

**NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA EM CIÊNCIAS
SOCIAIS APLICADAS - NEPCSA**

PROPOSTAS PARA UM ENSINO DE HEBRAICO CONSOANTE COM O PERFIL DO ALUNO DE TEOLOGIA

Maria Youssef Abreu*

RESUMO

O ensino da língua hebraica apresenta dificuldades particulares no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Uma destas dificuldades, e, certamente a maior de todas, é a distância que a língua hebraica apresenta em relação à língua materna do aluno, o português. O objetivo deste artigo centra-se na apresentação de algumas propostas para um ensino da língua hebraica, fundamentado nos pressupostos teóricos e práticos da *Linguística Contrastiva*, em concordância com as necessidades específicas do aprendiz de Teologia.

PALAVRAS CHAVES: Linguística; Ensino de Línguas; Língua Hebraica.

ABSTRACT

The teaching of Hebrew presents peculiar difficulties in the context of the teaching/learning of foreign languages. Certainly the major difficulty is the distance between Hebrew and Portuguese, the mother tongue of the student. The goal of this work is to present a few suggestions for the teaching of the Hebrew language based on the theoretical and practical presuppositions of contrastive linguistics, in accordance with the specific needs of the theology student.

KEY WORDS: Linguistics; Language Teaching; Hebrew Language

13

1. Introdução

É normal que haja dificuldades no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), especialmente quando se trata de uma língua que dista muito da língua materna dos aprendizes. O presente artigo descreve, passo a passo, as partes principais de um projeto de pesquisa de doutorado, que tem como objetivo principal o estudo contrastivo de dificuldades identificadas no processo de aprendizagem do hebraico por parte de alunos do curso de Bacharel em Teologia.

O hebraico é uma língua semítica, e como tal apresenta estruturas linguísticas (fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas) sem equivalência alguma no português, língua materna (LM) dos aprendizes. O hebraico se desenvolveu no Oriente Médio, na região da Palestina, na metade do segundo milênio antes de Cristo. No relato bíblico de II Reis 18: 26 e 28, esta língua é denominada *yehudite*; no período helenístico, os historiadores referiam-se a ela através do termo grego *hebraios* (Josefo, 1980); já no período do império romano, era conhecida como *ivrit* (hebraico).

O alfabeto hebraico possui características que refletem elementos relacionados à história e à cultura de seus falantes: os judeus. Os caracteres hebraicos recebem o nome de *quadráticos*, devido ao formato retangular das consoantes. Também são conhecidos por *ashurith* (assírio), pois os judeus passaram a utilizá-lo durante e depois do cativeiro babilônico (antiga Assíria), aplicando este alfabeto a sua antiga escrita hebraica, (Kerr, 1980).

* Professora de Hebraico do Curso de Teologia da UniFil. Mestre em Estudos da Linguagem com área de concentração em Linguística. E-mail: mabreu@filadelfia.br

Os caracteres do alfabeto hebraico constituem-se de vinte e duas consoantes, escritas da direita para a esquerda, { t v f q r q c p [s n m l k y x z h d g }, dentre estas consoantes, há um grupo de cinco letras { p m n c k } que apresentam um tipo de grafia diferente e que são usadas no final da palavra (*sofiot*) { @ ! # ^ }; há, também, um grupo de seis letras { t p k d g } marcadas por um ponto (.), com o nome de *daguesh lene* que tem a função de alterar a pronúncia das letras. As consoantes *sin* {v} e *shin* {f} representam variantes de um mesmo fonema e sua grafia é diferenciada mediante a colocação de um ponto diacrítico no lado direito ou no lado esquerdo da letra; há outras letras que se confundem por apresentar grafias semelhantes, como por exemplo: { t t, n z w g, d r e c [}, etc. Ainda há que se dizer que, existem diversas consoantes que não possuem equivalência fonética com as da língua portuguesa, dentre as quais se destacam as consoantes *guturais* { t h r } que representam fonemas tipicamente semitas, com ponto de articulação na região glotal da faringe.

