

A AQUISIÇÃO DE UMA L2*
(Algumas variáveis cognitivas e afectivas)

MARIA DE FÁTIMA A. CUNHA ARAÚJO **

* Texto de 1987, elaborado no âmbito da Formação em Serviço na Escola Preparatória de Aguiar da Beira.

** Professora-efectiva do 3º. Grupo da Escola E. B. 2,3 de Gouveia.

INTRODUÇÃO

A investigação mais recente sobre o estudo de uma segunda língua confirma a hipótese de que os processos de aquisição (formulação inconsciente de princípios gramaticais) e de aprendizagem (o estudo consciente, de base cognitiva, da gramática) representam dois sistemas de interiorização do conhecimento da língua.

Por outro lado, e de acordo com um corpo de pesquisa cada vez mais volumoso, o grau elevado de insucesso no desenvolvimento da capacidade comunicativa na L2 deve-se fundamentalmente ao facto de as metodologias tradicionais terem considerado o estudo da língua como actividade intelectual, secundarizando (ou não considerando mesmo), entre outras, as variáveis afectivas.

Estamos perante uma viragem com implicações metodológicas profundas: a focalização desloca-se da formalização para os sentidos das comunicações genuínas, para as mensagens; a compreensão precede a produção; durante as actividades de aquisição os professores não fornecem feedback directo para os erros, de modo a não inibir a participação dos alunos em interacções comunicativas; nas primeiras fases de aquisição o vocabulário é mais importante para a compreensão do que as estruturas de superfície da sintaxe; as regras de gramática têm um lugar importante apenas na fase de edição. Para além de muitas outras.

Tentaremos neste trabalho começar por analisar quatro das hipóteses mais actuais sobre a aquisição de uma L2 formuladas por S. Krashen e por J. W. Oller, e reflectir sobre as principais implicações metodológicas que elas contêm. Confirmadas em grande parte dos estudos de investigação levados já a cabo em contextos culturais bem diversificados, elas justificam uma viragem de orientação que os professores de língua inglesa em Portugal deverão considerar e implementar.

O Capítulo II equacionará o lugar reservado às regras gramaticais no estudo de uma L2. Defende-se aqui que se assiste, actualmente, a uma deslocação da gramática do centro para a periferia. Não se faz a opção por uma perspectiva radical da sua abolição pura e simples, o que seria absurdo. Equaciona-se,

sim, a gramática com rigor formal, rigor que deve estar presente na fase de edição da produção oral ou escrita. Noutros termos, a comunicação pode ser entravada pela entrada em cena do Monitor ou Editor, mas é melhorada formalmente em situações de edição pela utilização consciente das regras gramaticais.

O Capítulo seguinte abordará as questões relativas às variáveis da afectividade na aquisição de um L2, factores que não são usualmente considerados nas teorias que privilegiam a aprendizagem. A reflexão em torno da hipótese do Filtro Afectivo de Krashen constituirá o corpo principal desta fase do trabalho. Os pressupostos subjacentes aos métodos de Lozanov (Sugestopedia) e de Curran (Counseling-Learning) serão também analisados com algum destaque.

O Capítulo IV constituirá uma reflexão/síntese sobre questões metodológicas subjacentes aos problemas analisados, acompanhada da inventariação de algumas práticas que, do nosso ponto de vista, poderão ajudar na implementação do processo de estudo de uma L2.

Na preparação/planificação e execução deste trabalho foi particularmente importante para nós parte da obra de autores como Oller, Krashen, Dulay e Burt. Seguimos de muito perto estes autores. Para além de outros, referidos na lista bibliográfica final. Se algum mérito existe neste documento, ele estará certamente na ligação e inter-relação que, à medida das nossas possibilidades, foi possível estabelecer entre as questões básicas dos temas em presença tal como os principais autores já referidos os enunciaram e aprofundaram.

CAPÍTULO I

QUATRO HIPÓTESES SOBRE A AQUISIÇÃO

O fracasso das metodologias tradicionais no desenvolvimento de uma capacidade comunicativa entre os estudantes de um L2 é por demais evidente. Fundamentadas no pressuposto da fragmentação da língua em unidades a ensinar/aprender, em termos de individualidade, e apoiadas numa perspectiva de aprendizagem mecânica, privilegia-se nelas o formalismo e a actividade meramente cognitiva, assente na monitorização permanente, inibidora da comunicação efectiva e consequente.

Em 1980, Stephen Krashen formulou a hipótese de que a aquisição de uma L2 depende do acesso a um "input" compreensível e rico, e da sua utilização ("the acquisition of a second language depends on access to and utilization of comprehensible input"). O autor sublinha na sua hipótese que a aquisição não depende apenas do acesso a um "input" compreensível. Como diz Oller, (1963), "all teachers of foreign languages know that simple "exposure" is not enough ... we all know that until a language becomes an integral part of the student's experience, until he can react to and activate automatically language which has been made a part of his experience, he cannot communicate effectively in the language. "(p.IX) (in Oller, and Amato, 1983, p.5).

Oller Jr. e Amato (1983) referem que esta hipótese de Krashen, conhecida pelo nome de "Input Hypothesis" não é realmente testável no sentido tradicional da ciência experimental. Trata-se, isso sim, de uma teoria de trabalho. Nas suas palavras "a sensible basis for practice". Saliendam, porém, que muitos concordarão que ela tem igualmente um valor teórico (p.5).

Uma outra característica importante da formulação de Krashen é a ideia de que, para resultar em benefício para o aluno, o "input" deve situar-se sempre um pouco para além de cada estágio presente do seu desenvolvimento.

Esta questão é central na hipótese e contém dois conceitos chave: o conceito de "input" e o de "intake". O primeiro é constituído pelos elementos falados ou escritos da língua alvo; o segundo, pelos elementos compreendidos dessa mesma língua. Naturalmente que é inevitável formular a seguinte pergunta:

Como se transforma o "input" em "intake"?

