously. Results showed that Language Awareness, as a plurilingual approach to foreign language education, can aid students in the development of linguistic abilities such as intercomprehension, knowledge of specific characteristics of languages, languages comparison, understanding the meaning of words by its co-text and context, relating language and culture and most of all, respect for different languages and cultures.

KEYWORDS: *Language Awareness; foreign language education; plurilinguistic knowledge.*

Introdução

A globalização e as novas tecnologias de comunicação desenvolvidas nas últimas décadas aumentaram a comunicação e o tráfego internacional e com isso, o contato e as trocas entre diferentes culturas. Esta nova realidade mundial aponta para a necessidade de mudanças educacionais que levem em consideração as variedades culturais e linguísticas.

O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI levantou a questão das diversas tensões internacionais causadas pela extensa globalização dos últimos vinte e cinco anos. O relatório foca a tensão entre o global e o local, de modo que as pessoas possam ser cidadãos do mundo, mas sem perderem suas raízes culturais e linguísticas. Com o aumento das migrações internacionais, há uma tendência de se valorizarem o modo de vida e as representações culturais dos países mais desenvolvidos, e por isso, a Comissão escolheu como princípio para a reflexão o respeito pelo pluralismo (UNESCO, 1998).

Nas comunidades pluriétnicas, já existe uma tendência a se ensinar a educação básica na língua materna, mas ainda não há grande atenção ao ensino das línguas estrangeiras. Por isso, “é importante promover uma educação intercultural, que é verdadeiramente um fator de coesão e paz” (UNESCO, 1998). O ensino de línguas estrangeiras é importante, não apenas por seus propósitos utilitários, como o acesso ao conhecimento científico e tecnológico, as vantagens no mercado de trabalho e a comunicação internacional, mas também pelo papel das línguas enquanto representantes das diversidades culturais (UNESCO, 1998).

Vieira e Moura (2001) nos lembram que qualquer cidadão que não fala uma língua estrangeira, ou que tem a sua língua materna desrespeitada, está sendo lesado em uma série de direitos. A *Declaração Universal dos Direitos do Homem* enfatiza o direito dos cidadãos a uma educação bilíngue, de modo que eles possam participar efetivamente na cultura e comunicação mundial. A própria *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* estipula que a partir da 5ª série, o currículo escolar deve incluir o ensino de pelo menos uma língua estrangeira a ser escolhida pela comunidade, enquanto no ensino médio os alunos deverão ter a opção de mais uma língua.

A *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (1996) entende a discriminação contra comunidades linguísticas como inaceitável. A mesma Declaração afirma que todos os cidadãos têm o direito de serem políglotas e usar a língua que melhor serve para o seu desenvolvimento pessoal ou intelectual. Este direito ainda não é plenamente exercido no

Brasil. Oliveira (2003) coloca que apesar de os índios brasileiros já terem obtido o direito à sua língua, cultura, e terra, existem muitas outras comunidades linguísticas que necessitam de atenção. No Brasil, hoje, são falados por volta de 210 idiomas, entre línguas indígenas e aquelas trazidas com os imigrantes de outros países (OLIVEIRA, 2003). Destes idiomas, alguns são oferecidos pelas escolas como línguas estrangeiras, mas muitos ainda são falados, ensinados e mantidos apenas nas suas comunidades.

Projetos de ensino plurilíngue

Com a criação da União Europeia, que aumentou drasticamente o intercâmbio de pessoas entre os países participantes, a questão das línguas estrangeiras se acentuou, e Hawkins, linguista do Reino Unido, discute a necessidade de mudança no modo como as línguas estrangeiras são ensinadas na escola, já que neste mundo globalizado, é impossível prever qual língua estrangeira será necessária para o aluno quando ele alcançar a vida adulta (HAWKINS, 1999). Com isso, o Grupo de Desenvolvimento Curricular no Reino Unido concluiu que “Uma das habilidades mais importantes que o ensino de uma língua estrangeira moderna pode formar é a habilidade de se aprender línguas estrangeiras mais facilmente no futuro” (HARRIS, 1990, citado por Hawkins, 1999).

