

## 2 Aprendizagem de Língua Estrangeira

“O homem se sente inacabado por isso se educa.”  
(Paulo Freire, 1979, p.27)

Neste capítulo serão apresentadas algumas perspectivas referentes ao processo de aprendizagem de língua estrangeira (LE). Por se tratar de um processo de dimensões bastante amplas, optou-se por dividi-lo em oito seções, a saber: a primeira seção apresenta ao leitor considerações terminológicas sobre o processo de aprendizagem de LE, que estão presentes na literatura. A segunda seção enfoca na aprendizagem de LE e destaca alguns fatores que operam conjuntamente à ela. Na terceira seção há um breve panorama descrevendo as principais metodologias que marcaram o campo do ensino de LE. Na quarta seção, os papéis dos professores e dos aprendizes são abordados. A quinta seção refere-se ao conteúdo a ser ensinado. A sexta seção relata sucintamente como o ensino é organizado institucionalmente. As duas últimas seções têm por objetivo concatenar as idéias discutidas nas seções anteriores, além de apresentar algumas considerações finais sobre elas.

### 2.1 Aprendizagem ou aquisição de LE?

Inicialmente vale a pena lembrar a existência de uma discussão instigante que demarca diferenças entre ‘aquisição’ e ‘aprendizagem’. Para Oxford (1990), a ‘aquisição’ é obtida por meio do uso natural da língua; fruto de um processo espontâneo, inconsciente e funcional. A ‘aprendizagem’, por sua vez, remete ao conhecimento consciente de regras lingüísticas (metalinguagem), obtido por meio de instrução formal. De acordo com Spada e Lightbown (2002, p.118)

muitos professores e alunos intuitivamente aceitam a distinção entre ‘aprendizagem’ e ‘aquisição’, ao recordarem experiências de serem incapazes de usar sua L2 espontaneamente apesar de a terem estudado na sala de aula. Isto pode

ser especialmente verdade em salas de aula onde a ênfase é no conhecimento metalingüístico, ou na capacidade de falar sobre a língua, ao invés de na prática em usá-la comunicativamente.<sup>2</sup>

Apesar de diferenciar os termos, Oxford (1990) utiliza o segundo deles, em relação a LE, para se referir aos dois processos, entendendo que eles são mutuamente inclusivos. Assim também o farei. Respeitarei, porém, nas minhas citações e comentários, os termos empregados pelos autores com quem dialogo no trabalho.

## 2.2 Aprendizagem de LE e fatores em co-operação

A aprendizagem da língua materna é uma conquista universal das crianças em todo o mundo (Boyle & Peregoy, 2008, p.51), com exceção das que possuem algum problema médico que impeça o desenvolvimento da ‘faculdade da linguagem’<sup>3</sup>. Entretanto, quando o assunto é LE, definida como aquela “aprendida depois da língua primeira e sem que um contexto de prática social cotidiana ou freqüente acompanhe sua aprendizagem” (Martinez, 1996, p. 25), a unanimidade já não é mais passível de se pressupor. Como a LE é aprendida e processada pelos seres humanos é questionamento que tem movido inúmeros pesquisadores e gerado algumas teorias lingüísticas e psicológicas ao longo dos anos<sup>4</sup>. A importância prática de um maior entendimento de como uma LE é aprendida, segundo Lightbown e Spada (2002, p.115), é o desenvolvimento de práticas de ensino mais eficazes. Para este trabalho, tal reflexão guiará o entendimento de como os aprendizes pesquisados percebem e lidam com suas aprendizagens de LE, via intervenções didáticas propostas pela professora.

---

<sup>2</sup> “Many teachers and students intuitively accept the distinction between ‘learning’ and ‘acquisition’, recalling experiences of being unable to spontaneously use their L2 even though they had studied it in a classroom. This may be especially true in classrooms where the emphasis is on metalinguistic knowledge, or the ability to talk about the language, rather than on practice in using it communicatively.”

<sup>3</sup> Tradução literal do termo empregado em Fitch, Hauser & Chomsky (2002).

<sup>4</sup> Estas teorias não serão apresentadas neste trabalho já que o mesmo almeja focar na visão dos próprios aprendizes sobre o que é aprender uma LE.

Segundo Oxford (1990), aprender uma LE é aprender as quatro habilidades linguísticas que a compõe: a fala, a escrita, a leitura, a compreensão auditiva.<sup>5</sup> No entanto, não é aprendê-las num sentido teórico, técnico, automatizado, por assim dizer, mas sim, inscritas dentro do desenvolvimento da chamada Competência Comunicativa, ou seja, dentro do conjunto de habilidades necessárias para entender e ser entendido em múltiplos contextos em LE: “saber quando e como dizer o quê para quem”<sup>6</sup> (Larsen-Freeman, 2000, p.121).

O termo Competência Comunicativa, empregado por Oxford (1990) para a definição do que é aprender uma LE, foi originalmente empregado por Hymes (1971) como resposta a noção de “competência” proposta por Chomsky em seu livro *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), onde o conhecimento gramatical tinha primazia sobre os outros. Hymes (1971) complementou a noção de competência puramente linguística, nos termos Chomskyanos, ao propor que a habilidade de usar esses conhecimentos linguísticos, ou gramaticais, em uma gama de situações comunicativas também caracteriza a “competência” de um falante. Com isso, Hymes adicionou a perspectiva sociolingüística à definição de Chomsky (Bagaric & Djigunovic, 2007).

