

RELAÇÕES ENTRE TEORIAS LINGUÍSTICAS, TEORIAS DA APRENDIZAGEM E MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS¹

Amanda Maraschin Bruscato²

amandabruscato@gmail.com

Jorge Baptista³

jbaptis@ualg.pt

324

RESUMO

Este artigo pretende analisar de que modo as teorias linguísticas relacionam-se com as teorias da aprendizagem e com os métodos de ensino de línguas a partir do século XX. Procura-se demonstrar como as teorias impulsionaram novas práticas e como as críticas que receberam serviram de base para novas teorias. São percorridas as teorias das ciências da linguagem distribucionista, gerativista e sistêmico-funcional, relacionando-as respectivamente às teorias de aprendizagem comportamentalista, cognitivista e sociointeracionista e aos métodos audiolingual, natural e comunicativo de ensino-aprendizagem de línguas. Com a mudança para o atual paradigma humanista, há a coexistência de distintas teorias e métodos que podem ser aplicados ao ensino dependendo das necessidades dos aprendizes. Espera-se oferecer um panorama da linguística moderna de modo a identificar possíveis implicações das teorias das ciências da linguagem para o ensino-aprendizagem de línguas. Como parte de uma tese de doutoramento em ciências da linguagem, o artigo contribuiu como base teórica para a construção de materiais para o ensino de línguas à distância.

Palavras-chave: métodos de ensino de línguas; teorias da aprendizagem; teorias linguísticas.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo pretende analisar de que modo as teorias linguísticas relacionam-se com as teorias da aprendizagem e com os métodos de ensino de línguas a partir do século XX. Procura-se demonstrar como as teorias impulsionaram novas práticas e como as críticas que receberam serviram de base para novas teorias.

Foram selecionadas as teorias linguísticas distribucionalista, gerativista e sistêmico-funcional, as teorias de aprendizagem comportamentalista, cognitivista e sociointeracionista e os métodos de ensino audiolingual, natural e comunicativo. A escolha justifica-se pela ordem

¹ Gostaríamos de agradecer ao Professor Doutor Manuel Célio Conceição (Universidade do Algarve, Portugal) pelas conversas sobre a versão inicial deste texto.

² Doutoranda em Ciências da Linguagem na Universidade do Algarve (Portugal).

³ Doutor em Linguística e Professor Associado na Universidade do Algarve (Portugal).

cronológica de surgimento das teorias e dos métodos e pela relação existente entre os antecessores e sucessores.

Será visto como, do século XX para o século XXI, surge o paradigma humanista, que engloba diversas novas teorias linguísticas ancoradas em outras disciplinas das humanidades. O sujeito começa a ser valorizado por seu caráter multifacetado, e rompe-se com a expectativa de que apenas um método ou teoria seja suficiente para contemplar a diversidade humana.

O artigo investiga, portanto, as implicações das concepções de língua e de aprendizagem para as práticas de ensino presencial e à distância. Espera-se oferecer um panorama da linguística moderna de modo a identificar possíveis implicações das teorias das ciências da linguagem para o ensino-aprendizagem de línguas.

2 DESENVOLVIMENTO

Este trabalho utiliza como marco de início para análise a publicação póstuma do *Cours de Linguistique Générale* de Ferdinand Saussure (1857-1913) em 1916. A decisão justifica-se pela importância da obra para o surgimento do estruturalismo e da linguística moderna ao delimitar os objetivos e o objeto de estudo da linguística.

O linguista apresenta diversas dicotomias, tais como língua e fala, forma e substância, significante e significado, sincronia e diacronia. Para Saussure, o objeto de estudo da linguística deveria ser a língua, visto que ela é um sistema de signos com regras comuns a todos os seus falantes, e não a fala, que é variável e concretizada individualmente. O objetivo também seria estudar a língua em uma perspectiva sincrônica, não diacrônica como era realizado até então.

Saussure gerou um grande impacto para as investigações linguísticas, pois propôs uma sistematização do estudo das línguas e conferiu à disciplina um caráter científico (COSTA, 2011, p.114). Ao estabelecer as dicotomias e limites de investigação linguística mencionados acima, permitiu o início das teorias formalistas (estruturalista, distribucionalista, gerativista), que serão discutidas a seguir.