A crescente necessidade de se trabalharem as línguas estrangeiras na Europa fez com que se desenvolvessem dois grandes projetos: Jaling e Eulang, envolvendo vários países, que se envolveram com a elaboração e testagem de material para o desenvolvimento da sensibilização linguística. Com a intenção de aumentar a competência metacognitiva, desenvolver atitudes positivas em relação às línguas e diversidades culturais, assim como aumentar a motivação para o aprendizado de línguas estrangeiras, os projetos criaram atividades que expõe os alunos simultaneamente a diversas línguas (JALING, 2006).

Esse enfoque plurilíngue ao ensino de línguas estrangeiras se baseia, em grande parte, nas semelhanças existentes entre as línguas. Ambos os projetos procuraram aumentar a compreensão linguística dos alunos, e os levaram a testar suas intuições sobre as línguas, desenvolvendo, deste modo, habilidades interdisciplinares que poderão ser reativadas no futuro, qualquer seja a língua que os alunos venham a estudar (CASTELLOTTI, 2002). Deste modo, um conceito central nestes projetos, é o conceito da intercompreensão, ou seja, a nossa capacidade de compreender uma língua estrangeira através de comparações entre a nossa língua materna ou outras línguas que já tenhamos estudado, e a língua em questão. Assim, “a intercompreensão na sensibilização às línguas permitirá desenvolver uma competência plurilíngue partindo do conhecido, do familiar, para o desconhecido.” (VIEIRA, 2005, p. 23)

Os resultados dos projetos Jaling e Eulang foram positivos, notando-se grande mudança na percepção de línguas dos alunos após a aplicação das atividades (JALING, 2006). Em um dos grupos, “os alunos pareceram estar mais conscientes dos aspectos metacognitivos das línguas e também mais interessados em línguas e atividades interculturais” (MASATS, 2006, p. 113) após a realização do projeto.

A América do Sul, cujos países também são plurilíngues e multiculturais devido a colonização, também sente a necessidade de se dar mais atenção ao ensino de línguas estrangeiras. Na Argentina, por exemplo, o ensino plurilíngue no sistema público de ensino

em Buenos Aires tem mostrado resultados positivos, e o projeto, que em um primeiro momento foi aplicado apenas no ensino fundamental, deve se estender também ao ensino médio em 2007 (GARCEZ, 2004).

A pesquisa

A presente pesquisa acompanhou a intervenção de um projeto de ensino plurilíngue. A intenção do projeto era fomentar a sensibilização linguística nos alunos antes destes começarem o aprendizado de uma língua estrangeira. Os sessenta e nove alunos participantes estavam iniciando a quinta série do ensino fundamental no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Nessa escola, o ensino de línguas estrangeiras inicia na quinta série, quando os alunos estudam, consecutivamente, quatro línguas estrangeiras: Inglês, Espanhol, Alemão e Francês. Deste modo, a partir da 6ª série, os alunos poderão optar melhor por qual língua seguirão estudando. A intervenção aconteceu no início do ano letivo, de modo que ao iniciarem as aulas de línguas estrangeiras, os alunos poderiam já aproveitar os possíveis resultados positivos decorrentes do projeto.

As atividades desenvolvidas foram adaptações de atividades desenvolvidas e testadas pelos projetos Jaling e Eulang ou criadas a partir de sugestões encontradas na literatura (JALING, 2006; MASATS, 2006; SCOTT, 1998; ULSETH, 2003; VAN LIER, 1995, 1998). As atividades visavam desenvolver os cinco domínios de competência da consciência linguística definidos por James e Garrett (1998): cognitivo, afetivo, social, poder e performance.

A primeira atividade, baseada na discussão de um texto chamado 'A visita' e de algumas perguntas relacionadas ao texto, levou os alunos a discutirem uma cultura diferente da sua. O texto apresenta o diálogo entre uma pomba, um gato e um morcego, todos brasileiros, enquanto estes aguardam a chegada de uma pomba Italiana. O gato teme que a pomba estrangeira tenha hábitos diferentes e que eles não consigam se comunicar com ela. A pomba brasileira então explica que mesmo eles sendo todos diferentes: um gato, um morcego e uma pomba, ainda assim são amigos. Além disso, se eles fossem visitar a Itália, eles seriam os estrangeiros, e o que há de estranho nisso?