Originalmente, não existiam vogais no hebraico, somente as três consoantes *vav*, *he* e *'alef* { w h a } eram utilizadas para funcionar com os sons de [a] [i] e [o], as *matres lectionis*, termo de origem latina que significa “mãe da leitura,” e que tinham a função de “guiar” o escriba durante a leitura de textos na sinagoga. Mais tarde, porém, no período Medieval, entre os séculos VI e XV d. C., surgiram os *sinais massoréticos*, sistemas de vocalização inventados pelos *massoretas*, tradicionais gramáticos da língua, que substituíram os antigos escribas dos templos bíblicos. Dentre os vários sistemas vocálicos desenvolvidos, o de Tiberíades foi o que alcançou maior êxito por apresentar uma pronúncia mais aproximada daquela falada pelos antigos judeus, e terminou por suplantando os demais sistemas, tornando-se o único adotado até os dias de hoje. Consiste de dez sinais diacríticos colocados embaixo, encima e do lado das consoantes, para representar os sons vocálicos, a saber: cinco vogais longas, cinco vogais breves; uma semivogal simples (*shevá*), que é combinada com três vogais breves, formando três semivogais compostas (*hateps*). Assim, a invenção dos signos vocálicos, tornou cada judeu apto para ler os textos bíblicos. Observe-se, abaixo, o exemplo de *escrita plena*, com o uso das consoantes vocálicas e da *escrita defectiva*, empregando os sinais vocálicos:

Escrita Plena:

UX@D Z@E MINYD Z@ MIDL@ @XA ZIY@XA
 GEXE MEDZ IPTLR JYGE EDAE EDZ DZID UX@DE
 MIND IPTLR ZTGXN MIDL@

Escrita Defectiva:

:U@pD Z@f M|NyD Z@ MIDL@ @Xd ZI[@X
 MJDZ IP\$-LR aE|Gf hD|A| hDZ DZpD U@pDf
 :M|pD IP\$-LR ZEGXN MIDL@ GhXf

A decodificação das vinte e duas consoantes do alfabeto hebraico e suas características, assim como do complexo sistema vocálico, constitui uma parte representativa no primeiro momento do aprendizado.

O conjunto das diferenças lingüísticas entre o português e o hebraico provocam, à primeira vista, um enorme impacto no aluno iniciante. Esta

problemática passa a ter uma dimensão ainda maior devido a ausência total de material didático adequado, com estratégias metodológicas específicas e exercícios diferenciados que possam dirigir-se às necessidades e objetivos dos alunos.

Como professora de hebraico do Curso de Bacharel em Teologia do Centro Universitário Filadélfia - UniFil, é possível entender que o curso, em seu estatuto pedagógico, privilegia a diversidade e a pluralidade de religiões, possibilitando a formação de profissionais que atuarão em instituições religiosas, na qualidade de pastores, padres, professores e leigos nos processos educacionais, bem como pessoal qualificado de nível superior para a educação contínua nos níveis da Pós-graduação.

Como decorrência destes objetivos gerais propostos no âmbito desse curso e, ainda, de seu reconhecimento junto ao Ministério de Educação e Cultura, o perfil dos alunos que ingressam no curso, incorpora diferentes características. Destaca-se abaixo uma relação de algumas destas características percebidas no primeiro ano:

- a faixa etária dos alunos que ingressam no curso varia entre dezenove a cinquenta e cinco anos;
- cinquenta e cinco por cento dos alunos são do sexo masculino e quarenta e cinco do sexo feminino;
- a comunidade se constitui de um público formado por pessoas que buscam capacitação profissional para o exercício de ministérios variados: pastoral, música, dança, aconselhamento, missões, capelania, ensino, etc;
- parte dos alunos já está no exercício de atividades religiosas e busca no curso o preparo para a ordenação;
- um grupo reduzido dos alunos são profissionais (advogados, engenheiro e professores etc), e buscam conhecimentos afim de preparar-se para atividades ligadas ao ensino;
- um número expressivo de alunos faz opção pelo curso com o objetivo de entender melhor a Bíblia e fazer um curso de nível superior;
- há um grupo de mulheres e homens com segundo grau, que parou seus estudos e que retornou, após um longo período, para fazer esse curso.

Diante do quadro que descreve o perfil do aluno que ingressa no curso de Teologia pode-se afirmar que uma porcentagem muito reduzida de alunos têm conhecimento de uma língua estrangeira, como o inglês ou o espanhol, o que significa, entre outras coisas, uma falta de familiaridade com o aprendizado de línguas estrangeiras.

O ensino do hebraico nos cursos de Teologia caracteriza-se pelo aprendizado instrumental da língua, e tem o objetivo de possibilitar ao aluno o aprendizado de estruturas gramaticais básicas da língua e cultura, com a finalidade de utilizar materiais como léxicos analíticos, comentários, dicionários e outros, além da aplicabilidade destes conhecimentos na prática pastoral. A disciplina, com carga horária de 70 h/a anuais, é ministrada no primeiro ano e está inserida entre as disciplinas nucleares do curso.