O estruturalismo ramificou-se nas correntes europeia e norte-americana. Nos Estados Unidos da América, Leonard Bloomfield (1887-1949), bastante reconhecido por sua publicação *Language*, de 1933, deu início à vertente distribucionalista. Baseando-se nos estudos de Saussure, ele especifica como objetivo da linguística a descrição da estrutura da língua a partir da análise de *corpus* (COSTA, 2011, p.124).

Bloomfield possuía a preocupação de registrar os idiomas indígenas que estavam em processo de desaparecimento. A descrição partia da fala dos indivíduos, buscando identificar a gramática da língua sob uma perspectiva estruturalista (COSTA, 2011, p.124).

Apesar do enfoque metodológico no estudo dos idiomas e da preocupação com a sua descrição a partir de dados coletados com os falantes, Bloomfield restringiu seu trabalho à descrição estrutural do funcionamento das línguas. Chomsky, posteriormente, critica a análise apenas das estruturas de superfície e não das estruturas profundas das construções linguísticas, bem como a falta de preocupação com a competência linguística ideal dos falantes.

Bloomfield teve seus estudos influenciados pelo comportamentalismo, cujo principal teórico veio a ser Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), autor de *Verbal Behavior*, de 1957. O comportamentalismo considera que o ser humano não possui uma inteligência inata e que o conhecimento é adquirido somente através de estímulos e reforços oferecidos pelo meio (RICHARDS & RODGERS, 2001, p.56). Relacionada a esta definição, portanto, a aprendizagem de línguas é considerada uma questão de treino e hábito (BLOOMFIELD, 1933, p.34).

Conforme visto acima, para Bloomfield e Skinner, a aprendizagem dos idiomas ocorreria a partir de estímulos-respostas repetidos e reforçados. O aprendiz ouviria estruturas da língua e tentaria repeti-las. Se acertasse, receberia um reforço positivo, o que o condicionaria para que aprendesse a estrutura. Se errasse, receberia um reforço negativo e não voltaria a cometer o erro.

De acordo com esta perspectiva, o aprendiz não seria capaz de criar novas formas linguísticas, apenas de repetir o que lhe foi apresentado. Ademais, o reforço negativo faria com que o indivíduo não voltasse a cometer o equívoco. No entanto, o comportamentalismo parece ignorar o processo de aprendizagem natural observado nas crianças, que, independente de receberem mais ou menos estímulo e reforço, costumam alcançar os mesmos estágios em geral nos mesmos períodos de tempo. Isso ocorre não porque são expostas a todas as estruturas linguísticas ou porque recebem reforço suficiente, mas porque conseguem criar regularidades a partir do pouco a que são expostas.

Apesar disto, os adeptos do comportamentalismo defendem a importância apenas dos estímulos e reforços para a aprendizagem. Desta forma, o erro não estaria relacionado com a criatividade e com a busca por regularidades na língua, como será entendido posteriormente. Para os comportamentalistas, os equívocos deveriam ser reforçados negativamente e evitados, pois, se fossem permitidos, seriam fossilizados (PERINE, 2012, p.108).

Ao longo do trabalho, será visto como as concepções de língua e de aprendizagem de cada época são modificadas, por exemplo em relação à importância do erro para a aprendizagem das línguas. Enquanto, em uma perspectiva comportamentalista, ele é entendido como prejudicial à aprendizagem, posteriormente será entendido como algo positivo e necessário.

As concepções de língua e de aprendizagem de cada época são responsáveis pelo desenvolvimento de novos métodos de ensino, que buscam uma melhor eficácia para o ensino-aprendizagem (RICHARDS & RODGERS, 2001, p.1). Anteriormente ao comportamentalismo, o principal método de ensino de línguas era o de gramática e tradução, também conhecido como método tradicional. Os aprendizes deveriam, como principal objetivo, conseguir traduzir textos escritos, o que implicava estudar o significado das palavras.

Enquanto o método tradicional valorizava a tradução escrita para a aprendizagem das línguas, utilizando o auxílio de gramáticas e de dicionários, o método criado a partir das novas concepções de língua e de aprendizagem valorizou a repetição oral na língua-alvo. Durante a Segunda Guerra Mundial, Bloomfield (1942) apresentou o método de ensino audiolingual.

