

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COMO PROCESSO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O presente ensaio argumenta em prol da visão processual da aprendizagem de línguas, defendendo ser esse um percurso dinâmico e imprevisível, com padrões sistemáticos que emergem do uso da língua em contextos situados. Isso traz desdobramentos para a ação pedagógica e conseqüentemente para a formação do professor de línguas. Focar partes específicas da língua no âmbito da gramática contraria a natureza dinâmica do sistema e a natureza processual da aprendizagem. A exposição à linguagem como ela é, integrada, situada, complexa, parece-nos oportunizar maior número de propiciamentos e conseqüentemente maior rapidez na evolução do sistema. É isso que temos visto nas trajetórias de aprendizagem de língua ao longo de nossa experiência em sala de aula e à frente do PRODOCENCIA e do LICOM. Atividades que provoquem interação entre professor, alunos e a vida fora da sala de aula, fazendo desse espaço um organismo vivo, oferecem tais oportunidades.

PALAVRAS-CHAVE:
ensino-aprendizagem de línguas; formação de professor; emergentismo; propiciamentos; comunidades de prática.

Tânia Gastão Saliés¹

1. Introdução

Nos programas de formação de professores de línguas, pouquíssima atenção vem sendo devotada às teorias de aprendizagem de línguas. Parece que tais teorias são tão simples que não merecem nossa atenção. Se o MÉTODO atende à demanda da moda, a aprendizagem, mediada por avaliações diversas, é tida como consequência natural. E se não acontece, a culpa é do professor que não soube usar o método corretamente ou do aluno que não se dedicou como devia. Há sempre um bode expiatório e raramente se coloca na berlinda o próprio entendimento do que é aprender uma língua.

A falta de atenção à natureza COMPLEXA da aprendizagem de línguas inevitavelmente enfraquece nossas ações pedagógicas na formação do professor de línguas. O conhecimento de teorias de aprendizagem deveria inspirar continuamente nossa prática e a visão de ensino-aprendizagem de línguas que construímos na convivência com nossos licenciandos em um processo contínuo de reflexão crítica.

Há diferentes teorias que discutem como possivelmente esse processo se dá. Por muitos anos, especialmente durante os anos 60, 70 e 80, a aprendizagem foi vista como um produto final, como uma mudança de comportamento provocada pelas ações

¹ Professora do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Coordenadora do Projeto PRODOCENCIA UERJ e do Programa LICOM – tianasalies@uerj.br

pedagógicas. É como se a aprendizagem pudesse ser comprada em um supermercado e se tornasse assim uma propriedade nossa. O Behaviorismo capitaneava esse tipo de comportamento. Na área de aquisição de línguas, tal paradigma gerou teorias que resultaram na dicotomia *input-output* e na crença de que tal dicotomia teria poder explanatório para dar conta da aquisição linguística, de forma linear e simplista.

Agora, será que uma pessoa só aprende se for capaz de demonstrar tal mudança de comportamento por meio de seu desempenho em testes e provas? Será que não há outras variáveis com potencial de desencadear mudanças de comportamento linguístico ou transformações a longo prazo? Será que a aprendizagem pode ser “coisificada” e nós, enquanto professores, podemos sempre cobrar sua evidencialização através de desempenhos concretos? Será que ela não pode acontecer na forma de uma agenda oculta, pouco perceptível, que só pode ser enxergada quando traduzida imediatamente em comportamento linguístico?

Ao mesmo tempo, gostaria de considerar que nem todas as mudanças de comportamento necessariamente envolvem aprendizagem. O condicionamento (como proposto pelo Behaviorismo) pode resultar em mudança de comportamento, mas nem sempre se revela sinônimo de aprendizagem, já que nem sempre usa a experiência como base da geração de conhecimento novo. Conseqüentemente, muitos pesquisadores na área de ensino-aprendizagem de línguas voltaram-se para os modos como as pessoas entendem ou experienciam ou conceptualizam o mundo em sua relação com outros.