Para Oller Jr. (1983), e continuamos a seguir de muito perto este autor, a questão acima pode ser concebida como um caso especial do processo geral que o autor designa por "pragmatic mapping", definido como a ligação sistemática das estruturas do discurso com os acontecimentos da experiência vulgar e vice-versa.

Este autor faz-nos compreender melhor esta ligação através da visualização dos dois esquemas seguintes:

?

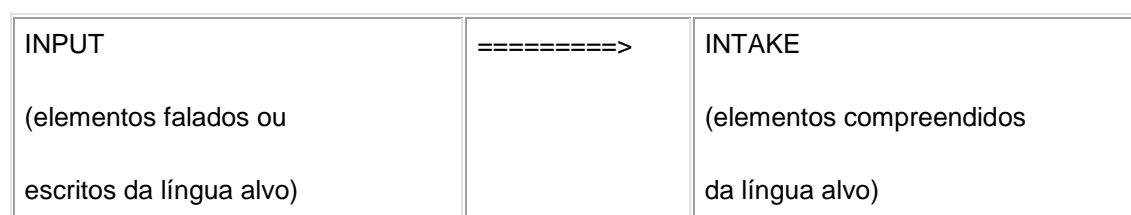


Figura 1. Representação esquemática do processo de aquisição da língua tal como é expressado na "Input Hypothesis". (op. cit. p.5)

II

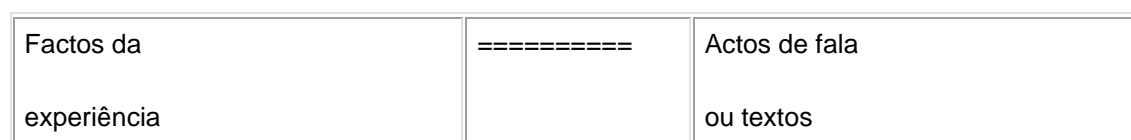


Figura 2. Representação esquemática do processo de "pragmatic mapping" - a ligação dos elementos da experiência com os textos da língua. (op.cit., p. 6)

Se transformarmos a Figura 1 em Figura 2 emergem os contornos do processo de pragmatic mapping. É por este processo que as sequências de acontecimentos da experiência são colocadas em correspondência provida de sentido com as estruturas do discurso.

Mas o "input" numa L2 é apenas um dos muitos tipos de estruturas de acontecimentos que constituem a experiência comum. Deste modo, o lado esquerdo da Figura 1 expande-se na Figura 2 de modo a abranger o leque amplo dos "factos da experiência". No lado direito da figura 2 estão representados os actos da fala (ou as formas escritas) do discurso, ou textos. Como na hipótese do "input", o problema está em determinar como se processa o salto dos factos da experiência para a compreensão do discurso. A ponte entre ambos é designada pela letra grega π .

O processo de pragmatic mapping pode ser concebido quer a nível microcómico, quer a nível macrocómico. No primeiro, o problema é explicar a compreensão (ou produção) de qualquer texto ou parte dele, isto é, explicar a conversão de "input" em "intake", ou da experiência em texto, e vice-versa. O termo "texto" deverá interpretar-se de uma forma ampla, de modo a incluir sequências de acontecimentos frequentemente referidas como "os contextos da experiência".

No segundo nível, o problema consiste em explicar o desenvolvimento da língua e, de uma forma ainda mais geral, o avanço do conhecimento e a maturação da capacidade para fazer sentido da experiência. (Oller, op. cit., pp5-6).

Sintetizando, poderá afirmar-se que o processo de pragmatic mapping consiste na ligação de cada elemento formal de superfície com factos significativos e estado de coisas da experiência.

De uma forma mais simples, e regressando à hipótese de Krashen, a aquisição é subconsciente no sentido de que, enquanto está a acontecer, não estamos normalmente conscientes dela; o foco da nossa atenção está fixado na mensagem que está a ser transmitida. Como consequência deste facto, os resultados da aquisição são também subconscientes - nem sempre podemos descrever o conhecimento adquirido. Na vertente oposta situa-se o processo da aprendizagem consciente, que visa o conhecimento das regras ou do "conhecimento explícito", para utilizar as palavras de Bialystok (1981).

Para Krashen, a aquisição é responsável pela fluência na L2. A aprendizagem serve apenas como um monitor, ou editor. A ser assim, usamos o nosso conhecimento consciente das regras para fazer correcções, quer antes, quer depois de produzirmos as nossas frases na L2. Este conceito de Monitor ou Editor será analisado mais adiante.

Dissemos acima que o "input" fornecido deverá situar-se sempre um pouco para além de cada estágio actual do desenvolvimento da aquisição do estudante. Por outras palavras, a teoria formula a hipótese de que só existe uma forma de aquisição - a da compreensão de mensagens na L2 que utilizem estruturas que não tenham sido ainda adquiridas. Concretamente, se o estudante progrediu ao longo de uma ordem de aquisição de estruturas representadas por 1, 2, 3, 4 ... i , representando i o seu estágio actual de desenvolvimento, ele/ela está em condições de poder avançar para a estrutura seguinte $i+1$, compreendendo um "input" que contém $i+1$. (Para maior detalhe, ver Krashen, 1981, 1982).

Adquirimos, portanto, pela via de um input compreensível, ouvindo ou lendo. Não adquirimos praticando a oralidade. Falar é considerado como um resultado da aquisição, não como uma das suas causas. A produção real da L2 só acontece depois de termos construído uma competência pela via do "input", iniciando-se esta competência pela audição da L2 durante períodos de tempo que podem ser muito longos - o que Krashen designa por "silent period".

Do exposto se pode deduzir que, contrariamente ao que se defende nas metodologias tradicionais, o "input" para a aquisição não carece de ser "gramaticalmente sequenciado".