Na segunda parte do diálogo, a visitante conversa com os amigos brasileiros, e apesar de haver algumas dificuldades na comunicação, os personagens notam que isso se deve ao fato de algumas coisas serem diferentes entre um país e outro, e convidam os leitores a descobrirem diferenças entre o Brasil e a Itália.

Em um primeiro momento, os alunos disseram não saber nada sobre a Itália, mas logo começou a discussão em grupo, os alunos foram relacionando comidas típicas, lugares turísticos e até jogadores de futebol com o país em questão. Assim, o conhecimento que era implícito passou a explícito, e a Itália, enquanto representante de uma cultura diferente, passou a ser vista como nem tão diferente assim.

A maioria das atividades do projeto envolveram atenção a características específicas das línguas e a comparação entre elas, o que poderia causar grande ansiedade por parte dos alunos, já que muitos destes estavam aqui iniciando seu contato com línguas

estrangeiras. Deste modo, era importante ajudar os alunos a entenderem que eles podem compreender um texto mesmo sem conhecer todas as suas palavras, e que as vezes, quando eles acham que estão ‘chutando’, na verdade estão inferindo o significado com base em seu conhecimento de mundo e de relações textuais (SCOTT, 1998).

Scott (1998, p.283) sugere uma atividade para ajudar os alunos neste ponto. Um texto, escrito na língua materna dos alunos, mas com palavras fictícias inseridas nele é apresentado seguido de algumas perguntas que os alunos devem tentar responder mesmo desconhecendo parte do vocabulário encontrado no texto. Sendo o texto original de Scott preparado para adultos, seguimos a mesma fórmula, mas escrevemos um parágrafo que consideramos mais adequado a idade de nossos alunos, como pode ser visto abaixo:

Ana e Pedrinho são *ircos*. Uma *caises*, sua mãe pediu que fossem ao *rostors comfoi* ovos. No *esparco*, uma *bolga* picou o braço da Ana, que *squou*: “Ai, que *par!*” Pedrinho, com medo da *bolga*, *gortou* os ovos para cima e correu. Pedrinho e Ana então voltaram para sua *hols*, sem os ovos que sua mãe pediu!

1. Quem são Ana e Pedrinho?
2. Porque eles foram ao *rostors*?
3. Quem picou o braço da Ana?
4. O que aconteceu então?

Primeiramente os alunos tentaram responder as perguntas individualmente e logo apresentaram suas respostas ao grupo. Na pergunta número um, a maioria dos alunos (54%) respondeu que Ana e Pedrinho são irmãos. Alguns alunos responderam que eles são personagens do texto (16%), o que também está correto. Outros responderam com a palavra fictícia que encontraram no texto: ‘*ircos*’ (16%).

Na pergunta número três, 77% das respostas variaram entre abelha, mosquito, galinha, cobra e zangão, todas corretas, já que se referem a animais ou insetos que possuem a habilidade de picar um ser humano. Todos os outros 23% dos alunos responderam com a palavra fictícia que estava no texto: ‘*bolga*’.

As questões de números dois e quatro obtiveram as mais variadas respostas, mas a grande maioria dos alunos conseguiu responder de acordo, mostrando sua compreensão geral do texto, mesmo sem o conhecimento de algumas das palavras presentes.

O objetivo da Terceira atividade era incentivar os alunos a descobrirem o significado de palavras relacionadas a alimentação em diferentes línguas, através do uso da sua capacidade de intercompreensão. Em grupos de cinco, os alunos receberam uma tabela contendo apenas as línguas no topo das colunas: Português, Inglês, Alemão, Italiano e Esloveno. Os alunos receberam também envelopes aonde encontraram pequenos pedaços de papel contendo as palavras salada, bife, batata, arroz, chá e fruta nas diferentes línguas. Foi dada aos alunos a instrução de que deveriam completar a tabela colando as palavras na coluna correta de acordo com a língua, e na linha correta de acordo com seu significado correspondente em Português.