Esses estudos concentram-se na construção do conhecimento a partir da experiência, na interação com outros. Entendem a aprendizagem como o **processo** de interpretar e compreender a realidade sob um novo prisma ou compreender o mundo, o outro, por meio da transformação do conhecimento. Essa concepção afasta-se da visão de aprendizagem como algo externo ao aprendiz ou que é feito pelo professor. Ela entende a aprendizagem como algo que se FAZ ao se experienciar situações de vida e conhecer o mundo.

Resta-nos explorar como fazer isso no ensino-aprendizagem de línguas e na formação do professor. Responder a essa pergunta é a tarefa que me proponho neste ensaio. Para tal, primeiro abordo os princípios que regem a visão processual da aprendizagem em ensino de línguas e teorias de linguagem que a corroboram. Em seguida, respondo à pergunta abordando diretamente a prática pedagógica e a formação do professor, tomando como base ações que temos buscado implementar no Instituto de Letras, principalmente no espaço do PRODOCÊNCIA e do LICOM – Programa Línguas para a Comunidade.

2. A visão processual da aprendizagem de línguas

A visão processual da aprendizagem de línguas questiona a existência de fases, de uma ordem de progressão natural ou o sequenciamento de fatos gramaticais, fonológicos e discursivos na aprendizagem de uma língua. A Teoria Emergentista (Ellis, 2004; Ellis e Freeman, 2006; Robinson e Ellis, 2008) alinha-se a este entendimento. Vê a aprendizagem de língua como um sistema complexo e adaptativo. Como tal, ele perde sentido quando a língua é separada em partes e descontextualizada, pois é da sinergia entre suas partes em contextos situados que emerge o sentido; e ele não equivale à soma das partes.

Ao mesmo tempo, as partes (gramática e fonologia das línguas), enquanto sistemas complexos e adaptativos, são ao mesmo tempo rígidas o suficiente para garantir a estabilidade, a continuidade e a inteligibilidade de contexto a contexto e flexíveis o suficiente para adaptar-se à inovação e a pouca previsibilidade dos novos contextos. Traduzindo isso para o contexto pedagógico, podemos dizer que não há como controlar ou prever o desenvolvimento linguístico dos aprendizes a partir do sequenciamento pedagógico. Como todo sistema complexo e adaptativo, ele ganha vida própria e se adapta conforme as pistas contextuais (Littlemore, 2009; Paiva e Nascimento, 2009). Ou seja, não temos como antecipar um dado comportamento linguístico a partir da análise de partes que são trabalhadas em sala de aula. As partes estão todas interconectadas e uma afeta a outra, de modo imprevisível, pois o contexto muda. Com isso, quero dizer que a gramática do aprendiz é constantemente negociada no uso da língua em interações sociais situadas, de tal modo que a aprendizagem não pode ser distinguida do desenvolvimento do próprio discurso pedagógico.

É comum ouvir professores se lamuriando porque seus aprendizes continuam sem saber fazer a concordância de terceira pessoa em inglês, ou usar corretamente os tempos verbais, mesmo após 300 horas de aula. Ou outros que esperam uma produção igual àquela que está no livro texto, sem se lembrar das forças pragmáticas e dos rituais interacionais que regem a comunicação humana em contextos situados. A boa notícia é que o problema não é a aula que esse professor dá ou traços de sua personalidade que atrapalham o processo de aprendizagem ou muito menos a preguiça e má vontade dos alunos. A explicação reside na natureza **PROCESSUAL** da aprendizagem. Há que se dar TEMPO e exposição suficiente à linguagem para que o sistema sofra adaptações contínuas a partir do uso da língua alvo em contextos situados.

Em outras palavras, a visão processual toma a aprendizagem de línguas como um fenômeno que emerge situacionalmente da **participação** de um indivíduo no mundo físico e social. Isso necessariamente envolve diversidade, falta de linearidade e a adaptabilidade. Com isso, como nos diz Larsen-Freeman (2002), o sucesso deixa de ser igual à memorização de sequências da língua com precisão ou a produção de formas na língua alvo com a correção de um nativo ou quase isso, pois a aprendizagem de línguas não é um produto que se compra – a metáfora da aquisição; sim um **processo** adaptativo que se dá ao longo do tempo.