Regressemos agora a Oller Jr. . A sua caracterização do processo de "pragmatic mapping" levou-o a formular três hipóteses que ajudam a responder à questão implícita na "Input Hypothesis" de Krashen, nomeadamente, de que modo o "input" é por vezes convertido em "intake". Trata-se de hipóteses que têm basicamente o mesmo carácter da de Krashen, e que, por outro lado, ajudam a melhor explicitá-la.

Começemos pela hipótese da textualidade.

Enquanto que o diagrama da Figura 2 pode sugerir que os factos da experiência são estáticos e sólidos, esta hipótese sugere que os elementos da experiência se encontram dinamicamente inter-relacionados e têm de ser necessariamente representados numa lógica temporalizada (sequencializada) de modo a permitir que lhe demos sentido. A hipótese assume também que os acontecimentos - estruturas da experiência altamente temporalizadas-são proposicionalmente complexos. Em síntese, a hipótese da textualidade diz: "the event-structures of experience are textual in nature" (Oller Jr., 1983, p.8).

Segundo Lashley (1951), the organization of language seems to me to be characteristic of almost all other cerebral activity. There is a series of hierarchies of organization: the order of vocal movements in pronouncing the word, the order of words in the sentence, the order of sentences in the paragraph, the rational order of paragraphs in a discourse. Not only speech, but all skilled acts seem to involve the same problems of serial ordering, even down to the temporal coordinations of muscular contractions in such a movement as reaching and grasping" (in Oller Jr., 1979, p.21).

O autor citado foca a sua atenção explicitamente no comportamento motor. A hipótese da textualidade tem um âmbito mais amplo - todos os acontecimentos/estruturas são temporalizados, mesmo quando perspectivados do ponto de vista de um observador independente e não de um actor participante.

Uma outra hipótese, que se relaciona com ambos os lados do esquema da Figura 2, é designada por Oller de "Expectancy Hypothesis". Ela diz que a activação de expectativas correctas melhorará o processamento de estruturas textuais. Nas palavras do autor, "the activation of correct expectancies will enhance the processing of textual structures". (Oller Jr., 1983, p.10).

Por outras palavras, esta hipótese chama a atenção para a organização peculiarmente sequencial da língua no seu uso real. Para além disso, as sequências de classes de elementos que constituem uma língua estão ao dispor do utente da língua em situações da vida real porque elas estão, de algum modo, indexadas em referência à sua adequação a contextos extralinguísticos.

Analisemos agora a chamada "Episode Hypothesis". Segundo ela, "o texto (isto é, o discurso sob qualquer forma) será mais fácil de produzir, de compreender e de recordar se for motivado e estruturado episodicamente" (Oller Jr., 1983, p.12). E o autor acrescenta que um corolário para esta hipótese é o de que a aquisição de uma L2 será facilitada na medida em que os textos usados no processo da instrução sejam organizados episodicamente. Há assim dois aspectos a considerar na "organização episódica" - a motivação e a estrutura lógica. Se assim acontecer, o texto dará, utilizando as palavras de Oller "a richer yield of information" (op. cit., p.16).

Que poderemos concluir das quatro hipóteses enunciadas? Implicações várias para a instrução numa L2, e também para a educação num sentido mais vasto.

Para começar, a ideia de que deverão evitar-se textos não motivadores. Em segundo lugar, os textos utilizados deverão possibilitar uma dramatização e uma compreensão mais fáceis.

Por outro lado, a acção contida nas histórias/conteúdos apresentados deve respeitar a lógica da experiência. Por outras palavras, o tipo de "pattern drill" do qual está ausente o sentido, e que exige todas as transformações imagináveis das estruturas de superfície nunca deverá ser utilizado. Como escreve Oller Jr., "...meaningfulness is contrary to the intent of meaningless drills in the first place. However, meaningless drills are not logically necessary. Pattern drills, where they are used, may be anchored in pragmatically motivated text". (pág.18, 1983)

Uma outra implicação é a de que a partir dos estádios iniciais da aquisição da L2 faz sentido analisar em maior pormenor o discurso formal só depois de o professor estar certo de que os alunos sabem o que acontece na história. Só então estarão em posição de começar a compreender as subtilidades da L2.

Se o texto apresentado pelo professor for longo, ele deverá ser dividido em partes. A compreensão de cada uma delas tornar-se-á numa tarefa mais acessível contribuindo para a compreensão global.

Por último, com material organizado episodicamente será possível trabalhar cada episódio em ciclos múltiplos e uma amplitude de compreensão alargada em cada um desses ciclos.

Em última análise, o processo de ligação pragmática do "input" na L2 com os factos da experiência depende, segundo Dulay, Burt e Krashen (1982), para além de outros factores, da compreensão. Este processo pode ser facilitado pela capitalização na textualidade da experiência vulgar, respeitando a sua lógica e utilizando boas técnicas narrativas na preparação e na apresentação de materiais linguísticos de ensino.

CAPÍTULO II

O LUGAR DAS REGRAS GRAMATICAS NA AQUISIÇÃO

Nas páginas precedentes reflectiu-se sobre quatro hipóteses básicas para a construção de uma teoria da aquisição da L2. Os dados da investigação parecem confirmar a sua validade. Não vamos, contudo, referi-los aqui. A bibliografia no final deste trabalho constitui um amplo campo de análise para eventuais interessados.

Começámos por afirmar, na Introdução, que o processo de aquisição representava apenas um dos sistemas de interiorização do conhecimento da língua. O outro processo referido é o da aprendizagem. Disse-se ainda na fase inicial deste trabalho que nos encontramos diante de uma viragem metodológica profunda - a deslocação do centro de gravidade da aprendizagem para a aquisição, com implicações a todos os níveis de estudo da L2.