Segundo Perine (2012), o método audiolingual foi desenvolvido a fim de ensinar línguas mais rapidamente aos militares e imigrantes durante o período da guerra. Era necessária uma intensa exposição à língua-alvo, sendo o professor um falante nativo cujo papel era pronunciar as estruturas para repetição, cuidando sempre para não cometer equívocos em frente aos alunos. Partia-se do princípio de que inicialmente o estudante deveria aprender a língua oralmente, para apenas mais tarde estudar sua escrita. Não era permitida a tradução ou o uso da língua materna, sendo necessário que o aprendiz repetisse as estruturas mesmo que a compreensão do significado surgisse posteriormente. O ensino partia das estruturas linguísticas mais simples às mais complexas, e as regras gramaticais deveriam ser inferidas através da repetição, não necessariamente explicadas. Neste método, o professor possui papel central, sendo o único detentor do conhecimento, enquanto os aprendizes, entendidos como “tábulas rasas”, apenas o imitam.

O método contribuiu para o ensino de línguas ao defender o uso intensivo da língua-alvo, a valorização da oralidade e a automatização das estruturas a partir da prática. No entanto, a repetição exaustiva não gera de fato a compreensão e a proficiência no idioma, pois, ainda que o aprendiz saiba proferir algumas estruturas fixas, isso não significa que ele entenda suas reformulações e adquira a fluência na língua. Devido ao caráter mecanicista do método, dificilmente o aprendiz obtém a capacidade de comunicar-se de maneira espontânea. Conforme aponta Conejo (2007, p.241), os exercícios estruturais e comportamentalistas não são suficientes para a produção natural na língua.

O comportamentalismo recebeu diversas críticas como as exemplificadas acima, impulsionando o surgimento de novas teorias e novos métodos de ensino. Noam Chomsky (1928-) foi um dos estudiosos que mais se opôs à teoria comportamentalista. Em 1959, ele publicou uma crítica ao trabalho de Skinner, afirmando que o conhecimento não é totalmente externo aos seres humanos, existindo uma faculdade da linguagem inata que, por sua vez, é ativada externamente.

Chomsky, defendendo o inatismo, propôs a Gramática Universal, que estaria presente em todas as pessoas. Ao nascer, o indivíduo possuiria uma estrutura com todos os princípios possíveis às línguas e, através da exposição a uma língua específica, descobriria quais são os seus parâmetros particulares. Desta forma, a língua deixa de ser entendida como um sistema externo aos indivíduos e passa a ser vista como uma competência interna e comum aos falantes. Do mesmo modo, a aprendizagem deixa de ser condicionada apenas pelos estímulos externos e passa a ser valorizada a competência linguística interna a cada um.

O inatismo não foi iniciado por Chomsky, tendo surgido já na antiguidade clássica. No entanto, o autor sugere a existência de um conjunto de regras inatas que permitiriam aprender todas as línguas. O objetivo de sua teoria gerativa, portanto, não é apenas estudar a língua como objeto, mas como ela funciona mentalmente.

A dicotomia entre língua e fala, proposta por Saussure, modifica-se entre competência e desempenho na teoria de Chomsky. Apesar de os termos serem distintos, a crença de que um deve ser privilegiado nas investigações linguísticas permanece. Assim como para o estruturalismo a linguística deveria estudar a língua e não a fala, para o gerativismo ela deveria estudar a competência e não o desempenho do falante. Seu foco de estudo está na mente, razão pela qual recebe o nome de mentalista, em oposição à concepção mecanicista anterior.

Ainda que a concepção de língua enquanto sistema permaneça (por isso, ambas as correntes são formalistas), o gerativismo preocupa-se com a competência linguística do falante “ideal”. Enquanto a descrição estruturalista das línguas preocupava-se apenas com a estrutura de superfície, o gerativismo buscou ir além, estudando a estrutura profunda e as transformações possíveis⁴.

Chomsky, portanto, defende que a faculdade da linguagem é inata, apresentando princípios universais e parâmetros específicos para as línguas, um número finito de regras que, ao ser aprendido, permite gerar um número infinito de frases. Não há dúvidas de que os seres humanos, quando nascem, possuem naturalmente a capacidade de aprender qualquer idioma.

⁴ Os níveis de representação “estrutura profunda” e “estrutura de superfície” propostos por Chomsky (1965) foram, posteriormente, substituídos pelo autor por “forma lógica” e “forma fonética” (CHOMSKY, 1995).