A grande maioria dos grupos (70%) teve maior número de acertos na coluna do Inglês, e as palavras mais parecidas com o Português foram colocadas na coluna do Italiano, enquanto as palavras que os alunos consideraram mais ‘estranhas’ foram em sua grande maioria divididas entre as colunas do Alemão e do Esloveno. Um ponto bastante

interessante nesta atividade foi a curiosidade dos alunos quanto ao Esloveno, língua desconhecida da grande maioria.

A próxima atividade seria a primeira tentativa dos alunos em trabalhar a sua capacidade de intercompreensão individualmente. Deste modo, optamos por um contexto conhecido, que pudesse auxiliá-los na resolução da atividade. Os alunos então receberam os títulos dos seis livros até então publicados da série *'Harry Potter'*, cada um em uma diferente língua, e foram instruídos a tentar escrever o título correspondente em Português, e a 'adivinhar' em que língua o título estava escrito.

A maioria dos alunos (87%) conseguiu responder todos os títulos em português, com exceção de alguns que desconheciam o último livro, e não conseguiram usar a sua intercompreensão entre o Grego e o Português. Poucos alunos souberam dizer em que língua os títulos estavam escritos, o que mostra que nesse momento, o seu conhecimento de características específicas das línguas ainda era bastante limitado.

A próxima atividade apresentou aos alunos o mesmo parágrafo escrito em seis diferentes línguas: Alemão, Inglês, Francês, Italiano, Espanhol e Português Europeu. Nessa atividade, os alunos deveriam 'adivinhar' em que língua os textos estavam, e apontar o que os levou a essa conclusão. As línguas mais reconhecidas foram o Inglês, por causa do *'the'*, do *'of'* e do *'are'*; o Alemão, pelo uso do trema; o Espanhol, pelo uso do *'ñ'*; e o Português, que os alunos reconheceram como sua própria língua, poucos apontando as diferenças entre o Português do Brasil e de Portugal.

Em uma outra atividade que focou chamar a atenção dos alunos para as diferenças e semelhanças entre as línguas, os alunos receberam uma tabela contendo todos os dias da semana em Português, Inglês, Alemão, Espanhol, Francês e Italiano. As seguintes questões foram propostas a seguir:

- 1) Em quais línguas os dias da semana são mais parecidos?
- 2) Em qual língua os dias da semana são mais parecidos com o Português?
- 3) Todos os dias da semana em Inglês terminam em *'day'*. O que significa *day*?
- 4) Em qual língua os dias da semana são mais parecidos com o Alemão?
- 5) Existe alguma semelhança entre os dias da semana em Francês e em Italiano? Qual?
- 6) Quase todos os dias da semana em Alemão terminam em: _____ ?
- 7) Quase todos os dias da semana em Espanhol terminam em: _____ ?
- 8) Qual o dia da semana que é parecido em todas as línguas?

Com a ajuda das perguntas específicas, os alunos conseguiram notar semelhanças entre o Português, Francês, Espanhol e Italiano, assim como semelhanças entre o Inglês e o Alemão. O resultado da questão 4 foi claro: 61 dos 69 alunos que participaram da atividade consideraram que a língua mais parecida com o Alemão é o inglês. Deste modo, podemos notar que os alunos puderam inconscientemente separar as línguas apresentadas em dois grupos, ou famílias linguísticas.

A questão número 3 também trouxe respostas interessantes. Os alunos se dividiram em dois grupos, aqueles que entenderam que *'day'* significa 'dia', e aqueles para quem *'day'* significa 'feira', já que muitos dos dias da semana em português contêm a palavra 'feira'.

O dia da semana que é mais parecido em todas as línguas recebeu como resposta o sábado, o domingo, ou o sábado e o domingo. A semelhança na escrita destes dois dias da semana em todas as línguas apresentadas na atividade foi uma revelação para alguns alunos. O preconceito de que o Inglês e o Alemão são difíceis por serem completamente diferente da nossa língua materna se dissipou para alguns alunos, como Júlia, que comentou: “que coisa, o sábado é parecido em todas as línguas. Sábado parece com sábado até em Alemão, professora!”

Conclusão

As atividades desenvolvidas durante o projeto ajudaram os alunos a aprenderem a lidar com situações comuns durante o processo de aprendizado de línguas estrangeiras, com as quais eles ainda não haviam se deparado.