Embora profunda, a viragem não rompe totalmente com o passado no que respeita à componente consciente no estudo da L2. Por outras palavras, a gramática continua a ter um lugar próprio nas novas propostas, contrariamente ao que, muito frequentemente, e de forma acrítica e apressada, se afirma. Esse lugar, contudo, é diferentemente hierarquizado - deixou de ser o ponto de partida. É esta "deslocação" que nos propomos analisar agora, apresentando as ideias fundamentais da hipótese do "Monitor", como Krashen a concebe.

Segundo este autor (1982), a aquisição "inicia" a nossa produção numa L2, sendo responsável pela nossa fluência. A aprendizagem tem apenas uma função - a de Monitor, ou Editor. Isto é, a aprendizagem entra "em cena" apenas para operar transformações nas questões formais da nossa produção. A hipótese do monitor implica, por conseguinte, que as regras formais (ou aprendizagem consciente) desempenham um papel muito limitado na produção comunicativa na L2. A investigação existente sugere que os utentes de uma L2 podem usar regras conscientes apenas quando três

condições estiverem reunidas. Estas condições são necessárias e não suficientes, isto é, um utente poderá não recorrer totalmente à sua gramática consciente mesmo quando as três condições estão reunidas. Essas condições são as de: tempo, focalização na forma, e conhecimento da regra.

Relativamente à primeira, o utente da L2, precisa de tempo suficiente para poder pensar e utilizar as regras conscientemente. Na verdade, o que sucede na interacção verbal não se coaduna com a necessidade desse tempo de reflexão e de elaboração, e a sobre-utilização de regras na conversação pode provocar dificuldades de comunicação (e frequentemente origina-as).

Para além de necessitar de tempo, a utilização efectiva e eficiente do monitor (a sentinela vigilante da produção formal) exige a focalização do utente na forma. Mais do que isso, na correcção da forma. Porém, segundo Krashen (1982) "Even when we have time, we may be so involved in what we are saying that we do not attend to how we are saying it" (p.16).

O conhecimento da regra, a terceira das três condições enunciadas acima, pode representar um requisito extremamente difícil de conseguir. A estrutura da língua é complexa e a linguística assume a descrição de apenas um fragmento das línguas melhor conhecidas. Podemos ter a certeza de que os nossos alunos estão expostos apenas a uma pequena parte do total da gramática da língua, e de que mesmo os nossos melhores alunos não aprendem todas as regras a que são expostos.

Poderá concluir-se que o uso da gramática, regulado pelo monitor, pode permitir aos utentes da L2 ultrapassar dificuldades resultantes da não aquisição de certos itens linguísticos. Contudo, a comunicação ficará frequentemente afectada.

Uma outra conclusão a retirar é a de que só uma fracção muito reduzida das regras de uma língua é passível de monitorização. Assim sendo, mesmo os melhores alunos serão capazes de aprender e de utilizar uma parte muito reduzida da gramática. Os utentes incompetentes do monitor, muito naturalmente, ficarão ainda muito aquém.

Os processos de comunicação não poderão, assim, fundamentar-se na aprendizagem consciente das regras da gramática. Essa aprendizagem consciente, contudo, tem um papel importante a desempenhar. Na fase da edição da nossa produção, sobretudo da produção escrita. As três condições enunciadas acima, se reunidas, têm agora uma função a desempenhar - a de efectuarem a correcção da produção automática que resulta da aquisição nem sempre rigorosa do ponto de vista formal.

Como referimos já, no estudo de uma L2 o lugar da aprendizagem situa-se depois do da aquisição.

As hipóteses enunciadas no Capítulo I, bem como a já ampla investigação que as suporta, deverão ser encaradas como propostas sólidas pelo professor de uma L2. São propostas exigentes e obrigam o professor a uma leitura muito crítica e permanente da realidade educativa. Uma realidade de múltiplas

variáveis, complexa, portanto. Entre essas variáveis encontra-se a do meio cultural em que os alunos se movimentam. As hipóteses sobre que se reflectiu têm subjacente a ideia de que aquilo que cada um traz para o ensino da L2, mais concretamente, o conhecimento e a experiência da vida, é decisivo em termos de aquisição. A capacidade de organização do novo sistema linguístico (o da L2) pelos alunos depende da sua compreensão do que ouvem ou lêem. Os referentes concretos utilizados no "input" verbal ou escrito, por conseguinte, constituem um ingrediente importante do ambiente de estudo que deve envolver os alunos, sobretudo nas fases iniciais de aquisição. Estes referentes implicam itens extralinguísticos que podem ajudar os alunos a captar o sentido dos sons da nova língua. Eles incluem elementos e actividades que podem ser vistos, ouvidos ou sentidos enquanto a língua está a ser usada. Os professores experientes fornecem, por sistema, referentes concretos sob a forma de auxiliares visuais, actividades motoras, e outras espécies de apoio extralinguístico designados em língua inglesa por "here-and-now".

Por outro lado, estes referentes concretos, sobretudo nas fases iniciais de aquisição, devem, de preferência, ser seleccionados a partir da realidade cultural dos alunos.

Se estas condições se realizarem, os ambientes de estudo para a L2 possibilitarão aos alunos aquilo que Burt e Dulay chamam a construção criativa da nova língua.

CAPÍTULO III

O PAPEL DAS VARIÁVEIS AFECTIVAS NA AQUISIÇÃO

A reflexão feita nos capítulos precedentes privilegiou o processo de aquisição em termos de cognição. Foi uma opção consciente. Pontualmente, porém, foram feitas alusões a factores de uma outra dimensão - a dimensão afectiva - considerados hoje como críticos no estudo de uma L2.