No entanto, de acordo com Savignon (2002), a preocupação de Hymes não era com a aprendizagem de línguas e sim, em caracterizar a língua enquanto comportamento social. Assim, no mesmo ano em que Hymes ampliou o conceito de “competência”, 1971, Savignon publicou um trabalho no qual descrevia o termo Competência Comunicativa como: “a habilidade dos aprendizes de língua em salas de aula de interagir com outros falantes, de construir sentido, em oposição à habilidade de recitar diálogos e realizar provas para testar itens pontuais” (Savignon, 2002, p.3)<sup>7</sup>.

A base para a conclusão de Savignon (1971), apresentada acima, acerca da Competência Comunicativa foi um estudo, com aprendizes de francês, onde o efeito da prática de uso da língua era observado, segundo informações da própria

---

<sup>5</sup> Com a ressalva de que, se a LE em questão for uma língua indígena, ou outra onde a prática da leitura e escrita no sentido mais convencional (verbalizada através de um conjunto de símbolos gráficos) não seja privilegiada, então, aprender somente as duas habilidades valorizadas será suficiente.

<sup>6</sup> “Knowing when and how to say what to whom.”

<sup>7</sup> “the ability of classroom language learners to interact with other speakers, to make meaning, as distinct from their ability to recite dialogues or perform on discrete-point tests of grammatical knowledge.”

autora (Savignon, 2002, p.3). Canale & Swain (1980), com base nas estratégias de comunicação encontradas neste estudo, propuseram que a Competência Comunicativa poderia ser decomposta em dois outros componentes, além da competência linguística: a Competência Estratégica e a Competência Sociolingüística. Canale (1983) adicionou um quarto componente ao modelo: a Competência Discursiva. Savignon (1983), por sua vez, apresentou os quatro componentes sendo contemplados em sua concepção de um modelo de Competência Comunicativa no qual o ensino pudesse se pautar.

Oxford (1990) atenta então para o fato da Competência Comunicativa, devido a seu caráter abrangente, englobar os seguintes componentes:

- a Competência Lingüística (ou Gramatical): saber sobre o funcionamento, organização e estrutura da língua;
- a Competência Sociolingüística: saber sobre questões de adequação lingüística e social, regras de polidez e outras;
- a Competência Estratégica: saber que a língua é mais do que o material estritamente verbal e que gestos, expressões faciais e outros modos semióticos carregam e criam sentidos;
- a Competência Discursiva: saber se expressar com coesão e coerência;

Para Arnold & Brown (1999, p.8),<sup>8</sup> “o processo de aquisição da segunda língua é fortemente influenciado por traços individuais da personalidade que são internalizados no aprendiz”<sup>9</sup>, pois “existe uma boa quantidade de vulnerabilidade envolvida em tentar se expressar frente aos outros através de um veículo lingüístico instável”<sup>10</sup>.

Todavia, a aprendizagem de uma LE é um processo de caráter individualizado, que envolve a recomposição do mundo, da própria imagem e da língua materna. É ainda uma oportunidade para o cérebro humano de se desembaraçar das rotinas intelectuais e culturais preexistentes (Martinez, 1996,

<sup>8</sup> Em Arnold e Brown (1999), ‘segunda língua’ equivale ao que eu denomino ‘LE’ neste trabalho.

<sup>9</sup> “the second language acquisition process is strongly influenced by individual personality traits residing within the learner.”

<sup>10</sup> “there is a great deal of vulnerability involved in trying to express oneself in a shaky linguistic vehicle.”

p.26). Deste modo, aprender uma língua, saber uma língua, pode ser tudo proposto por Oxford, ou seja, as quatro competências, ou apenas parte disto, a depender das concepções do aprendiz e do professor, de modo que

a pergunta: “O que é ensinar uma língua?” pressupõe outra: “O que é saber uma língua?” É da definição desse “saber” que vão depender os objetivos da aprendizagem e os meios do seu sucesso (Martinez,1996, p.11).

As práticas produzidas e perpetuadas em contextos de ensino e aprendizagem de LE para a conquista de tal sucesso perpassam, conscientemente ou não, por dois tipos de fatores: cognitivos e afetivos (Arnold & Brown, 1999).

Os fatores de ordem afetiva, apesar de negligenciados em detrimento dos de ordem cognitiva, de acordo com Rogers (1975, p. 40 apud Arnold & Brown, 1999), foram considerados em vários estudos sobre a aprendizagem de LE (Arnold & Brown, 1999; Brown, 1994; Larsen-Freeman, 1990; Wright, 2006). Segundo Wright (2006, p. 76), “o ensino e a aprendizagem em sala de aula são atividades emocionais.”<sup>11</sup> Deste modo, “teorias sobre a aprendizagem puramente cognitivas serão rejeitadas a não ser que um papel seja designado à afetividade” (Hilgard, 1963:267 apud Arnold & Brown, 1999, p.7)<sup>12</sup>.

Refletindo sobre o papel da afetividade na aprendizagem de LE, Arnold & Brown (1999) identificam dois tipos de fatores:

- 1) os fatores de ordem individual: relacionados ao aprendiz, enquanto indivíduo; são eles: a ansiedade, a inibição, a extroversão, ou introversão, a auto-estima, a motivação, os estilos de aprendizagem.
- 2) os sócio-culturais, relacionados ao aprendiz enquanto participante de uma situação sócio-cultural na qual ele se relaciona com outras pessoas; são eles: a empatia, as transações de sala de aula, os processos interculturais.