Apesar desta certeza, é possível que apenas exista uma inteligência inata para a aprendizagem das línguas, não um conjunto de princípios e parâmetros.

A teoria da Gramática Universal (GU) opõe-se à concepção anterior de língua como um sistema externo aos indivíduos e permite o surgimento de novos questionamentos, por exemplo, em relação à aprendizagem de segunda língua. Os equívocos cometidos pelos aprendizes seriam justificados por transferências do idioma materno, podendo ser previstos e evitados, ou por acesso aos princípios e parâmetros, demonstrando a criatividade no novo idioma? Mattos (2000) discute as possibilidades, utilizando como referência estudos de Ellis (1997) e White (1989). Ao debater os distintos pontos de vista, a autora não objetiva apresentar uma resposta definitiva, mas demonstrar o quão complexa é a aquisição de segunda língua.

Considerando que exista uma Gramática Universal, não há a certeza de que ela poderia ser acessada do mesmo modo para a aprendizagem da língua materna e de segunda língua. Uma das hipóteses é a do período crítico, sugerindo que, após certa idade, o aprendiz não possuiria mais acesso aos parâmetros de outras línguas e, por isso, teria mais dificuldade para a aprendizagem de novos idiomas.

Apesar de a hipótese do período crítico não ser comprovada, ela contribui para outra teoria inatista, a de Stephen Krashen (1941-), que diferencia aquisição e aprendizagem de língua. Para Krashen (1981), a aquisição de línguas é inconsciente e natural, enquanto a aprendizagem é consciente e ocorre formalmente, sendo que esta permitiria uma proficiência inferior àquela.

Influenciado pelo inatismo de Chomsky e com a parceria de Tracy Terrell (1943-1991), em 1983 Krashen propôs o método natural de ensino de línguas. O método natural pretende que o aluno aprenda a pensar na língua-alvo percorrendo as mesmas fases de quem adquire a língua materna: compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita respectivamente. Do mesmo modo que o método audiolingual, não se deve utilizar a língua materna em sala de aula. No entanto, as principais diferenças são que a repetição de estruturas não é exigida, sendo delegada ao estudante a decisão de quando começar a falar, e os equívocos que não comprometem a comunicação não são reprimidos, visto que representam a capacidade criativa do aprendiz na língua.

Krashen propõe a hipótese do filtro afetivo, sugerindo a existência de um bloqueio psicológico para a aprendizagem formado pela atitude, motivação e personalidade do aprendiz. Quanto maior o filtro afetivo, mais difícil será a aprendizagem. De modo a não aumentá-lo, o autor defende que nem todos os erros devem ser corrigidos pelos educadores.

A hipótese do filtro afetivo demonstra uma maior preocupação com o que ocorre na mente do sujeito. Supondo que ela esteja correta, como o filtro afetivo tende a ser menor em crianças pequenas, talvez seja uma das razões para existir uma maior dificuldade de aprendizagem de segunda língua, não havendo *a priori* a diferença entre aquisição e aprendizagem.

O método natural contribui positivamente ao ensino-aprendizagem de línguas ao respeitar o tempo de cada aluno, não exigindo a repetição automática e não compreendida, e ao já valorizar o significado e a comunicação. No entanto, os estudantes podem demorar muito tempo para decidir produzir no idioma, e a não correção de seus equívocos pode contribuir para sua fossilização.

Outra crítica ao método é em relação à exposição controlada à língua-alvo. Krashen propôs a hipótese do insumo +1, de que os estudantes devem ser expostos a estruturas um pouco mais difíceis do que as que já conhecem. Se apenas forem expostos ao que já conhecem ou forem expostos a várias estruturas novas ao mesmo tempo, não há aprendizagem. Com essa teoria, o método afasta-se do modo realmente natural de aprendizagem de língua materna proposto. Afinal, o insumo natural não é controlado e ordenado, mas fragmentado e até confuso. Desta forma, assim como o método audiolingual, o método natural também ignora em alguns pontos a aprendizagem de língua natural das crianças.

Apesar de o método natural não ter sido criado para aplicar a teoria gerativa ao ensino de línguas, ele é baseado no inatismo, diferenciando-se assim do empirismo. O comportamentalismo de Skinner foi criticado não apenas por Chomsky, mas por Jean Piaget (1896-1980), que também defendeu a existência de uma estrutura interna inata, como afirma já em 1950.