Também aqui, a teoria que as diversas hipóteses de trabalho apresentadas (e a que vamos analisar em seguida) nos permitem esboçar representa uma viragem na perspectivação do estudo de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira. Contrariamente aos padrões metodológicos, esta teoria defende que os factores afectivos estão relacionados com o processo de aquisição. Em termos gerais (e esta questão tem a ver com todo o processo educativo, e não apenas com o estudo de uma L2), poderá afirmar-se que se assiste a uma verdadeira revolução copernicana na educação - o aluno passa a ser considerado como uma fonte e como uma influência curricular. Por outras palavras, a dimensão psicológica é um ponto de partida na elaboração programática, e as motivações, a auto-confiança e a ansiedade de cada indivíduo participante no processo de aquisição devem ser consideradas.

O conceito de Filtro Afectivo, proposto por Dulay e Burt em 1977, é, segundo Krashen (1982), consistente com o trabalho teórico realizado na área das variáveis afectivas e da aquisição de uma L2, bem como com as hipóteses já enunciadas neste trabalho. Por outro lado, os factores da motivação,

auto-confiança e ansiedade, já enunciadas acima, relacionam-se directamente com a aquisição e não com a aprendizagem.

O conceito de "filtro afectivo" foi recuperado por Krashen para a elaboração de uma outra base de trabalho - a hipótese do Filtro Afectivo.

No essencial, ela afirma que os aquirentes de uma L2 se diferenciam relativamente à força ou ao nível dos seus filtros afectivos. Utilizando as palavras de Stevick (1976), "those whose attitudes are not optimal for second language acquisition will not only tend to seek less input, but they will also have a high or strong Affective Filter - even if they understand the message, the input will not reach that part of the brain responsible for language acquisition or the language acquisition device. Those with attitudes more conducive to second language acquisition will not only seek and obtain more input, they will also have a lower or weaker filter. They will be more open to the input, and it will strike "deeper". (in Krashen, 1982, p.31)

Esta hipótese mantém, contudo, que o "input" é a primeira variável causativa na aquisição de uma segunda língua e que as variáveis afectivas actuam no sentido de impedir ou de facilitar essa aquisição. Como Selinker escrevia, já em 1972, uma grande quantidade de "input" compreensível pode não ser suficiente para que a aquisição se processe. O filtro afectivo tem de ser mantido baixo.

A hipótese do Filtro Afectivo implica que os nossos objectivos pedagógicos deveriam incluir não apenas o fornecimento de "input" compreensível mas criar também situações encorajadoras de um filtro baixo. Estes dois parâmetros definem o professor da L2 de um ângulo diferente do tradicional. São, contudo, parâmetros muito amplos, com uma formulação abstracta. O professor de uma L2 tem necessidade de os operacionalizar. Uma das formas, talvez a mais acessível (mas que não deve implicar a subalternização das suas capacidades criadoras), é a recolha de informação sobre os métodos que tentam pôr em prática os princípios gerais sobre que se reflectiu.

Uma das fontes mais significativas que encontramos foi a síntese feita por Stevick na obra "A Way and Ways" (1980), à filosofia educativa de Lozanov, designada por Sugestopedia.

Para Stevick, a sugestopedia assenta em dois pressupostos fundamentais:

1. A aprendizagem envolve as funções inconscientes daquele que aprende, bem como as funções conscientes.
2. A aprendizagem é prejudicada:
 - a) Pelas normas e limitações que a sociedade nos ensinou;

b) Pela falta de um trabalho homogêneo, harmonioso e relaxante de todas as partes daquele que aprende;

c) Pelo fracasso consequente em fazer uso dos poderes que permanecem ocultos na maior parte das pessoas durante a maior parte do tempo.

A estratégia da Sugestopedia, por conseguinte, e ainda segundo Stevick, deverá consistir na remoção destas normas e destas tensões, bem como em evitar introduzir outras normas limitadoras ou tensões inibidoras em sua substituição.

Na sala de aula, os contextos criados pelo professor devem ser libertos de qualquer componente que possa despoletar a tensão psíquica dos alunos. Esta tensão, se existir, pode dar origem a uma aquisição de nível inferior e também a desordens de tipo psicossomático.

Por outro lado, na concepção de Lozanov, somos criados numa atmosfera cultural que cultiva a crença de que adquirir uma L2 é uma tarefa árdua, e de que só muito poucas pessoas conseguem ter êxito nessa tarefa. Segundo o autor, e utilizando as palavras de Stevick, "the earlier an idea comes to us and the less conscious we are of its coming, the more power it will wield in shaping our thoughts and in controlling our actions. So most of us are more or less "born losers" (or at least born underachievers) even before we first set foot in a language classroom". (in Oller, 1983, p.119)

Entre outras implicações subjacentes a este quadro está a de que um grau de exigência não realista não poderá conduzir os alunos ao êxito na aquisição da L2. Esse grau de exigência deve constituir uma parte de um sistema total no qual o aluno em breve compreenda que aquilo que dele se exige não é impossível e, conseqüentemente, que ele poderá vencer.

Para atingir estes propósitos, o professor dispõe de três espécies de ferramentas: psicológicas, artísticas e pedagógicas. Os princípios e os critérios na utilização destes instrumentos são:

1. O princípio da alegria e da facilidade.
2. O princípio da unidade do consciente e do inconsciente.
3. O princípio da interacção sugestiva.

Quando se afirma que um dos utensílios necessários é de natureza psicológica pensa-se nos meios pelos quais o professor faz uso de estímulos emocionais, e não apenas cognitivos.

Entre os recursos artísticos, a que Lozanov chama "certain harmonious art forms", inclui-se a música. Há mesmo relatos de recurso a movimentos corporais, pelo menos por parte de alguns professores.

Relativamente aos recursos pedagógicos (materiais, técnicas, etc), deverão ser mencionados diálogos longos e variados que assentem naquilo a que Lozanov chama de natureza global. A partir deles, dá-se ênfase à importância de manter no espírito dos alunos o carácter bem distinto do todo portador de sentido, apenas fazendo incursões muito breves na análise de pormenores, mas regressando sempre à síntese da forma, do significado, do sentimento.