A visão processual abraça a **metáfora da participação** (e aqui cito novamente Larsen-Freeman, 2002): exige atenção ao fazer, às atividades. “A permanência do ter abre espaço para o fluxo do fazer” (p. 36) A ênfase passa a residir na ligação afetiva, social, emocional e cognitiva entre os interactantes e situações de vida trazidas para dentro da sala de aula, de modo a formarmos comunidades de prática (Lave e Wenger, 1991). Enquanto o conceito de aquisição implica a existência de um ponto final no percurso, a ideia de processo implica um intervalo aberto, com começo mas sem fim: em contínuo desenvolvimento.

Se refletirmos criticamente sobre o que diz Hopper (1998:171) sobre a aprendizagem de línguas, a ideia de desenvolvimento contínuo fica ainda mais clara:

“aprender uma língua não é questão de se adquirir estrutura gramatical, mas sim de se expandir **um repertório de contextos comunicativos**, de tal modo que não haja uma data ou idade na qual a aprendizagem possa ser considerada completa. Novos contextos e novas situações para a negociação de sentido ocorrem todos os dias. A linguagem não é um objeto circunscrito, mas sim uma confederação solta de experiências disponíveis e sobrepostas”.

Se nem na língua materna conseguimos dar conta de todos os contextos possíveis, como isso seria possível em uma língua adicional? Há sempre novos contextos por conhecer. Principalmente se considerarmos que não há exposição extensiva continuada à língua alvo, que acaba por ser circunscrita às seis ou quatro horas de aula semanais e algumas outras durante dever de casa ou leituras assinaladas.

A aprendizagem de uma língua como PROCESSO, portanto, combina um percurso dinâmico, cheio de imprevisibilidades, com padrões sistemáticos que emergem do uso e da exposição à língua. Tais padrões são percebidos e categorizados ao longo do percurso pelos aprendizes. Trata-se, portanto, de um processo **incidental, situado**, que exige ao

mesmo tempo processos de atenção, de memória e de categorização. Isso envolve determinar a estrutura a partir do uso. Conseqüentemente, também envolve todo o escopo da cognição: memória, categorização da experiência, abstração de padrões, processos de atenção.

Várias abordagens teóricas no ensino-aprendizagem de línguas acomodam tais entendimentos: a Linguística Cognitiva; a Teoria do Caos/ Sistemas adaptativos complexos; a abordagem Ecológica. Todas partem de modelos de aquisição baseados no uso. Para eles a aprendizagem se dá a partir do processamento do input, usando-se mecanismos cognitivos gerais sensíveis à frequência com que as formas ocorrem no discurso situado (relação entre tipos e número total de palavras - *type/token ratio*) e a realidade psicológica do contexto. O input representa a pista com poder de dar origem à representação abstrata que chamamos aprendizagem. Ou seja, a aprendizagem é orientada pelo input e é eminentemente experiencial. Robinson e Ellis (2008), por exemplo, teorizam que aprendemos uma língua ao processar o input e fazer coisas com as palavras e gestos de modo convencionalizado (conversas, narrativas etc), visando comunicar uma intenção e ideias ao interagir com outros em cenas sociais.

A frequência com que exemplares são introduzidos no input afetam a velocidade de processamento da linguagem, a extensão do reconhecimento automático e a recuperação desses exemplares, a capacidade de generalização a partir deles e a abstração do sistema linguístico (Robinson e Ellis, 2008:501). Ao mesmo tempo, os conteúdos semântico e pragmático também provêm informação que ajuda a prever a emergência de categorias gramaticais.