Para Piaget, toda aprendizagem depende de uma mesma inteligência sensório-motora inata e responsável pelos quatro estágios do desenvolvimento (sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal), sendo a capacidade de pensamento simbólico e abstrato o que diferenciaria os seres humanos dos animais. Já para Chomsky, existiria uma estrutura inata aos seres humanos dedicada apenas à aprendizagem das línguas, o que não estaria relacionado com capacidades sensório-motoras.

No debate ocorrido entre os autores em 1975 e publicado em 1980, Chomsky justifica sua crítica à teoria de Piaget com o exemplo de crianças cegas ou surdas, que, apesar da deficiência sensório-motora, não apresentam dificuldade para a aprendizagem de línguas. Deste modo, ao mesmo tempo em que suas teorias aproximam-se por discordarem do empirismo, afastam-se por discordarem sobre a existência de uma inteligência inata específica para a

linguagem. Em relação à importância da correção para a aprendizagem, Piaget e Chomsky também discordam, como aponta Kato (2005, p.190). Enquanto Piaget, assim como Skinner, defende a necessidade do reforço, Chomsky afirma que ele não demonstra eficácia.

Ainda em oposição ao empirismo, o cognitivismo de Piaget possui aproximação com o sociointeracionismo de Lev Vygotsky (1896-1934), que valoriza a importância da interação social para a aprendizagem. Ambos os teóricos eram defensores do construtivismo, ou seja, da construção do conhecimento a partir da relação do sujeito com o meio em que se encontra, conforme explica Souza (2015, p.3). Entretanto, ao contrário de Piaget (1971), que conferia maior importância ao desenvolvimento biológico, afirmando seu caráter universal, Vygotsky (1986) priorizava a aprendizagem social, sendo o desenvolvimento, portanto, variável de acordo com o meio social do indivíduo.

Vygotsky, em seu livro *Thought and Language*, de 1934, defende a importância da socialização para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da criança. O autor propôs o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), defendendo que é através da interação com os outros que o sujeito consegue passar do seu desenvolvimento real para seu desenvolvimento potencial.

O conceito de ZDP contribuiu para que os educadores percebessem a importância da participação ativa dos estudantes em sala de aula e da interação social para a aprendizagem. Já no início do século XX, o autor considerava a função comunicativa da linguagem a razão para a aprendizagem das línguas, como aponta Mendes (2011, p.2). Para Vygotsky, a linguagem inicialmente é social e apenas posteriormente, através da interação, é internalizada no indivíduo.

Michael Halliday (1925-2018), assim como Vygotsky, considerou a função comunicativa da linguagem como motivadora da aprendizagem linguística. O autor desenvolveu a sua teoria sistêmico-funcional entendendo a língua como um sistema de escolhas paradigmáticas em cadeia sintagmática. As escolhas não são aleatórias, mas dependentes do contexto, realizando assim funções (HALLIDAY, 1973).

Conforme dito anteriormente, até então era mantida a tradição linguística da separação dicotômica que, para os estruturalistas, era entre língua e fala e, para os gerativistas, era entre competência e desempenho. Com o funcionalismo, essa distinção perde relevância, e inicia-se o estudo da língua considerando as suas funções comunicativas, o que faz parte não da competência linguística, mas da competência comunicativa do falante.

Lomas, Osoro e Tusón (2003) explicam que a competência comunicativa apresentada por Hymes (1972) e valorizada pelo funcionalismo difere da competência linguística proposta anteriormente por Chomsky. Enquanto a competência linguística significa a capacidade de o

falante ideal produzir e interpretar enunciados, a competência comunicativa refere-se à habilidade de comunicar-se de acordo com as diferentes situações e contextos.

Conforme visto anteriormente, em relação às teorias linguísticas, o distribucionalismo e o gerativismo constituem-se como formalistas por não considerarem a relação da estrutura interna da língua com o contexto da interação verbal. Surgindo em oposição ao formalismo, a teoria sistêmico-funcional considerou a língua não mais como um sistema autônomo e homogêneo, mas heterogêneo e dependente das situações comunicativas.