Todos os fatores, sejam do tipo individual ou relacional, sobre os quais eles explanam são esclarecedores para quem busca um maior entendimento sobre a aprendizagem e o ensino de LE. Por critérios de relevância para este trabalho, vou

<sup>11</sup> “classroom learning and teaching is an emotional activity.”

<sup>12</sup> “purely cognitive theories of learning will be rejected unless a role is assigned to affectivity”.

me deter ao primeiro fator do tipo sócio-cultural, a empatia, por um momento. Os outros fatores que figuram na lista dos autores poderão, por ventura, aparecer ao longo do trabalho.

Empatia diz respeito a você conseguir olhar, pensar no outro e vê-lo como um indivíduo que age, pensa, faz e é diferente de você:

“A empatia é um fator, talvez o mais importante, na coexistência harmoniosa dos indivíduos em sociedade. É estritamente relacionada à relatividade cultural, que nos liberta de nosso condicionamento e nos ajuda a reconhecer que nosso jeito não é o único jeito e possivelmente nem é o melhor jeito.” ( Arnold e Brown, 1999, p.19)<sup>13</sup>

Estendendo essa noção de diversidade, que gera a necessidade de se tentar fomentar a empatia em contextos de aprendizagem de LE, para além dos professores, até os aprendizes, Allwright & Hanks (2009, p.5) propõem que eles sejam respeitados por suas individualidades. Posicionamento semelhante é apresentado por Marzano (2007, p.30). Tendo como referência pesquisas sobre construtivismo e o funcionamento do cérebro, ele conclui que o processamento de informações novas deve acontecer de maneira que faça sentido pessoal, isto é, para um aluno x, tomar notas funciona melhor, para outro, gravar a aula é melhor, enquanto para um terceiro, é necessário fazer os dois e assim sucessivamente. Lidar com a autonomia cognitiva e afetiva dos aprendizes e incorporá-la às ações educativas parece então plausível, considerando que: “o que é importante no final não é que palavras tenham significados, mas, ao invés disso, que pessoas têm significados que elas expressam através do uso de palavras<sup>14</sup>” Arnold & Brown (1999, p.20).

Os fatores de ordem cognitiva são relacionados às funções intelectual e mental, e campos como a neurociência, a psicolinguística e a psicologia vêm contribuindo com descobertas. Entretanto, Brown (1994, p.16) opta por apresentar um terceiro grupo de fatores, ou ‘princípios’, denominação empregada por ele: o lingüístico, que diz respeito às características da língua, enquanto objeto de ensino

<sup>13</sup> “Empathy is a factor, perhaps the most important one, in the harmonious coexistence of individuals in society. It is closely related to cultural relativity, which frees us from our conditioning and helps us to recognize that our way is not the only way and possibly not even the best way.”

<sup>14</sup> “What is important in the end is not that words have meanings but rather that people have meanings they use words to convey.”

e aprendizagem, e a forma como aprendizes administram o contato com os sistemas lingüísticos.

Apesar da proposta de Brown (1994, p.15) pela divisão em três grupos, o autor alerta que as fronteiras entre os grupos são frágeis e arbitrárias, com os elementos interagindo entre si.

Permeando o relacionamento entre os fatores cognitivos, afetivos e lingüísticos na aprendizagem de LE, existe o que Martinez (1996) identifica como ‘triângulo didático’. Este é formado pelo conteúdo, o professor e os aprendizes, que são os três elementos essenciais em interação durante o processo de ensino e aprendizagem, e está inscrito na trama da aprendizagem que é moldada por, além dos aspectos mencionados acima (cognitivos, afetivos e lingüísticos), aspectos sociais, institucionais e ideológicos. Isto se deve ao fato da aprendizagem de LE ser ao mesmo tempo um construto individual e sócio-cultural, tendo em vista que a própria língua, por sua vez, seja ela materna ou estrangeira, é um construto individual e social: “a língua, só pode ser concebida nas relações com o indivíduo e a sociedade” (Martinez, 1996, p.29).

Acerca dos aspectos cognitivos, Marzano (2007, p. 31) observa que os aprendizes precisam estar ativamente engajados ao processar informações novas. O processamento deve ser participativo e interativo, tendo em vista que a construção de sentido não é alcançada isoladamente. Ao contrário, ela é alcançada por meio da ação conjunta entre os elementos do triângulo didático. Assim, uma abordagem ampla que permita ao aprendiz a construção de sentido enquanto ele interage com o conteúdo, o professor e outros aprendizes é vista por Marzano (2007) como necessária a uma aprendizagem de qualidade.<sup>15</sup>

Deve-se observar que o contexto de aprendizagem abordado neste trabalho é o de aulas individuais. Deste modo, o aprendiz não possui a oportunidade, pelo menos durante as aulas, de interagir com outros aprendizes. Seus alvos de relacionamento são apenas o conteúdo e o professor.

Diante de tal constatação, uma questão a ser problematizada é: o que posso fazer, enquanto professora de LE, na conjuntura descrita acima, para auxiliar os

---

<sup>15</sup> “ What is needed then is a comprehensible approach that allows for student construction of meaning while interacting with the content, the teacher and other students.”

aprendizes a interagirem com o conhecimento novo produtivamente? Em outras palavras, como posso ajudá-los a aprender LE?