Fez-se referência acima aos princípios e aos critérios básicos para a utilização das três espécies de ferramentas - as psicológicas, as artísticas e as pedagógicas.

O primeiro deles, o princípio da alegria e da facilidade, significa que os alunos deveriam encontrar prazer naquilo que fazem e não encarar as tarefas como algo difícil, o que implica uma ausência de qualquer tensão destrutiva ou inibidora. A relaxação psíquica, contudo, não é sinónima de inatenção ou de preguiça. Podem distinguir-se dois tipos de "concentração". Um deles é caracterizado por um estado de espírito em que o aluno fica apreensivo por recear "perder" alguma parte da informação que lhe é fornecida. Este tipo de concentração conduz a uma "falsa educação". O outro tipo de concentração é caracterizado pela relaxação, pela libertação de constrangimentos, conduzindo a uma aquisição que não cansa. No primeiro tipo de concentração, a primeira fonte de tensão é a falta de confiança do aluno. A principal fonte de alegria na concentração liberta de constrangimentos reside na assimilação fácil e na utilização simples da língua.

O segundo princípio enunciado é o de que as reacções conscientes e inconscientes do aluno são inseparáveis umas das outras. O critério fundamental exige que o professor utilize meios abertos de que o aluno está consciente de modo a procurar atingir os objectivos que povoam o centro da sua atenção: a confiança, o prazer físico, etc, bem como o rigor, a fluência e o vocabulário.

Por "interacção sugestiva" entende-se o modo como os poderes de reserva ("the reserve powers") do aluno podem ser mobilizados. Estes poderes são qualitativamente diferentes dos utilizados na aprendizagem vulgar, podendo conduzir a um tipo de aprendizagem novo, menos cansativo, e mais permanente. Segundo Stevick, não se pode deixar de pensar, aqui, na relação estabelecida por Krashen entre esta diferença qualitativa e as diferenças qualitativas entre o que o mesmo autor chama "aquisição" e "aprendizagem".

~

Quer se encare o estudo de uma L2 na perspectiva da aquisição, quer na da aprendizagem, ou, de uma forma mais clarividente e mais realista, numa perspectiva de complementaridade (a que se defende neste trabalho), uma das dificuldades com que se depara quando se analisam e quando se reflecte sobre as diferentes variáveis críticas - no caso vertente, as variáveis cognitivas e as afectivas - é a da individualização do tratamento. Esta estratégia só pode conceber-se em termos da teorização. No mundo da prática pedagógica a questão fundamental é a da transferência das aquisições teóricas: os

alunos, o professor, e os contextos naturais ou criados pelos intervenientes no processo educativo estão ali, na sala de aula e fora dela, numa relação ecológica. Cognição e afectividade não são já entidades separadas e distintas. Tem de equacionar-se a aquisição e a aprendizagem em termos de fusão dos dois conceitos, fusão que origina uma realidade única - a da íntima e inextricável unidade do aluno, que exige uma espécie de "experiência total", nas palavras de Charles Curran, e não simplesmente "intelectual" ou "afectiva". (in Oller, 1983, p.153)

O modelo de Curran é o da intercomunicação afecto-cognição, que parece constituir um aspecto básico daquilo que o autor designa por "Counseling-Learning". Uma das funções, neste modelo, é relacionar o afecto (emocional, instrutivo ou somático) com a cognição. Compreendendo a linguagem do afecto ou os "sentimentos", o professor, ou, como lhe chama o autor, o conselheiro, responde na linguagem da cognição. Esta é uma das dinâmicas fundamentais que ocorre neste modelo. O aluno tem afectos para os quais não encontra resposta adequada no plano da cognição mas que tenta comunicar por palavras ao conselheiro. Em resposta, obtém do conselheiro, numa relação sensível e de compreensão, uma cognição do seu afecto.

Poderá então afirmar-se que o conselheiro tenta falar a linguagem da cognição mas que compreende também a linguagem do afecto. O aluno, por outro lado, tende a utilizar a linguagem do afecto mas é capaz de absorver, de comparar e de compreender a linguagem cognitiva do conselheiro. Deste modo, aprende lentamente a utilizar uma linguagem mais cognitiva. Como resultado desta dinâmica, em vez de sentimentos confusos, começa a "compreender-se melhor". É uma espécie de comunicação em duas linguagens que tem lugar.

CAPÍTULO IV

ESBOÇO DE UMA METODOLOGIA CONSISTENTE

Ao longo das páginas precedentes procurou-se, a par da análise de hipóteses fundamentais sobre o processo de aquisição, reflectir sobre as suas implicações para a instrução numa L2. Neste capítulo, o objectivo é o de ampliar essa reflexão, tratando-a em termos globais, no quadro das hipóteses apresentadas, bem como dos conceitos base que ficaram expostos.

Se a teoria do Monitor, da competência e da "performance" numa L2 está correcta, as actividades que fomentam a aquisição devem ter um papel central em qualquer abordagem que tenha como objectivo o desenvolvimento das capacidades comunicativas. A investigação disponível demonstra que o foco da troca comunicativa deve situar-se na mensagem, e que o aluno deve compreendê-la a partir de uma situação caracterizada pela existência de um baixo nível de ansiedade.

Esta focalização na mensagem significa que os tradicionais "drills" não permitem a aquisição, dado que não criam a oportunidade de uma comunicação provida de sentidos. O centro da actividade comunicativa deverá ser o dos conteúdos semânticos, não a formalização gramatical.