Deste modo, o estudo da língua relaciona-se com o estudo de suas funções e de sua cultura. Os estudos de Vygotsky e Halliday, então, apresentam as justificativas de que aprender uma língua significa aprender a comunicar-se em contextos reais, considerando as funções específicas a cada situação comunicativa. Com a defesa de que conhecer as estruturas linguísticas não é suficiente para que o aprendiz consiga comunicar-se na língua, surge um novo método de ensino.

Segundo Trentin (2001, p.1), a partir da década de 70, baseando-se na concepção funcionalista de língua e sociointeracionista de aprendizagem, surge o método comunicativo. O método faz parte da abordagem comunicativa estudada por Widdowson (1978). Valorizam-se as funções da linguagem, uma vez que o foco passa a ser a interação e a comunicação na língua-alvo, e o estudo deixa de restringir-se às estruturas gramaticais para englobar os significados comunicativos.

Para além do conteúdo a ser ensinado, os papéis em sala de aula também são modificados. O estudante finalmente é compreendido como um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, pertencente a uma cultura específica e capaz de aprender a língua a partir das situações comunicativas.

De acordo com Richards e Rodgers (2001, p.244), o método comunicativo, descrito acima, permaneceu desde o seu surgimento sendo considerado o método mais plausível ao ensino de línguas. Ainda assim, a época atual constitui-se como uma “era pós-métodos”. Gianini explica que

Os métodos resistiram até os anos 80, depois disso, emergiram discussões que refutavam o conceito de método como um conjunto de procedimentos e adotou-se uma interpretação mais abrangente do ensino de línguas, que deveria ser consistente com a grande variedade de situações nas quais o ensino ocorre. (GIANINI, 2009, p.81)

As críticas à adoção de um método único ocorrem há décadas. Prabhu (1990) foi um dos críticos que propôs que o ensino de línguas englobasse distintos métodos. Deste modo, o

professor poderia adaptar suas aulas de acordo com as necessidades e características de seus estudantes.

Assim como a busca por um método de ensino que superasse os anteriores foi substituída pela coexistência de diversos métodos, a mudança parece ter ocorrido também com as teorias da aprendizagem e as teorias linguísticas. Oliveira e Basso (2011) sugerem, em relação às teorias linguísticas, a mudança de um paradigma científico para um paradigma humanista ou subjetivista, em que estão, por exemplo, a análise do discurso e a teoria da enunciação.

Percebe-se a valorização da pluralidade e da subjetividade para as teorias linguísticas, que passam a trabalhar em conjunto com outras disciplinas como a sociologia, a psicologia, a pedagogia e várias outras. Acerca das teorias da aprendizagem, esta mudança também é perceptível. Howard Gardner (1943-), por exemplo, em seu livro *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, de 1983, apresenta a teoria de que o ser humano é dotado de diversas inteligências, demonstrando como cada sujeito é diferente dos outros.

A partir da visão de conhecimento e de sujeito multifacetados, torna-se claro que os indivíduos aprendem de maneiras distintas e que não há uma teoria ou um método que sirva para tudo e todos. Utilizando o conceito de paradigma de Thomas Kuhn (1962) como modelo aceito e seguido pela comunidade científica, Brown (2007, p.28) explica que os paradigmas mudavam aproximadamente a cada um quarto de século, sendo as críticas ao paradigma anterior o que impulsionava o surgimento de um novo. Nas últimas décadas, no entanto, o autor afirma que o paradigma mudou a ponto de não se buscar mais um único método ou teoria que resolva todas as questões.

Ao longo do trabalho, buscou-se demonstrar as implicações das teorias linguísticas e das teorias da aprendizagem para os métodos de ensino. Suas implicações, no entanto, não se restringem ao ensino presencial, ocorrendo também em relação ao ensino à distância.

De acordo com White (2003), o ensino à distância está em sua terceira geração, caracterizada pela utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), como o computador. Segundo Russel (1982), a instrução assistida por computador ocorre desde o século XX. Após seu surgimento, os computadores começaram a ser utilizado especificamente para o ensino de línguas, surgindo o termo CALL (Computer Assisted Language Learning) (LEVY, 1997).