Enfim, a visão processual da aprendizagem de línguas é chancelada por Teorias baseadas no uso, pois trata-se de um processo com tantas variáveis que qualquer abordagem que o veja como linear não faz jus à sua complexidade. Modelos teóricos que contemplem a interação entre as múltiplas variáveis que constituem tal processo melhor traduzem sua natureza. Dentre eles, podemos elencar agentes, forma, função, sistemas perceptuais, conhecimento prévio, atenção, memória de trabalho, representação linguística, fatos gramaticais da língua, variáveis afetivas, sociais, culturais e motivacionais do aprendiz, do contexto de aprendizagem, dentre outras. Cada uma delas, sistemas complexos per se, pois envolvem vários elementos também. Não dá para supormos que isso tudo se combine de forma previsível e linear. Isso posto, como agir na cena pedagógica à luz desse conhecimento sobre a aprendizagem de línguas?

3. Prática Pedagógica à luz da perspectiva processual

O entendimento da aprendizagem de línguas como um PROCESSO traz desdobramentos importantes para a ação pedagógica e conseqüentemente para a formação do professor de línguas. Primeiramente, comprova que os níveis de descrição linguística (eg. semântica, pragmática, sintaxe, fonologia) funcionam conjuntamente em prol do sucesso comunicacional. Mesmo quando há adaptações nos níveis sintático e fonológico, as forças pragmáticas do contexto interacional garantem a inteligibilidade e o sucesso comunicacional. Isso quer dizer, por outro lado, que de nada adianta separarmos a linguagem em partes na prática pedagógica e nos preocuparmos exclusivamente com a ausência do verbo *to be* ou a falta de concordância verbal. Focar exclusivamente esse viés contraria a natureza dinâmica do sistema e a natureza processual da aprendizagem. O sistema seguirá se coadaptando e covariando segundo as exigências da comunicação e da complexidade da linguagem e do processo de aprendizagem. Tolerar essa ambigüidade deveria fazer parte da agenda do professor.

Dessa forma, a exposição à linguagem como ela é, integrada, situada, complexa, parece-nos oportunizar maior número de propiciamentos (pistas disponíveis para o aprendiz na vida em sala de aula; van Lier, 2002) e conseqüentemente maior rapidez na evolução do sistema. “Mesmo se a versão congelada ou estabilizada de uma língua for usada em um programa de curso, livro de gramática ou prova, assim que ‘lançada’ na sala de aula ou exposta aos aprendizes, torna-se dinâmica” (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2011, p. 198²), ganhando vida própria. Padrões estáveis de uso emergem de uma série de coadaptações ou mudanças em vários sistemas interligados, onde a mudança em um provoca a mudança no outro. É isso que temos visto nas trajetórias de aprendizagem de língua ao longo de nossa experiência em sala de aula.

Embora as mudanças de trajetória nem sempre sejam positivas ou conformem com o alvo pedagógico, ela indica que o sistema está em evolução. É isso que deveríamos almejar e é isso que deveria ser nosso objetivo em sala de aula. A função do professor, como discutem LARSEN-FREEMAN e CAMERON (2011), não é gerar uniformidade, sim oportunizar vivências que estabeleçam continuidade entre o mundo, o corpo e a mente dos aprendizes. Ou seja, as co-adaptações e covariações, mesmo quando apontam para

² [...] even if a frozen or stabilized version of the language is used in a syllabus, grammar book, and test, as soon as the language is ‘released’ into the classroom or into the minds of learners it becomes dynamic (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2011c, p.198).

regressões, obedecem às forças cognitivas e pragmáticas em ação e favorecem a aprendizagem.

Portanto, poderíamos projetar esse conhecimento para a prática pedagógica através de tarefas orientadas para a comunicação e a coconstrução do sentido. As atividades e tarefas podem refletir aquelas que são necessárias ao aprendiz na vida real (a partir de um levantamento de necessidades) e devem provocar a interação, a partir de um objetivo comum. Ao fazê-lo, torna a língua um meio para se chegar a um fim e proporciona exposição extensiva à linguagem em contextos diversos (Saliés, 2007). Vê o aprendiz como um organismo vivo que interage com todos os aspectos do meio (Kramsch, 2002: 8).