Para além desta condição, o aluno deverá ser capaz de compreender as mensagens. Só assim se dará a aquisição. Tal significa que a produção linguística do professor tem de ser compreensível. Os defensores do audiolingualismo objectarão que este era um dos objectivos desta abordagem. Não se refuta esta posição, mas há que proceder a uma clarificação, recorrendo à reflexão sobre o que Krashen designa por "roughly-tuned input". Segundo este autor, a produção do professor destinada à aquisição não deverá estar em sintonia perfeita com a competência do aluno em cada um dos seus estádios de aquisição. Ela deverá situar-se um pouco para além desse nível de competência (ver Capítulo I), o que, por outras palavras, significa que a produção de "input" não deve ser simplificada em extremo. O que acontecia no método audiolingual era que os itens lexicais, as formas gramaticais e as estruturas fornecidas pelo professor eram, em cada momento, aquelas que tinham já sido estudadas pelos alunos em termos de "drills" gramaticais.

O "input" do professor, para além de compreensível, tem de obedecer, igualmente, aos seguintes critérios: ser rico, diversificado e interessante. Estes critérios e o da compreensibilidade devem poder fundir-se num único - o da simplificação. Hatch (1979) sumariza as características mais importantes do "input" simplificado de acordo com os itens seguintes: ritmo lento (articulação clara, contracções reduzidas ao mínimo, pausas longas, volume extra, entoação exagerada); vocabulário compreensível (vocabulário de alta frequência, menos calão, poucos idiomas, utilização elevada de nomes de referentes concretos); definições (explicação de termos que se julga não são ainda conhecidos do aluno), repetições, gestos, imagens; simplificação da sintaxe (proposições simples, focalização nos tópicos, repetições); técnicas do discurso (fornecer uma resposta possível na própria questão, questões sim-- não, "tag-questions"). Em termos de aquisição numa L2, chama-se a este tipo de "input" - "foreigner talk", distinguindo-o do "input" compreensível na situação de aquisição da língua materna, designado por "caretaker speech".

Segundo Terrell, o que de mais significativo existe neste "input" simplificado é o facto de que as técnicas para o produzir são facilmente adquiridas - as características inventariadas por Hatch processam-se de forma automática e inconsciente.

A terceira condição para que a aquisição se processe é que os alunos recebam o "input" num meio caracterizado por um baixo filtro afectivo. Segundo Stevick, Gardner e Lambert, entre outros, as atitudes dos alunos têm prioridade cronológica sobre os conteúdos dos cursos. O material linguístico apresentado durante a primeira semana é apenas um veículo para a familiarização com a nova língua e para a redução da ansiedade. Uma situação de ansiedade baixa pode ser criada envolvendo pessoalmente os alunos nas actividades escolares. As técnicas específicas para a redução das barreiras afectivas variam de grupo para grupo dadas as diferentes personalidades, interesses e objectivos de professores e

alunos. O objectivo é que os membros do grupo atinjam um interesse verdadeiro pelas opiniões de cada um, pelos seus sentimentos e interesse, sentindo-se bem ao expressarem pontos de vista individuais sobre os tópicos em discussão na sala de aula.

Para que a aquisição se possa efectivar é necessário que a compreensão das mensagens seja o ponto de partida. Não a produção. Tarefas prioritárias a desenvolver pelo professor nas fases iniciais da aquisição serão, por conseguinte, as que têm na base a criação de experiências de audição, isto é, tarefas que não exigem que os alunos falem de imediato utilizando a língua alvo. Esta é uma sequência de desenvolvimento (compreensão→ produção) consistente com as propriedades funcionais do cérebro humano, que não devem ser violadas no estudo da língua. A investigação sugere, por outro lado, que uma fase pré-produtiva é benéfica para os alunos na sala de aula.

As componentes fundamentais da compreensão numa L2 são: o contexto, os gestos do corpo e outras chaves linguísticas, a mensagem que deve ser entendida, e o conhecimento do sentido dos itens lexicais presentes na produção.

Os signos gramaticais não são considerados fundamentais para as tarefas de compreensão entre os alunos que iniciam o estudo de uma L2.

A transição para uma produção inicial é simples se os alunos tiverem desenvolvido um vocabulário passivo razoavelmente extenso. Terrell, por exemplo, situa nas quinhentas palavras esse volume de aquisição. Não nos parece, todavia, importante quantificar este conhecimento. Importante deverá ser o encorajamento da aquisição evitando, tanto quanto possível, a utilização da L1 e do monitor. As primeiras oportunidades para a produção dos alunos deverão ser criadas com a formulação de perguntas que exijam apenas simples palavras como respostas.

Um alerta, de certo modo redundante, é o de que a produção inicial (e não só) conterá erros. Trata-se de uma realidade inevitável, uma vez que as regras gramaticais são adquiridas em períodos de tempo longos. O rigor na sua utilização só ocorrerá após uma longa experiência em comunicação real.

A investigação demonstra que a correcção dos erros do discurso não é factor fundamental na aquisição da língua. Considera-se mesmo prejudicial, e as propostas mais fundamentais são as de que os erros não sejam corrigidos durante as actividades de aquisição em que a focalização, por definição, deve situar-se nas mensagens da comunicação. A correcção dos erros, a fazer-se, situa-se fundamentalmente na forma, tornando a aquisição mais difícil e conduzindo à aprendizagem.

Uma pergunta deverá colocar-se: se a correcção do erro no discurso do aluno não é uma fonte de progresso, então onde se situa essa fonte? A teoria do monitor prediz que dada uma exposição continuada a um "input" compreensível na L2 e a existência de meios afectivos positivos, o aluno

progredir em termos de fluência e de rigor. Ainda de acordo com esta teoria, o progresso é o resultado da natureza do "input".

A compreensão das mensagens não pressupõe o conhecimento de todos os itens lexicais e de todas as estruturas gramaticais ou formas utilizadas pelo emissor. Elas deverão situar-se a um nível mais avançado relativamente à competência do aluno em cada momento, como já foi referido acima.