Durante muitos anos, pensou-se que a resposta residia nas metodologias, em sentido mais abrangente, de onde se derivavam métodos para o ensino de LE. Sobre os métodos, Brown (1994, p.47) nota que foram “as características identificadoras do século anterior de esforços dentro do ensino de línguas moderno.”<sup>16</sup> Tamanha influência será brevemente abordada na próxima seção.

### 2.3

#### Metodologias para o ensino de LE

As práticas didáticas que muitos professores escolheram para direcionar o ensino de inglês e de línguas estrangeiras se pautaram fortemente em métodos, que serviam como modelos da melhor prática em sala de aula no período compreendendo meados de 1880 até a metade dos anos 80 (Brown, 1994, p.48). Estes métodos tinham como finalidade garantir melhores resultados em termos de aprendizagem.

Três conceitos se mostram recorrentes no tratamento do assunto: metodologia, método, abordagem. Brown (1994, p.51) distingue os termos metodologia e abordagem. O primeiro é entendido como “o estudo das práticas pedagógicas em geral (incluindo as fundamentações teóricas e pesquisas relacionadas). Quaisquer considerações envolvidas em ‘como ensinar’ são metodológicas<sup>17</sup>”. O segundo termo, abordagem, é definido como “crenças e posições teóricas sobre a natureza da língua, a natureza da aprendizagem de língua, e a aplicabilidade de ambos para os ambientes pedagógicos”. Deste modo, metodologia e abordagem são conceitos mais abrangentes e são até empregados indiferenciadamente por alguns autores como Martinez (1996).

Já sob o nome de método, Prabhu (1990) propõe que se denomine “um conjunto de atividades a serem realizadas em sala de aula e a teoria, crença ou

<sup>16</sup> “(...) the identifying characteristics of the past century of ‘modern’ language teaching efforts.”

<sup>17</sup> “The study of pedagogical practices in general (including theoretical underpinnings and related research). Whatever considerations are involved in “how to teach” are methodological.”

conceito plausível que gera estas atividades.<sup>18</sup>” Visão similar a encontrada em Brown (1994, p.51), sendo que este último autor acrescenta que “os métodos são quase sempre concebidos como sendo amplamente aplicáveis para uma variedade de públicos em uma variedade de contextos.<sup>19</sup>” Diante destas definições, uma inferência possível é a de que as ‘metodologias’ e ‘abordagens’ são operacionalizadas por meio de ‘métodos’.

Em se falando de metodologias para o ensino de LE, notamos que houve uma passagem gradativa daquelas que focavam no desenvolvimento da competência lingüística (exatidão gramatical) para as que se focam primordialmente no desenvolvimento da competência comunicativa. As necessidades da comunicação social são apontadas como as origens de tal mudança (Martinez, 1996).

Martinez (1996, p.49), apesar de ciente de uma possível simplificação excessiva, define o panorama das metodologias como compartimentado historicamente pelas: metodologias tradicionais, abordagem direta, abordagem áudio-oral, metodologias audiovisuais e abordagem comunicativa. Há outros Quadros metodológicos de caráter mais detalhista como o de Nunan (1989 apud Brown, 1994). Entretanto, sendo o objetivo considerar de forma sucinta a contribuição dessas metodologias para a aprendizagem de LE, a classificação de Martinez (1996) será a considerada neste estudo.

Historicamente, as metodologias tradicionais, datando da Antiguidade, foram as primeiras a serem registradas. Nelas, o professor exercia um papel central como modelo de competência lingüística (depreendida de textos literários de autores clássicos) a ser seguido. A língua era abordada de forma analítica, com extensa parte do tempo dedicada ao estudo da gramática e da tradução, ou seja, a leitura e a escrita eram privilegiadas em detrimento da fala e da compreensão da mesma. Apesar de até recentemente populares, essas metodologias fazem muito pouco para aumentar a habilidade comunicativa dos aprendizes (Brown, 1994, p.

<sup>18</sup> “ a set of activities to be carried out in the classroom and to the theory, belief, or plausible concept that informs those activities.”

<sup>19</sup> “They are almost always thought of as being broadly applicable to a variety of audiences in a variety of contexts.”

53), além de não se basearem em nenhuma teoria ou justificativa científica (Richards & Rogers, 1986 apud Brown, 1994, p.53).

A abordagem direta surge como tentativa de responder a algumas das limitações expostas acima. A preocupação se transfere do “falar sobre a língua” para o “falar a língua” (Martinez 1996, p.51). O foco volta-se inteiramente para o oral (fala) e conta com uma escrita adjacente que se baseia no escrever tal qual se fala e não em outros escritos. A preocupação metalingüística fica inscrita em segundo plano, com a gramática sendo ensinada indutivamente. Maximilian Berlitz foi e continua a ser propagador dessa abordagem.

Apesar de ter alcançado êxito considerável na Europa e nos Estados Unidos e de ter conseguido penetrar na instituição escolar, a abordagem direta enfrentou dificuldades por não possuir solidez em suas bases teóricas, ou seja, na forma com a qual lidava, ou se omitia em lidar, com aspectos como a divisão lingüística, a progressão, a escrita, entre outros. Martinez (1996, p.53) observa: “seu aspecto artificial (a identificação com necessidades de comunicação não é algo automático), a representação sistemática dos fatos lingüísticos, cujos princípios não eram claros, tudo isso convocava a uma maior reflexão”.