Idealmente, as tarefas deveriam gerar interação com o professor, entre os participantes e a vida fora da sala de aula. Para tal, uma ideia é partir de um tema transversal de interesse da turma e que converse com a realidade imediata. Por exemplo, as olimpíadas estão nas manchetes dos jornais, na televisão e na boca do povo. Porque não as levar para a sala de aula e fazer ou adaptar materiais que possam promover essa interlocução? O mesmo é verdade sobre o racionamento de água e outros temas que ocupam nosso horizonte de consciência na contemporaneidade.

Em última instância, busca-se propiciar muita exposição à linguagem, experiência linguística e oportunidades de usar a L2 em situações comunicativas que reflitam as necessidades da vida real de um dado grupo de aprendizes. Agora, não há como sabermos se de fato o aluno aprendeu. As oportunidades de uso (propiciamentos) e o input provido geram pistas cumulativas para a extração e sintetização de padrões a partir do uso. Pode ser que somente alguns anos à frente o aprendiz venha a transformar tal experiência em comportamento linguístico. Portanto, a prática pedagógica seria pautada pelas oportunidades de uso e pela perspectiva participativa.

Nesse sentido, temos agido no âmbito da formação de professores no Instituto de Letras, por meio do PRODOCÊNCIA e no fazer do Programa LICOM – Línguas para a Comunidade, programa esse que conjuga aprender e ensinar já que coloca nossos alunos de graduação na prática pedagógica, ao mesmo tempo em que teorizam a partir da própria prática, aprendendo e ensinando concomitantemente, em contínuo processo de reflexão crítica.

Referências

- ELLIS, N. 2004. The process of second language acquisition. In VAN PATTEN, B; WILLIAMS, J.; ROTT, S.; OVERSTREET, M. **Form-meaning connections in second language acquisition**. Mahwah: Lawrence Erlbaum. 2004. pp. 49-76.
- ELLIS, N.; LARSEN-FREEMAN, D. Language emergence: implications for applied linguistics – introduction to the special issue. **Applied Linguistics**, v. 27, n. 4, p. 558-589, 2006. Disponível em: <<http://apllj.oxfordjournals.org>>. Acesso em: 26 de fev. 2012.
- HOPPER, P. Emergent grammar. In M. TOMASELLO, **The New Psychology of Language**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998. pp. 155-75.
- KRAMSCH, C. How can we tell the dancer from the dance? In KRAMSCH, C. **Language acquisition and language socialization**. London: Continuum, 2002. pp. 1-30.
- LARSEN-FREEMAN, D. Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. IN KRAMSCH, C. **Language acquisition and language socialization**. London: Continuum, 2002. pp.34-46.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. On the complementary chaos/complexity theory and dynamic systems theory in understanding the second language acquisition process. **Bilingualism: Language and Cognition**, v.10, n.1, p 35-37, 2007. Disponível em: < <http://journals.cambridge.org>>. Acesso em: 9 de Nov. 2011.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. Research methodology on language development from a complex systems perspective. **The Modern Language Journal**, v.2, n.92, p.200-213, 2008. Disponível em: < <http://mlj.miis.edu>>. Acesso em: 22 de Nov. 2011.
- LAVE, J. ; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge University Press, 1991.
- LITTLEMORE, J. **Applying cognitive linguistics to second language acquisition and teaching**. London: Palgrave Macmillan, 2009.
- PAIVA, V. L. M. O. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V. L. M. & NASCIMENTO, M. (Orgs). **Sistemas Adaptativos Complexos Língua(gem) e Aprendizagem**. Campinas-SP: Pontes Editores, , 2011. pp.187-203.
- PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (orgs.). **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2011.
- ROBINSON, P.; ELLIS, N. Conclusion: Cognitive Linguistics, second language acquisition and L2 instruction – issues for research. In Robinson, P.; Ellis, N.C.(orgs.) **Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition**. London: Routledge. 2008. pp. 489-545.
- SALIÉS, T. G. Reflections on the Gun Control Simulation. Pedagogical Implications for EAP writing classes. **Simulation Gaming**, v. 38, n. 4, pp. 569-580. 2007.

VAN LIER, L. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. (Org.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2002.