As investigações acerca da CALL formam parte de um campo de estudos que engloba a linguística, a pedagogia e a computação. Deste modo, Warschauer (1996) relaciona a CALL às teorias da aprendizagem, dividindo o ensino de línguas por computador em três fases:

comportamentalista, comunicativa e integrativa. A primeira foi influenciada pelo comportamentalismo, prevalecendo até o fim da década de 1970 e caracterizando-se pela repetição mecânica de exercícios. A segunda permaneceu até o fim da década de 1980 e teve como principal objetivo que os estudantes desenvolvessem na língua-alvo a competência comunicativa. Por fim, a CALL integrativa valorizou a integração das quatro competências e dos diversos recursos multimídia para o uso da língua em contextos autênticos, demonstrando a integração apresentada anteriormente em relação às teorias e aos métodos.

3 CONCLUSÕES

Pretendeu-se, neste artigo, percorrer as teorias das ciências da linguagem distribucionista, gerativista e sistêmico-funcional, relacionando-as respectivamente às teorias de aprendizagem comportamentalista, cognitivista e sociointeracionista e aos métodos audiolingual, natural e comunicativo de ensino-aprendizagem de línguas, bem como apresentar o atual paradigma humanista. O objetivo foi demonstrar como as teorias impulsionaram novas práticas e como as críticas que receberam serviram de base para novas teorias.

O trabalho explicou as mudanças ocorridas com as teorias linguísticas, que, inicialmente, compreendiam a língua como um sistema externo aos falantes; depois, como um sistema interno; e, por fim, consideraram a sua relação com as funções comunicativas. Com a mudança do paradigma científico para o humanista, teorias como a análise do discurso, a sociolinguística e a teoria da enunciação conseguiram relacionar a linguística a outras áreas do conhecimento, valorizando a pluralidade e subjetividade linguística e humana.

Mudanças similares ocorreram com as teorias da aprendizagem, que, inicialmente, valorizavam apenas o estímulo do meio; posteriormente, a capacidade inata do aprendiz; e, finalmente, a interação entre o sujeito, com seus conhecimentos prévios, e o meio. No novo paradigma, defende-se que cada indivíduo é singular e aprende de modo diferente dos outros.

Em relação aos métodos de ensino de línguas, foi discutido como, até cerca de meio século atrás, eles eram criados a partir das teorias e paradigmas de suas épocas de modo a superar os métodos anteriores e oferecer uma aprendizagem mais efetiva aos estudantes. Desta forma, inicialmente, os aprendizes apenas repetiam estruturas oferecidas pelo professor; depois, as adquiriam naturalmente; e, por fim, passaram a utilizá-las para a comunicação. Na era “pós-métodos”, termina a busca por um método de ensino mais efetivo, sendo necessário um pouco de cada método e teoria para o ensino-aprendizagem.

O estudo buscou apresentar as implicações das teorias linguísticas e das teorias da aprendizagem para os métodos de ensino presenciais e à distância. Com a mudança de paradigma, atualmente há a coexistência de distintas teorias e métodos que podem ser aplicados ao ensino dependendo das necessidades dos aprendizes.

Este artigo contribuiu como base teórica para a construção de materiais para o ensino de línguas à distância. Conforme critica Chapelle (2008), muitas investigações acerca da CALL (Computer Assisted Language Learning) têm buscado analisar o impacto do uso do computador e não realmente da modalidade de ensino para a aprendizagem das línguas. Na pesquisa de doutoramento, em desenvolvimento, o ensino e a aprendizagem nas distintas modalidades de ensino são objetos de estudo, razão pela qual foi necessário compreender as relações existentes entre as teorias linguísticas, as teorias de aprendizagem e os métodos de ensino.

THE RELATION BETWEEN LINGUISTIC THEORIES, LEARNING THEORIES AND LANGUAGE TEACHING METHODS

ABSTRACT

This paper aims to analyze how linguistic theories are related to learning theories and to language teaching methods from the 20th century onwards. It demonstrates how theories drove new practices and how the criticisms they received served as the basis for new theories. It covers the language sciences theories of distributionism, generativism and systemic functionalism, relating them respectively to theories of behavioral, cognitive and social interactionist learning, and to the audiolingual, natural and communicative methods of teaching and learning languages. After the change to the current humanist paradigm, there is a coexistence of different theories and methods that can be applied to teaching based on learners' needs. The paper is expected to offer an overview of modern linguistics in order to identify possible implications of language sciences theories for languages teaching and learning. As part of a doctoral thesis in language sciences, the paper contributed as a theoretical basis for the design of distance language teaching materials.