2. Justificativa

As características do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tem sido tema de investigações já há muitos anos. São muitos os fatores apresentados que colaboram para que o ensino de línguas estrangeiras não aconteça do modo como gostaríamos. O contexto de ensino-aprendizagem da língua hebraica não é diferente. As dificuldades parecem maiores do que ocorrem com outras línguas devido a vários fatores, a saber: salas de aula com número elevado de alunos, professores sem preparo adequado, alunos desmotivados, carga horária reduzida e, quase nenhuma investigação que vise a proporcionar melhorias nesta área. Todavia, nenhuma destas dificuldades parecem maiores diante da particular escassêz de livros didáticos adequados e disponíveis para o uso de professores e alunos no que se refere a este idioma.

O livro didático (LD) sempre foi uma questão problemática, pois costuma apresentar diversas inadequações quer no que se refere a correção das informações que veicula, ou aos aspectos formais de apresentação. Este tema tem sido alvo de pesquisas desenvolvidas em vários programas de Pós-graduação em Estudos da Linguagem no Brasil e já foi, anteriormente, estudado por C.Fries (1945) e R.Lado (1973), no contexto de outros contextos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Fries ponderou em seus estudos que a elaboração de LDs ajustados às necessidades dos alunos seriam mais eficientes, se partissem de uma descrição científica da língua materna cuidadosamente comparada à descrição da língua estrangeira em questão.

Os LDs utilizados no ensino do hebraico para aprendizes brasileiros em cursos de Teologia são bastante reduzidos. Dentre estes, destacam-se os dois mais conhecidos: o primeiro é uma gramática clássica intitulada “Noções de hebraico Bíblico,” de Paulo Mendes, que funciona como um estudo auto-didático, que traz exercícios com enunciados explicativos e respostas à margem da página; a segunda, é a gramática “Hebraico Bíblico: uma Gramática Introdutória,” de Page H. Kelley, a qual oferece um tratamento mais detalhado e amplo da gramática da língua que a obra antes citada. No entanto, nos materiais destacados, observa-se a ausência de vários pontos significativos, por se tratar do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, os quais ressaltamos, abaixo, que:

- 1- nem uma nem outra apresentam quadros contrastivos de conteúdos gramaticais entre o português (LM) e o hebraico (LE), salientando, portanto, diferenças e semelhanças entre os dois idiomas;
- 2- não há exercícios específicos e explicações que considerem as dificuldades dos alunos de fala portuguesa, nem exercícios suficientes para o treino ortográfico de consoantes e vogais;
- 3- há uma total ausência de notas explicativas no que concerne a situações relacionadas aos diversos elementos culturais intrínsecos ao processo de ensino desta língua em relação à variante brasileira do português.

Diante destas observações sobre o ensino-aprendizagem da língua hebraica, voltamos nossa atenção para uma área do conhecimento que muito tem contribuído para a compreensão dos problemas existentes no ensino de línguas estrangeiras: a Linguística Contrastiva. Considerando que, as relações existentes entre as estruturas gramaticais da língua materna (LM) do aprendiz e as da língua estrangeira alvo, apontam diferenças e se-

melhanças entre ambas, a Linguística Contrastiva influi positivamente no ensino-aprendizagem da língua estrangeira, na medida em que expõe as estruturas que oferecem dificuldade e aquelas que apresentam, pelo menos hipoteticamente, facilidades, devido a similaridade com a língua materna. Este tipo de abordagem permite ao professor intervir no processo mediante o uso de estratégias que auxiliam os aprendizes em suas necessidades específicas.