Com isso abre-se espaço para outra concepção sobre como tratar o ensino de línguas: a abordagem áudio-oral. Esta segue mantendo o foco no oral, caracterizado pelo uso exclusivo da língua alvo na sala de aula. Há, no entanto, uma tentativa de se ensinar novos elementos através de uma situação simuladora de contexto. As bases desta abordagem eram a lingüística estrutural e a teoria comportamental (psicologia), com influências de lingüistas como Bloomfield e do modelo behaviorista de Skinner (1957).

Apesar de bem sucedida, esta metodologia foi alvo de críticas científicas no final dos anos 50 por parte de mentalistas, como Chomsky, que discordavam da associação entre comportamento humano e sequência casual, com o argumento de que a criatividade lingüística de um ser humano é ilimitada. Aprender a língua por meio de sequências casuais significava adquirir conhecimento da organização formal da língua, através da repetição de estruturas, conferindo lugar secundário à língua enquanto atividade social e aos significados a serem construídos por meio dela. Os aprendizes, por sua vez, também se mostravam insatisfeitos e cansados

com a falta de variedade dos exercícios. Os exercícios, que complementavam intensivamente a prática oral, focavam em estruturas gramaticais e eram “alheios a toda situação real”, de acordo com Martinez (1996, p.56).

Em paralelo ao momento frágil vivido pela abordagem áudio-oral, houve um aprimoramento das tecnologias de reprodução de som e imagem, permitindo com isso que a introdução destas tecnologias na sala de aula começasse a ser delineada. As metodologias audiovisuais se configuram então, entre 1950 e 1970, ainda fortemente influenciadas pela abordagem áudio-oral. Elas são baseadas na união estreita entre imagem e som para fins didáticos e se fazem presentes ainda hoje em outras metodologias mais recentes. As atividades são elaboradas em torno dessa associação e as sequências didáticas tem influências behavioristas.

Notamos então uma passagem das metodologias clássicas para a abordagem direta; desta para a abordagem áudio-oral, que cede espaço para as metodologias audiovisuais. Sobre estas mudanças, cabe observar que a evolução didática, sob qualquer aspecto, é desencadeada por fatores relacionados ao aprendiz, aos desenvolvimentos tecnológicos, à fatores políticos, científicos, ideológicos, sociais e filosóficos e ainda, que a evolução “oscila entre ruptura e continuidade” de modo que “cada metodologia é um produto não biodegradável que sempre deixa suas marcas” (Galisson, 1980 apud [Martinez, 1996, p.64]). Isto implica que o fato de uma dada metodologia ser a mais praticada e aceita em um considerado momento na história não a isenta da influência deixada por sua antecessora.

O próximo marco no campo do ensino de línguas estrangeiras é a abordagem nocional/funcional ou comunicativa<sup>20</sup>, que introduz como inovação a análise das necessidades do aprendiz para aprender a língua como forma de planejamento do currículo. A competência lingüística, outrora tão perseguida, não é mais o objetivo central e final. O objetivo principal passa a ser o desenvolvimento de uma competência comunicativa que responda às necessidades sócio-comunicativas dos aprendizes, que, por sua vez, passam a exercer um papel mais ativo em suas próprias aprendizagens. O professor divide, ou até cede, o

---

<sup>20</sup> Apesar de Martinez (1996) usar as nomenclaturas ‘nocional-funcional’ e ‘comunicativa’ como intercambiáveis, Savignon (1991, p. 263) relata que o termo ‘Comunicativa’ era usado para designar programas que utilizavam o currículo (*syllabus*) nocional-funcional. Neste trabalho empregarei o termo ‘comunicativa’.

“palco” para eles, com a pretensão de que através de uma maior autonomia e da exposição/participação em situações tão autênticas quanto possível, eles possam se desenvolver cada vez mais em LE.

Considerando a dinamicidade inerente ao campo de ensino e aprendizagem de LE, percebemos que toda unanimidade alcançada em certo ponto da história foi provisória, do mesmo modo que as rupturas não foram radicais. Hoje em dia, estamos em uma era pós-metodologias, onde o prescritivismo cede lugar a (ou convive com) uma postura mais reflexiva e o ensinar focado em um método e suas práticas, modifica-se para o ensinar através de práticas que considerem especificidades locais e de sala de aula (Kumuravadivelu, 1994, p.29), isto é, seguir um método mecanicamente não é mais a tendência. Prabhu (1990) advoga pelo desenvolvimento do que ele denomina Senso de Plausibilidade, ou, Grau de Envolvimento, do professor em relação às suas ações de ensino, ou seja, a adoção de uma postura crítica desde a escolha destas ações até a análise de seus desdobramentos.

O modelo da ‘melhor prática’ encorajado por meio da adoção de dada metodologia e seus respectivos métodos parece não mais monopolizar o campo do ensino e aprendizagem de LE. Sobre este modelo, Holliday (2006, p.59) adverte: “Nós não devemos privilegiar um modelo de ‘melhor prática’, que é ideologicamente carregada, mas encorajar espaços para a reflexão e o questionamento de práticas existentes<sup>21</sup>”. A era pós-metodologias, com perspectivas como a prática exploratória (Allright & Bailey, 1991 apud Martinez, 1996), por exemplo, pode, talvez, fornecer estes espaços.

A prática exploratória motiva uma maior participação por parte dos aprendizes em relação às escolhas didáticas e incentiva os professores a serem observadores de suas próprias aulas, associando às suas práticas assim o Senso de Plausibilidade.