Keywords: language teaching methods; learning theories; linguistic theories.

REFERÊNCIAS

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. London: Great Britain, 1993.

_____. **Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages**. Baltimore: LSA, 1942.

BROWN, Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. New York: Longman, 2007 [1980].

CHAPELLE, Carol A. Computer Assisted Language Learning. In: Spolsky, B.; Hult, F. M. (eds.). **Handbook of Educational Linguistics**. Malden: Blackwell, 2008, p. 585-595.

CHOMSKY, Noam. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. **Language**, n. 35, p. 26-58 1959.

_____. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

_____. **The Minimalist Program**. Cambridge: MIT Press, 1995.

CONEJO, Cássia R. O estruturalismo e o ensino de línguas. **Línguas & Letras**, n. 8(15), p. 225-242, 2007.

COSTA, Marcos A. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário E. (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 113-126.

ELLIS, Rod. **Second Language Acquisition**. Hong Kong: Oxford University Press, 1997.

GARDNER, Howard. **Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books, 2011 [1983].

GIANINI, Zenaide M. **O ensino de inglês em um curso de letras: o que revela um estudo longitudinal**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2009.

HALLIDAY, Michael A. K. **Explorations in the Functions of Language**. London: Edward Arnold, 1973.

HYMES, Dell. On Communicative Competence. In: PRIDE, John B.; HOLMES, Janet (eds.). **Sociolinguistics. Selected Readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

KATO, Mary A. A contribuição chomskiana para a compreensão da aprendizagem de L2. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 44(2), p. 185-199, 2005.

KRASHEN, Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

_____; TERRELL, Tracy D. **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom**. New York: Prentice-Hall, 1983.

KUHN, Thomas. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

LEVY, Michael. **Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

LOMAS, Carlos; OSORO, Andrés; TUSÓN, Amparo. Ciências da linguagem, competência comunicativa e ensino da língua. In: LOMAS, Carlos (org.). **O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas**. Porto: Edições ASA, 2003, p. 27-70.

MATTOS, Andréa M. A. A hipótese da gramática universal e a aquisição de segunda língua. **Revista de Estudos da Linguagem**, n. 9(2), p. 51-71, 2000.

MENDES, Dóris F. R. Funcionalismo e aquisição da linguagem: uma relação possível. **Temporis[ação]**, n. 1(10), p. 1-17, 2011.

OLIVEIRA, Roberta P.; BASSO, Renato. **Filosofia da Linguística**. Florianópolis: UFSC, 2011.

PERINE, Cristiane M. Reflexões acerca dos traços estruturalistas no ensino de línguas estrangeiras. **REVELLI**, n. 4(2), p. 102-122, 2012.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971 [1950].

PIATTELLI-PALMARINI, Massimo. **Language and Learning: the Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky**. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

PRABHU, Nagore S. There's no Best Method. Why? **TESOL Quarterly**, n. 24(2), p. 161-176, 1990.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001 [1986].

RUSSELL, John. Computers and Foreign Language Instruction. **Journal of Language Learning Technologies**, n. 16(3-4), p. 17-24, 1982.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SKINNER, Burrhus F. **Verbal Behavior**. New York: Appleton-Century-Croft, 1957.

SOUZA, Luciana V. A. A linguagem: teorias que explicam o seu uso e funcionamento. In: **Anais do 8º Encontro Internacional de Formação de Professores e 9º Fórum Permanente de Inovação Educacional**, 2015, p. 1-15.

TRENTIN, Cleci I. O ensino comunicativo de línguas estrangeiras e a abordagem natural. **Revista de Letras**, n. 4, p. 1-10, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **Thought and Language**. Cambridge: MIT Press, 1986 [1934].

WARSCHAUER, Mark. Computer-Assisted Language Learning: an Introduction. In: Fotos, S. (eds.). **Multimedia Language Teaching**. Tokyo: Logos International, 1996, p. 3-20.

WHITE, Cynthia. **Language Learning in Distance Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

WHITE, Lydia. **Universal Grammar and Second Language Acquisition**. Philadelphia: John Benjamins, 1989.

WIDDOWSON, Henry G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

Recebido em 13 de abril de 2020. Aprovado em 24 de junho de 2020.

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado do Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011.