Para compreender melhor o que tentamos dizer, vejamos um exemplo: o hebraico faz uso de um sistema vocálico formado por dez vogais cheias, sendo cinco longas e cinco breves e, uma semivogal simples e três semivogais compostas. A semivogal ou meia-vogal se caracteriza por representar um som indefinido e “apertado,” pois equivale ao som de uma vogal cheia que foi abreviada, por razões fonéticas ocorridas no interior da palavra. Observe-se o quadro comparativo equivalente às vogais da língua portuguesa e às vogais da língua hebraica:

português	hebraico
a	
e	vogais longas א אֵ אִ אַ אָ
i	vogais breves י יֵ יִ יַ יָ
o	
u	semivogais ו וֵ וִ וַ וָ

Como o sistema vocálico da língua portuguesa segue uma estrutura diferente do hebraico, o aprendiz brasileiro terá que aprender dois sinais gráficos equivalentes a cada vogal de sua LM, além das as semivogais. Além do caso apresentado no exemplo, existem várias diferenças entre os dois sistemas linguístico em questão, que ocorrem na rotina da sala de aula e, o que ocorre é justamente o exposto por Fernández (2004, p. 9), ou seja, o professor busca na LM do aprendiz o elemento equivalente e a partir deste, tece explicações de como a língua estrangeira trabalha com este equivalente em sua realidade e com seu funcionamento estrutural peculiar. A LM, assim, funciona como ponto de partida para chegar a um entendimento satisfatório dos conteúdos da língua objeto de estudo. Portanto, a LM do aluno é a ponte para se chegar à língua estrangeira.

A Linguística Contrastiva, em suas contribuições teóricas e práticas, oferece recursos que possibilitam a comparação sistemática em todos os níveis da língua: fonético, morfológico, sintático, léxico-semântico, pragmático e discursivo. No que concerne à comparação de dois sistemas de vocabulário, Lado (1975) sugere quatro aspectos pontuais das palavras, os quais é possível se estabelecer relações contrastivas: (1) na forma, (2) no significado, (3) na distribuição e (4) na cultura.

No ensino do hebraico, cuja a ênfase está na forma da língua, que consiste, às vezes, em esforços concentrados na metalinguagem, o estudo da palavra ocupa um lugar de destaque, exigindo, então, que se faça uma viagem pelo interior e pelo exterior da mesma (Ferreira, 1985). Pelo *interior*, decompondo as suas partes constituintes, as unidades mínimas de conteúdo como sufixos, prefixos, flexões de gênero, número etc; pelo *exterior*, estudando as possibilidades semânticas que adquirem em novos contextos e com-

preendendo os aspectos da visão de mundo do falante oriental que se apresentam semânticamente impregnados no vocabulário da língua.

Um outro exemplo que assinalamos, mesmo que de modo superficial, diz respeito ao nível léxico-semântico, que possibilita o contraste das unidades lexicais no contexto em que estão inseridas as duas línguas envolvidas: no léxico hebraico, a maioria das palavras possuem um radical constituído por três consoantes, o (radical triconsonantal), que confere à palavra uma gama de sentidos sem igual. Na palavra paz, *shalom*, o radical é formado pelo trio de consoantes *SH-L-M* cujo significado na língua portuguesa é conhecido por paz.

português	hebraico
paz	radical שָׁלוֹם (SH-L-M)

Todavia em torno da raiz *SH-L-M*, da palavra *shalom*, residem na linguagem, no pensamento e na própria realidade do falante judeu, os significados de *integridade*, no sentido físico; *saúde*, (fórmula universal de saudação), normalidade; *salvação*, no sentido de “sair são e salvo;” *submissão*, aceitação de boa ou má vontade; *conclusão de um assunto*, *paz*, etc. A comparação do sentido que as palavras possuem entre os dois códigos linguísticos adquire uma enorme importância para a aprendizagem da língua na medida em que proporciona uma maior compreensão da mentalidade do falante da língua estrangeira (LE) para o aprendiz brasileiro.

18

Com o apoio dos pressupostos teóricos e práticos proporcionados pela Linguística Contrastiva (LC), portanto, propomos uma pesquisa que visa o estudo contrastivo das dificuldades verificadas no processo de aprendizagem básica do hebraico por brasileiros estudantes de Teologia, incorporando um estudo lexicográfico do cerimonial judaico no Antigo Testamento, que atenda às necessidades dos aprendizes, podendo ser utilizado nas aulas de língua.

3. Referencial Teórico

A Linguística Contrastiva (LC) é uma subárea da Linguística Aplicada, preocupada com os efeitos que as diferenças existentes entre a estrutura de uma língua materna (M) produz na aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Tem por objetivo ressaltar semelhanças e diferenças estruturais existentes entre as duas (ou mais) línguas, destacando as estruturas que oferecem dificuldade e as estruturas que apresentam facilidade para os aprendizes.