A inferência de significados, por exemplo, parecia ser um grande tabu para os alunos, que acostumados a sempre procurarem pelas respostas ‘corretas’, inicialmente demonstraram dificuldade em resolver algumas das atividades. As professoras observaram em seu diário de pesquisa que durante o desenvolvimento das primeiras atividades, muitos alunos diziam não saber as respostas, insistiam que as professoras os ajudassem ou comentavam: ‘não sei, professora, só se eu chutar, mas ai pode estar errado!’. Essa atitude foi aos poucos desaparecendo, até que no final do projeto, essas questões já não estavam mais presentes em sala.

Outras habilidades desenvolvidas foram a intercompreensão e o reconhecimento de características específicas de diversas línguas. O desenvolvimento dessas habilidades não se deu em um momento específico do projeto, mas pôde ser sentido durante todo o programa. A partir do desenvolvimento da atividade que teve como tema os títulos dos livros do *Harry Potter*, por exemplo, os alunos demonstraram maior facilidade em trabalhar a sua capacidade de intercompreensão. Por outro lado, o reconhecimento das características específicas das línguas foi sendo trabalhado por cada aluno ao seu tempo, e sentido mais claramente a partir da atividade em que os alunos encontraram o mesmo parágrafo em diferentes línguas.

Além disso, muitos alunos, ao final do projeto, se mostraram mais interessados em línguas estrangeiras, como Ana, que escreveu sobre as aulas: “Foi muito legal, porque eu aprendi muito mais sobre todas as línguas, e agora vou prosseguir adiante e aprender muito mais!”. Para alguns alunos, como Cláudio, o projeto mostrou que línguas estrangeiras são diferentes, mas não necessariamente impossíveis de serem aprendidas: “Vi que todos nós podemos aprender línguas novas. E também porque podemos falar com outras pessoas de outras línguas. Nem é tão difícil assim.”

Referências

CASTELLOTI, V. **Social representations of languages and teaching**. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

- GARCEZ, P. M. Breve notícia sobre o programa de ensino plurilíngüe na cidade de Buenos Aires, Argentina. **Linguagem e Ensino**, 7, 2 (225-230), 2004.
- HAWKINS, E. W. Modern Languages in the Curriculum. In G. Perren (ed.) **The Space Between: English and Foreign Languages at school**. London: CILT, 1974.
- HAWKINS, E. W. **Awareness of Language: An Introduction**. (Revised edn.). Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- HAWKINS, E. W. Foreign Language Study and Language Awareness. **Language Awareness**, 8 (3&4), 124- 142, 1999.
- JALING. **The Door to Languages**. Retrieved June 12, 2006, from <http://jaling.ecml.at>, 2006.
- JAMES, C. & GARRETT, P. **Language Awareness in the Classroom**. London: Longman, 1998.
- MASATS, D. **Language Awareness: An International Project**. Retrieved June 12, 2006, from <http://jaling.ecml.at>, (n.d.)
- OLIVEIRA, G. M. de. **Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos**. Florianópolis: IPOL, 2003.
- SCOTT, M. A Brazilian View of LA. In James, C. & Garrett, P (Eds.), **Language Awareness in the Classroom**. London: Longman, 1998.
- STERN, H. H. **Issues and Options in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- ULSETH, B. From language teacher to teacher of languages: results from a Socrates project. Retrieved June 12, 2006, from http://www.fag.hiof.no/~bu/ilte/report/report_entire.html
- UNESCO. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.
- VAN LIER, L. **Introducing Language Awareness**. Penguin: London, 1995.
- VAN LIER, L. The Relationship Between Consciousness, Interaction and Language Learning. **Language Awareness**, 7 (2&3), 128-145, 1998.
- VIEIRA, J. R. Projeto de ensino e pesquisa: educação plurilíngüe no colégio de aplicação da UFSC, 2005.
- VIEIRA, J. R. & MOURA, H. M. de. Língua Estrangeira: Direito ou Privilégio? In Silva, F. L. de & Melo Moura, H. M. de (Eds.), **O Direito à Fala: a questão do preconceito lingüístico**. Florianópolis: Insular, 2000.