A próxima seção examina o papel, ou papéis, que não só os aprendizes, como também os professores, desempenham na trama da aprendizagem de LE.

---

<sup>21</sup> “We should not model ‘best practice’, which is ideologically embedded, but encourage spaces for reflection on and scrutiny of existing practices.”

## 2.4 Professores e aprendizes

Qualquer tentativa de entendimento sobre a aprendizagem e, estendendo um pouco, sobre a atividade didática, não pode deixar de mencionar seus principais agentes, isto é, o professor (ou equivalente: instrutor, mentor, tutor etc.) e o aprendiz, não compreendendo esta ordem, entretanto, como uma ordem hierárquica entre eles.

Durante muito tempo, pensou-se no professor como elemento central gerador de aprendizagem. O sucesso ou falha do ensino em levar a aprendizagem era em maior ou menor grau relacionado a ele. Uma justificativa para tal crença é fornecida por Ur (1996, p.4): “A aprendizagem pode acontecer sem ensino consciente; mas o ensino, como o conceito, é feito para resultar em aprendizagem pessoal para os alunos e é desprovido de valor se não atingir esse objetivo.”<sup>22</sup> Deste modo, observamos a configuração de uma assimetria onde, de um lado temos a aprendizagem não diretamente relacionada ao ensino e, de outro, ensino, diretamente relacionado à aprendizagem. A raiz da centralidade que sempre foi conferida ao professor pode talvez encontrar uma explicação nesta assimetria. Allwright (1980, p.165 apud Allwright & Hanks, 2009, p. 165) declarou: “ Os professores foram o principal foco de atenção, tinham sempre sido e sempre seriam, aparentemente.”<sup>23</sup>

O professor é responsável pelas intervenções didáticas, ou seja, cabe a ele investigar os meios e os fins, os princípios de ação e as conseqüências das decisões. Deste modo, uma intervenção didática (em LE) impõe ao professor: conhecer seu objeto de ensino (língua); ensinar o aluno a se comunicar e contribuir para uma educação geral, no sentido de ensiná-lo a aprender e de promover aberturas trans ou interculturais. (Martinez, 1996, p.103)

Listadas desta maneira, as responsabilidades do professor podem parecer numerosas e complexas. Contudo, por mais comprometido e dedicado que o professor seja com seu ensino e com a aprendizagem que almeja, ele não

---

<sup>22</sup> “Learning may take place without conscious teaching; but teaching, as I understand it, is intended to result in personal learning for students and is worthless if it doesn’t do so.”

<sup>23</sup> “Teachers were the major focus of attention, always had been and always would be, it seemed.”

consegue cumprir uma função “substitutiva”, isto é, ele não consegue “aprender” no lugar de seu aprendiz. Ele consegue apenas participar da construção desta aprendizagem (Martinez, 1996, p.103), o que atesta para o fato do aprendiz ter de estar tanto quanto, ou possivelmente, mais engajado que o professor no desenrolar deste processo. O aprendiz, segundo Pleiner & Scherfer (1983 apud Martinez, 1996, p.95), deve ser respeitado como “um ser humano que aprende conscientemente e que é capaz de pensar e de agir livremente”. Sendo assim, ele tanto pode agregar valor às ações de aprendizagem propostas pelo professor, como menosprezá-las, extraindo o valor delas. Sobre o assunto, Cortis (1977, p.66 apud Alright & Hanks, 2009, p.2) escreveu: “nenhum professor ensina se não tiver consentimento.”<sup>24</sup>

Em conseqüência disto, as ações de aprendizagem, pautadas em uma reflexão didática, que seja capaz de unir o que o professor traz de sua ‘formação’ com o que ele consegue apreender de ‘informação’ sobre seu aprendiz e sobre o contexto de ensino, apresentam-se como caminho viável, especialmente no mundo contemporâneo explicado por Edwards (1994, p.10 apud Holliday, 2006, p.47) como:

um mundo onde as pessoas tem que criar seus caminhos sem referentes fixos e pontos de apoio tradicionais. É um mundo de mudança rápida, de instabilidade confusa, onde o conhecimento está constantemente mudando e o significado “flutua” sem sua tradicional fixação teleológica no conhecimento fundamentado e (sem) a crença em um progresso humano inevitável.

No contexto descrito acima, “uma didática prescritiva e monopolista é cada vez menos aceitável” (Martinez, 1996, p.105).

O paradigma mudou. Se antes o professor era a fonte do conhecimento, agora a internet pode ter assumido esse papel (Tapscott, 2009, p.126). O aprendiz está cada vez mais interativo e conectado com o mundo a sua volta.

Tapscott (2009, p.133) sugere então um ensino centralizado em torno do aprendiz, permitindo assim que cada um aprenda em seu próprio ritmo com maior naturalidade. Ele recomenda também que a descoberta seja pautada no descobrir para ‘ser’, para ‘tornar-se’ e não mais no descobrir ‘sobre’, isto é, empregar no conteúdo cada vez mais um grau de relevância pessoal. A aprendizagem

---

<sup>24</sup> “No teacher teaches except by consent.”

colaborativa onde os aprendizes interagem entre em si é também defendida em detrimento à aprendizagem com pouca interação entre os participantes, ou seja, a experiência individual e a social se aliam, ao invés de se oporem.