Como área do conhecimento com ênfase na pedagogia de línguas estrangeiras, historicamente, a Linguística Contrastiva se situa durante e depois da Segunda Guerra Mundial, estimulada pelas necessidades geradas pela mesma. Teve grande aceitação até finais dos anos 60, e por isto, os estudos e os pressupostos teóricos deste período são conhecidos como “versão forte” da Linguística Contrastiva ou, simplesmente “Análise Contrastiva.”

A Linguística Contrastiva tem duas vertentes: uma teórica e outra prática. A vertente teórica se detém no conceito de universais linguísticos, com o objetivo de oferecer condições para uma reflexão sobre como cada categoria universal funciona em cada língua em questão (Durão, 2004 p.3). A ver-

tente prática contribui para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A vertente prática da Linguística Contrastiva se subdivide em dois modelos teóricos e um campo de pesquisas sobre a interlíngua, os quais que foram se sucedendo, a saber: o Modelo de Análise Contrastivo (AC), o Modelo de Análise de Erros (AE) e as Análises de Interlíngua (Durão, no prelo).

Os estudos com a finalidade de estabelecer contrastes linguísticos não são recentes. Há registros que informam a existência de uma publicação com data de 1892, de H. Grandgent, que estuda o sistema fonológico da língua inglesa em contraste com a língua alemã (James, 1983). Ainda, de acordo com Gargallo (1993, p. 41), Whorf, em 1941, cunhou um termo adequado para agrupar uma série de estudos teóricos realizados no período entre o final do século XIX e início de século XX. Refere-se das pesquisas de Vietor (1894), Passy (1912), J. Baudoin de Courtenay (1912), e Bogorodicking (1915), entretanto, o marco histórico que certificou o surgimento da Linguística Contrastiva como disciplina científica foi a publicação de *Linguistics Across Cultures*, de Robert Lado, em 1957. O livro de Lado, segundo o pensamento de alguns, fora influenciado por idéias provenientes da leitura de outros dois livros, que tratam sobre questões relacionadas ao bilinguismo nos Estados Unidos: o primeiro é o livro de Weinreich (1953) e o segundo é o livro de Haugen (1956).

3.1. Os Modelos de Análise da Linguística Contrastiva

3.1.1 O modelo de análise contrastiva.

O modelo de Análise Contrastivo foi o primeiro que se desenvolveu no âmbito da Linguística Contrastiva. O modelo foi idealizado por de Charles C. Fries, ao afirmar, em seu livro *Teaching and Learning as a Foreign Language*, em 1945, que os materiais para o ensino de línguas estrangeiras deveriam fundamentar-se em uma descrição científica da língua materna e da língua estrangeira alvo. Valendo-se deste postulado de Fries, o pesquisador Roberto Lado desenvolveu uma metodologia prática para o Modelo de Análise Contrastiva, com idéias do Estruturalismo linguístico e da Psicologia comportamentalista, instituindo, assim, o modelo.

Em seu trabalho publicado em 1957, Roberto Lado concluiu que o aprendiz, ao deparar-se com uma língua estrangeira, logo percebe que a existência de algumas estruturas nesta língua são mais fáceis e outras, supostamente, são mais difíceis. E ainda mais: que as estruturas da língua estrangeira parecidas com as da língua materna são mais fáceis e as estruturas diferentes são mais difíceis. Seguindo esta perspectiva, R. Lado definiu que a função básica do Modelo de Análise Contrastivo era estabelecer, de modo sistemático, o contraste entre as duas línguas em questão, ou seja, identificar quais estruturas causariam dificuldade e quais estruturam não a causariam.

A idéia firmada no pressuposto de que através do contraste entre a gramática da língua materna e da língua estrangeira era possível prever os erros dos aprendizes, constitui o propósito central da primeira versão do modelo de Análise Contrastivo, conhecida por *Versão Forte* ou *Versão Preditiva*.

Mais tarde, os pressupostos da *Versão Forte* do modelo foram alterados depois da constatação de Wardhaugh (1970) de que as pesquisas fundamentadas nesta versão, apresentavam diversas limitações por se basearem tão somente nas gramáticas das línguas e não consideravam a produção oral e

escrita dos aprendizes. Wardhaugh, assim, propôs outra versão para o modelo, a qual denominou *Versão Fraca*, que privilegiava a produção linguística do aprendiz como base de dados para as análises. A Versão Fraca também recebeu o nome de *Versão Explicativa*.