Por outro lado, os erros cometidos pelos alunos desencadeiam estratégias específicas na actuação do professor. Uma delas poderá ser o da sua reconstrução, a formação de uma sequência possível, em casos extremos. Tratando-se de erros menores, o professor, pela via da expansão, corrige-os indirectamente.

Sintetizando, e utilizando as palavras de Terrell, que temos vindo a seguir de muito perto, existem três razões sólidas para evitar a correcção directa dos erros do discurso: a primeira, é a de que a correcção não desempenha um papel crucial no progresso e no processo de aquisição; a segunda, a de que a correcção poderá criar barreiras afectivas; finalmente, a correcção tende a focalizar o aluno na forma, promovendo a aprendizagem em detrimento da aquisição. (in Oller, 1983, p.280)

A emergência do discurso, uma realidade situada para lá das fases iniciais da produção, e que procurámos caracterizar muito superficialmente acima, poderá construir-se a partir de actividades que continuem a ser centradas nos conteúdos da comunicação e não na sua forma. De entre elas referimos os jogos e as actividades recreativas importantes do ponto de vista da relaxação que criam. Pela sua própria natureza, estas actividades lúdicas concentram os alunos naquilo que estão a executar, sendo a língua utilizada como um utensílio para atingir os objectivos definidos para o jogo e não como um fim em si própria.

Outras das actividades que se preconizam são aquelas que se centralizam no conteúdo.

O foco deverá residir na informação transmitida, mais do que nos meios (a língua alvo). Exemplos destas actividades: a projecção de slides, filmes, reportagens, espectáculos, painéis, fotografias, etc.

As actividades que apelam para o aluno a um nível pessoal devem ser priorizadas. Actividades afectivas, humanísticas, exploram os valores, as ideias, as opiniões e os sentimentos dos alunos, bem como as suas próprias experiências.

Um outro tipo de actividades é constituído por aquelas que se centralizam na informação e na resolução de problemas.

Segundo Roger Brown (1977), o melhor conselho que pode dar--se a um professor de uma L2 é o seguinte:

"If you concentrate on communication, everything else will follow".

BIBLIOGRAFIA

Asher, J. 1982. Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. (Expanded Second Edition). Los Gatos,

California: Sky Oaks Productions.

Bialystok, E. 1981. The role of conscious strategies in second language proficiency. Modern Language Journal 65: 24-35.

Brown, H. D. 1980 b. Principles of language learning and teaching.

Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Brown, R. 1977. Introduction. In C. Snow and C. Ferguson (eds.) 1977. Talking to Children. Cambridge: Cambridge University.

Brumfit, C. J., and K. Johnson (eds.) 1979. The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford University.

Brumfit, C. J., 1980. Problems and Principles in English Teaching. Oxford:

Pergamon Press.

Curran, C. 1972. Counseling-Learning: A Whole-Person Model for Education. New York: Grune and Stratton.

Diller, K. 1978. The Language Teaching Controversy. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Dulay, H. and M. Burt. 1977. Remarks on creativity in second language acquisition. In M. Burt, H. Dulay, and M. Finocchiaro (eds.) 1977. Viewpoints on English as a Second Language. New York: Regents, pp. 95-126.

Dulay, H., M. Burt, and S. Krashen. 1982. Language Two. New York: Oxford.

Ellis, R. 1985 Understanding Second Language Acquisition. Oxford: O. U. P.

Ervin-Tripp, S. 1974. Is second language learning like the first? TESOL Quarterly , 8: 111-127.

Freire, P. 1970. Pedagogy of the Oppressed. New York: Seabury.

Gardner, R. C. and W. E. Lambert. 1972. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Gattegno, C. 1972. Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way. New York: Education Solutions. Expanded Edition, 1974.

- Hatch, E. 1979 .. Simplified input and second language acquisition. Paper presented at the Annual Meeting of the Linguistic Society of America, Los Angeles, January.
- Krashen, S. D. 1980. The input hypothesis. In J. E. Alatis (ed.) Current Issues in Bilingual Education. Washington, D.C.: Georgetown University 168-180.
- Krashen, S. D. 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. New York: Pergamon.
- Krashen, S. D. 1982. Principles and Practices in Second Language Acquisition. New York: Pergamon.
- Krashen, S. D., and T. Terrell. 1983. The Natural Approach San Francisco: Alemany.
- Krashen, S. 1984. Writing-Research, Theory and Application. Oxford: Pergamon.
- Lashley, K. 1951. The problem of serial order in behavior. In Oller, J. W. Jr. 1979. Language Tests at School. London: Longman.
- Lozanov, G. 1978. Suggestology and Outlines of Suggestopedya. New York: Gordon and Breach.
- Oller, J. W. , Sr. 1963. Teacher's Manual: El español por el mundo/primer nivel/segundo nivel: Emilio en España. Chicago: Encyclopedia Films. In Oller, J. W. Jr., and Patricia A. Richard-Amato (Eds.) 1983. Methods that Work - A Smorgasbord of Ideas for Language Teachers. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Oller, J. W. Jr. 1979. Language Tests at School: A Pragmatic Approach. London: Longman.
- Oller, J. W. Jr. and Patricia A. Richard-Amato (eds.) 1983. Methods that work - - A Smorgasboard of ideas for Language Teachers. Rowley, Massachusetts: Newbury House .
- Stevick, E. 1976. Memory, Meaning and Method. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Stevick, E. 1980. Language teaching: A Way and Ways. Rowley, Massachusetts: Newbury house.
- Terrell, T. 1977. A natural approach to the acquisition and learning of a language. Modern Language Journal 61: 325 - 336.
- Widdowson, H. G. 1978. Teaching Language as Communication. Oxford. O.U.P.
- Wilkins, D. A. 1976. Notional Syllabuses. London: Oxford University.