A viabilização da proposta de ensino de Tapscott (2009) ou qualquer outra é em parte, mas não totalmente, facilitada pelo professor. Martinez (1996, p.82) nota que:

A operacionalização didática depende de todos os participantes e não apenas daquele que a concebe. Existe um “currículo oculto”, que depende do aprendiz, e, no fundo, a construção de “cima para baixo” (Nunan, 1988) de um currículo talvez seja uma possibilidade puramente teórica.

Seguindo essa linha de pensamento, Allwright & Hanks (2009, p.5) apresentam cinco proposições sobre como, na concepção deles, o aprendiz merece ser tratado e considerado.

- 1- “Os aprendizes são indivíduos únicos que aprendem e se desenvolvem melhor de seus próprios jeitos idiossincráticos.”<sup>25</sup>
- 2- “Os aprendizes são seres sociais que aprendem e se desenvolvem melhor quando estão em um ambiente de apoio mútuo.”
- 3- “Os aprendizes são capazes de levar seu aprendizado a sério.”
- 4- “Os aprendizes são capazes de tomar suas próprias decisões.”
- 5- “Os aprendizes são capazes de se desenvolverem como construtores do seu processo de aprendizagem.”

Essas proposições conferem ao aprendiz um maior status de responsabilidade e autonomia.

No entanto, entre as inúmeras coisas permeando a relação professor-aprendiz está o conteúdo a ser ensinado, que é a razão pela qual essa relação

---

<sup>25</sup> “1-Learners are unique individuals who learn and develop best in their own idiosyncratic ways; 2- Learners are social beings who learn and develop best in mutually supportive environment; 3- Learners are capable of taking learning seriously; 4- Learners are capable of independent decision-making; 5- Learners are capable of developing as practitioners of learning.”

(professor-aprendiz) começa a existir. A próxima seção se dedica ao conteúdo, enquanto terceiro elemento formador do triângulo didático.

## 2.5

### O conteúdo inscrito na trama da aprendizagem

Questionamentos e ponderações acerca do conteúdo a ser ensinado e seu funcionamento é comum entre professores. Schon (1992, p.80) denomina este conteúdo de ‘saber escolar’ e o define como: “...um tipo de conhecimento que os professores são supostos a possuir e transmitir aos alunos.” Entretanto, voltando a questão do papel e do real poder do professor enquanto facilitador, ou promotor da aprendizagem, discutidos na seção anterior, uma pergunta que emerge é: o quanto de sua energia deve ser dispensada com o ‘saber escolar’?

Neste ponto, é mister retomar Arnold & Brown (1999). Segundo estes autores, a aprendizagem de LE é influenciada por características individuais do aprendiz. Logo, pensar no ‘saber escolar’, isto é, pensar na LE a ser ensinada, sem considerar o aprendiz e como todos, professor, aprendiz e ‘saber escolar’, se inscrevem, conjuntamente, na trama da aprendizagem pode ser um caminho arduo.

Na presente pesquisa, o ‘saber escolar’ é instrumentalizado por meio dos mapas mentais. Esta seção busca elucidar como esta dimensão do processo de ensino e aprendizagem, o ‘saber escolar’, interage com as outras para que se possa compreender melhor o potencial e a limitação do trabalho didático realizado com mapas mentais.

Pensando sobre a aprendizagem como provinda da experiência social e individual, Heron (1992 apud Arnold & Brown, 1999) a define como composta por quatro modos. São eles: o modo da ação, o modo conceitual, o modo imaginativo e finalmente, o emocional.

O modo da ação diz respeito a aprender fazendo, a aprender através da prática, do “mãos à obra”; o modo conceitual refere-se ao conteúdo (‘saber escolar’) propriamente dito: a língua, aprender a língua e aprender sobre a língua;

o imaginativo incorpora o lado mais instintivo do processo, ou seja, o entendimento intuitivo que o aprendiz possui sobre o esquema da língua; e por último, o modo emocional, isto é, os sentimentos a influenciar a aprendizagem de línguas. Estes modos se relacionariam e se organizariam da maneira como se vê na figura 1:



Figura 1- Modelo de ensino de Heron (1992).

O que este modelo esclarece é que os aspectos como o conteúdo, o livro didático, o método, as atividades, os planos de aula, e outros relacionados a sistematização e ensino do ‘saber escolar’, ou seja, elementos que constituem os modos conceitual e da ação, são sustentados pelos fatores e aspectos que, em geral, recebem importância secundária nas práticas pedagógicas no dia a dia: os fatores de ordem emocional e imaginativa. Estes se encontram na base da pirâmide e é sobre eles que todos os outros modos (conceitual e da ação) se assentam.

Chomsky (1988, p.81 apud Arnold & Brown, 1999) polemiza a questão ao alegar que “a verdade da questão é que 99 por cento do ensino é conseguir que os alunos se sintam interessados no material”<sup>26</sup>. Nesta perspectiva, um ensino focado somente nos compartimentos superiores da pirâmide de Heron (atividades, materiais, conteúdo, método) tem menos chances de ser bem sucedido e levar a aprendizagem. Note que Chomsky não diz que a chave está no material em si, mas, ao contrário, no fazer, no facilitar o aluno a se sentir interessado por ele, ou

<sup>26</sup> “The truth of the matter is that about 99 percent of teaching is making the students feel interested in the material”.

seja, partir da base da pirâmide em direção ao topo, partir dos interesses dos alunos, daquilo que os engaja, para o conteúdo.