3.1.2 Limitações do modelo AC

O modelo de Análise Contrastivo, inicialmente, foi considerado perfeitamente adequado para a realização de pesquisas, mas na década de sessenta recebeu várias críticas por parte dos teóricos que identificaram neste modelo diversas limitações. Entre as observações dirigidas ao modelo, destacam-se três feitas por Durão (2004, p.15):

1. *o trabalho de Chomsky contra a base teórica do modelo de A C.* A base teórica do modelo de AC que fundamenta-se na teoria comportamentalista de aquisição linguística, a qual considerava que a aquisição/aprendizagem de línguas se realizava mediante o mecanismo estímulo- resposta-recompensa. Com o advento do Gerativismo, Chomsky declara que a aquisição/aprendizagem de línguas está associada diretamente ao o Dispositivo de Aquisição da Linguagem (LAD), localizado no cérebro.

2. *a declaração de que todas as estruturas da LE diferentes da LM inevitavelmente causariam interferências.* Ficou provado mediante a realização de várias pesquisas, a indicação da existência de diversos fatores que induzem ao erro. Estes fatores podem ser caracterizados por deficiências relacionadas ao material didático, método, estratégias de ensino etc.

3. *a suposição de que a interferência era o único fator que leva ao erro.* O modelo de AC considerava a suposição de que o fenômeno da interferência da língua materna era a única fonte dos erros no processo de aquisição/aprendizagem. Todavia, através de vários estudos realizados, constatou-se que o número das dificuldades resultantes do fenômeno da interferência era inferior em relação a outros fatores envolvidos no contexto das pesquisas.

3.1.3 Pontos positivos do modelo AC

A contribuição do modelo de AC foi importante para o desenvolvimento de diferentes áreas de estudos linguísticos, como os relacionados à aquisição da linguagem e às variações diacrônicas e dialetais. No que concerne à área do ensino e aprendizagem de línguas, os pontos positivos do modelo de AC, podem ser deste modo resumidos:

a- aponta para as facilidades ou as dificuldades que os aprendizes de uma determinada língua terão ao estudá-la;

b- possibilita ao professor indicar o que pode levar aos erros e desenvolver exercícios específicos para que os alunos os superem;

c- fornece recursos para a proposição de critérios de avaliação de livros didáticos mais adequados às necessidades dos aprendizes;

d- estabelece uma gradação das dificuldades.

3.2. O modelo de Análise de Erros

O modelo de Análise de Erros (AE) originou-se a partir da verificação de equívocos existentes no modelo de Análise Contrastivo (AC). O fundamento teórico do modelo de AE repousa na teoria de aquisição da língua materna, postulada por Chomsky (1965) e na hipótese imanente de que todos os homens nascem com uma predisposição biológica para adquirir a língua.

Em oposição aos conceitos de competência e performance desenvolvidos por Chomsky, Corder (1967) organiza a dicotomia *erros sistemáticos* e *erros não sistemáticos*. Os erros sistemáticos são aqueles provocados pelo aprendiz causados pela falta de conhecimento das regras da língua, no período da aprendizagem. São considerados como erros não-sistemáticos, aqueles deslizos causados por fatores como ansiedade, a falta de atenção etc, que não estão relacionados a falta de conhecimento das regras da língua estrangeira. Segundo Corder, somente os erros sistemáticos devem ser analisados, pois são pertinentes para a compreensão do processo de aquisição/aprendizagem de línguas.

3.3. Análise de Interlíngua

O conceito de Interlíngua (IL) foi desenvolvido por Selinker em 1969 e posteriormente reelaborado em 1972. Segundo Selinker, interlíngua refere-se ao sistema lingüístico transitório, diferente da língua materna e da língua estrangeira, produzido pelo aprendiz de língua estrangeira. A interlíngua apresenta características próprias como fossilização, sistematicidade e mudança contínua.

3.4. Pesquisas Realizadas em Lingüística Contrastiva

O escopo teórico e metodológico existente não só no Modelo de Análise Contrastivo, como também no modelo Análise de Erros e no campo das Análises da Interlíngua, serviram de fundamentação para o desenvolvimento de diversas pesquisas em Lingüística Contrastiva nos últimos anos. Pérez (2004, p. 26 e 27) comprova isto quando faz uma descrição de várias pesquisas realizadas na área da Lingüística Contrastiva divulgadas em revistas, teses e livros recentes no eixo português-espanhol, destacando as de Benedetti, 1993; Durão, 1998; Hora, 2000, Hoyos-Andrade, 1993; Lago, 2000; Silva, 1998 e Tomazini, 1999, entre as diversas publicações expostas.

No que concerne à existência de pesquisas relacionadas ao estudo contrastivo de línguas semitas e a língua portuguesa, o número é bastante escasso devido a diversos fatores inibidores e característicos deste contexto de língua estrangeira. Destacamos a tese de doutorado de Safa Abou Chahla Jubran, defendida em 2001 na FFLCH-USP, na qual a autora apresentou um modelo de contraste fonológico do árabe padrão e do português do Brasil. Para tanto, desenvolveu-se uma descrição dos sistemas fonológicos de ambas as línguas, considerando-se os níveis segmental e supra-segmental. Trata-se de um texto básico e científico dirigido, de um lado, a linguistas e pesquisadores em geral, e, de outro, a estudantes e professores que trabalham com o árabe como segunda língua.

Com relação à situação atual desta área do conhecimento, Durão (2004) reconhece na teoria da Lingüística Contrastiva, pressupostos sumamente úteis para o desenvolvimento de pesquisas que visem a entender os problemas existentes no contexto do ensino de línguas estrangeiras, e postula que

“em qualquer de seus modelos, a Lingüística Contrastiva contribui, inquestionavelmente, para o aprimoramento da formação de professores de línguas, o ideal é o aprimoramento deles, visto que são, na verdade, etapas complementares no sentido de propiciar um enfoque e um material didático mais ajustados às necessidades dos estudantes de línguas.” (Durão, 2004, p. 22)

Considerando o exposto, entendemos que os pressupostos teóricos da Lingüística Contrastiva, muito especialmente os do Modelo de Análise Contrastiva, associado às teorias de aprendizagem de línguas, às teorias linguísticas e à caracterização dos processos cognitivos envolvidos, certamente, também provêm um alicerce seguro para a elaboração da pesquisa que ora propomos, o qual tem por objetivo o estudo contrastivo de dificuldades no processo de ensino/aprendizagem do hebraico por parte de aprendizes brasileiros.

4. Procedimentos Metodológicos

O levantamento teórico das dificuldades identificadas entre o hebraico e o português será de interesse teórico para este estudo contrastivo. A análise contrastiva entre estas duas línguas, nesta pesquisa, seguirá os seguintes passos:

1. descrição teórica das dificuldades dos aprendizes, considerando o sistema linguístico do hebraico e do português;
2. seleção e classificação dos elementos que serão comparados, obedecendo a uma hierarquia de dificuldades;
3. comparação destes elementos com o objetivo de verificar suas semelhanças e diferenças.

Considerando as dificuldades do aprendiz de hebraico, destaca-se o sistema de escrita que possui uma configuração bastante diferente do sistema de escrita do português, tornando-se isto uma notória dificuldade para os aprendizes. Neste caso, a comparação entre os dois se fará observando os seguintes pontos:

- modo de realização da escrita nos dois idiomas;
- tipo de alfabeto: consonantal, formado por consoantes ou alfabético, formado por vogais e consoantes;
- letras diferentes utilizadas: maiúscula, minúscula, medial final etc;
- estilos diferentes de grafia: cursiva e imprensa;
- distribuição das letras nos dois idiomas;
- tipos de sinais gráficos usados: acentos conjuntivos e disjuntivos, acentos ortográficos, acentos de prosódia etc;
- relação entre letra e som nos dois idiomas.

Os sujeitos envolvidos neste estudo serão representados pelos alunos do primeiro ano do curso de Teologia da Universidade Filadélfia- UniFil. Trata-se de uma classe de hebraico com aproximadamente cinquenta alunos, divididos em duas turmas, A e B, visando melhor aproveitamento. A disciplina de hebraico está inserida no currículo com uma carga horária relativa a 70 h/a anuais, distribuídas em 2h/a por semana.

A pesquisa, ainda, será do tipo de intervenção (Moita Lopes, 2000), no sentido que investigará a possibilidade de se alterar a situação em que

ocorre a aprendizagem, na medida em que se for constatando os resultados durante o desenvolvimento do trabalho.

5. Conclusão

A escassêz de produções teóricas e pesquisas científicas na área de ensino/aprendizagem da língua hebraica é grande. O número de fontes de pesquisa sobre assuntos ligados a este idioma também é escasso. Diversas publicações sobre temas relacionados à língua não são reeditados e estes materiais estão restritos ao acervo de bibliotecas nos grandes centros, tornando difícil o acesso por parte dos interessados de outras localidades menores.

Deste modo, esperamos que os dados obtidos durante o desenvolvimento deste estudo, mediante a aplicação dos pressupostos teóricos e práticos da Lingüística Contrastiva, possam fornecer informações importantes que venham a contribuir, sobretudo de forma prática para o ensino/aprendizagem da língua hebraica, de modo a estabelecer relações de contraste entre as dificuldades apresentadas pelos aprendizes, comparando as semelhanças e explicando as diferenças entre o português e o hebraico e, assim, possibilitar melhorias nesta área, como também propôr um Material Didático (MD), que vise a aprendizagem do vocabulário, elaborado de acordo com as necessidades específicas dos aprendizes, com o objetivo de servir de *input* relevante (Krashen, 1982) e com isto, diminuir as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes deste idioma.

Pretende-se, ainda, sugerir a criação de um *Grupo de Estudos Judaicos*, ligado ao Departamento de Teologia do Centro Universitário Filadélfia - UniFil, dirigido aos discentes e demais pessoas interessadas em temas que envolvem diretamente um conhecimento sobre a língua hebraica, tais como: texto massorético, gramática, prosa e poesia hebraica, cultura judaica etc. Esta iniciativa terá como objetivo, a abertura de um espaço que vise tanto a iniciação à pesquisa científica, investigando os diversos matizes da cultura judaica impregnados na língua escrita (Antigo Testamento), como ainda a divulgação de e elementos culturais desta comunidade

Referências

- ALVES, Ieda Alves. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 1994.
- CORDER, S. P. *The significance of Learners' Errors*. IRAL, V/4:161-170. 1967.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *Os três modelos da Lingüística Contrastiva frente a frente*. Lingüística Contrastiva: teoria e prática/organizadora Adja Balbino de Amorim Barbieri durão. Londrina: Moriá, 2004
- _____. *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Eduel, Universidade Estadual de Londrina, 2004.
- _____. *Análisis de errores gráficos de lusohablantes aprendices de espanol y de españoles aprendices de portugués*. Londrina, Universidade Estadual de Londrina. 1999.
- BEREZIN, Rifka Jaffa. *As origens do léxico hebraico*. São Paulo: Edusp, 1995.
- FERNANDEZ, Gretel M. Eres. *A Lingüística Contrastiva é uma área de estudo fora de época?*. Lingüística Contrastiva: teoria e prática/organizadora Adja Balbino de Amorim Barbieri durão. Londrina: Moriá, 2004.

- FERREIRA, João de Freitas. *A pedagogia do léxico*. Porto: Claret, 1985.
- FRANCISCO, Edson de Faria. *Manual da Bíblia Hebraica: Introdução ao Texto Massorético*. São Paulo: Edições Vida Nova, 2003.
- JUBRAN, Safra Alfred Abou Chahla. *Árabe e Português: Fonologia Contrastiva com Aplicação de Tecnologias Informatizadas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp/Cear, 2004.
- GARGALLO, Isabel Santos. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Editorial Síntesis, S.A. Vallehermoso: Madrid. 1993.
- HORA, A, F. da. *Comparación fonológica del español y del portugués: estudio contrastivo y aplicaciones*, en Anuário brasileiro de estudos hispânicos. 2000
- JAMES, Carl. *Contrastive Analysis*. Inglaterra: Longman. 1983.
- JOSEFO, Flavio. *História dos Hebreus*. Edições CPAD (Casa publicadora da Assembléia de Deus). São Paulo, 1980.
- KERR, Guilherme. *Gramática elementar da língua Hebraica*. Rio de Janeiro. Junta de Educação Religiosa e Publicações, 1980.
- KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press, 1982.
- LADO, Robert. *Lingüística Contrastiva. Lenguas y Culturas*, (trad. J. A. Fernandez) Madrid: Ediciones Alcalá, 1973.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. São Paulo: Campinas, Mercado de Letras, 2001.
- PÉREZ, Bento Benítez. *Investigaciones en Lingüística Contrastiva en e ámbito português-español*. Lingüística Contrastiva: teoria e prática/organizadora Adja Balbino de Amorim Barbieri durão. Londrina: Moriá, 2004.
- TOMAZINI, V. *Errores en algunas categorías gramaticales producidas por lusohablantes brasileños aprendices de español*, en I. Penadés Martínez (coord.), *Lingüística contrastiva y análisis de errores*. Madrid, Edimunen, 1999.