## 2.6 Organização institucional do ensino

Apesar dos casos analisados nesta pesquisa não estarem vinculados a um ensino institucionalizado, os participantes deles, isto é, os aprendizes, e eu, enquanto professora e pesquisadora, trazemos uma bagagem de crenças moldadas muitas vezes por experiências institucionais que vivenciamos anteriormente, para a experiência didática que construímos fora dos limites institucionais. Assim, a abordagem de tal assunto parece coerente.

Uma construção didática vai além dos elementos metodológicos, conforme discutido nas seções anteriores, e se constitui também através dos ambientes de ensino, que são, em grande parte das vezes, instituições de ensino. Segundo Wenger (1998, p.3), a visão que as instituições possuem em relação a aprendizagem é a de que ela é um processo individual que resulta em um produto pré-concebido, pré-moldado e conseguido através do ensino nelas operacionalizados. Para tanto,

“Nossas instituições, do grau no qual elas se reportam sobre assuntos da aprendizagem explicitamente, são largamente baseadas na pressuposição que a aprendizagem é um processo individual, que ela tem um começo e um fim, que ela é melhor se isolada do resto de nossas atividades, e que ela é resultado do ensino. Assim, nós organizamos salas de aula onde os alunos, livres das distrações de suas participações no mundo lá fora, podem prestar atenção no professor e focar nos exercícios.” (Wenger, 1998, p.3)

O desdobramento deste tipo de postura institucional, segundo Robinson (2009), é que o sistema educacional, da forma como é tradicionalmente constituído, nos moldes descritos por Wenger (1998), “mata” a criatividade e não explora todo o nosso potencial intelectual. Ele alega que, nem todas, mas muitas pessoas se formam, ou deixam a escola, sem certeza de quais são suas reais habilidades e capacidades, ou pior, com a crença de que não são bons em nada, de que não sabem nada. Tal fato é consequência do fato deste sistema, de modo

generalizante, ser organizado ao redor de três preceitos principais, exemplificados pelo autor.

O primeiro deles é a preocupação ou valorização de apenas alguns tipos de habilidade acadêmica, em geral envolvendo a análise crítica e o raciocínio, utilizando letras e números. O segundo é a organização hierárquica de matérias e conteúdos onde a matemática e a língua materna são privilegiadas com mais tempo de aula e status do que educação artística, música e língua estrangeira, entre outras. O terceiro é o movimento que vem crescendo na direção da padronização das avaliações, voltando à idéia de que com a educação partimos de A e chegamos em B e todos devem dominar essa linha de conteúdo de A até B.

Robinson (2009) denomina a abordagem descrita acima, que data da era industrial, de Um Tamanho Veste Todos (*one-size-fits-all*). O autor acrescenta que esta abordagem pode fazer é levar alguns aprendizes a caminhar da originalidade em direção a encontrar a almejada resposta certa (que, nestes moldes, é sempre única); da criatividade para a conformidade; do questionamento para o silêncio; da cor para o preto e branco. Aprender no contexto Um Tamanho Veste Todos é ignorar que “a aprendizagem é um fenômeno reconstrutivo; jamais pode ser reduzido a reproduzir conhecimento, mesmo que compareçam sempre e naturalmente componentes imitativos” (Demo, 2001, p.50).

Buzan (2002) constata que no modelo de ensino descrito acima, Um Tamanho Veste Todos, “nos ensinam o que pensar antes de nos ensinar a pensar.” Ou seja, ao invés de fomentar a curiosidade, o espírito de criação e inovação, temos um sistema que, de certa forma, “robotiza”, tole, adestra.

Tapscott (2009) também identifica limitações no sistema Um Tamanho Veste Todos, também chamado por ele de Aprendizagem por Transmissão de Mão Única (*one-way-broadcast learning*). Segundo ele, “ao invés de focar no professor, o sistema educacional deve focar no aprendiz. Ao invés de fazer uma aula expositória, os professores devem interagir com seus aprendizes e ajudá-los a descobrir por conta própria”<sup>27</sup>. Estas características referem-se ao que Tapscott

---

<sup>27</sup> “Instead of focusing on the teacher, the education system should focus on the student. Instead of lecturing, teachers should interact with students and help them discover for themselves.”

(2009) nomeia Aprendizagem Interativa (*Interactive Learning*) ou Um Tamanho Veste Um (*one size fits one*).

O modelo de ensino e aprendizagem Um Tamanho Veste Todos foi, em muitos aspectos, estendido ao ensino de LE. Essa extensão pode ter eliminado parte do potencial, e talvez, até dos atrativos, que se tem ao trabalhar com LE, já que:

o trabalho didático não se resume, pois, a uma transformação de objetos (língua utilizada em ensinada e depois aprendida, ato de ensino em ato de aprendizagem), nem em um conhecimento cumulativo, mas implica uma transformação dos próprios agentes: o aprendiz, o professor também, em uma trama cultural, social, histórica. (Martinez, 1996, p.43)

Tapscott (2009), Robinson (2006, 2009) e Buzan (2002) advogam por um ensino que promova a criatividade. Segundo Robinson (2006), a criatividade deveria receber o mesmo status da alfabetização. Alvin Toffler<sup>28</sup>, escritor americano, vai mais longe: “Os analfabetos do século 21 não serão aqueles que não conseguem ler e escrever, mas aqueles que não conseguem aprender, desaprender e reaprender.”<sup>29</sup>

## 2.7 O aprendiz e a aprendizagem via ensino

Até aqui, vimos que alguns autores sugerem que quando um papel mais ativo é conferido ao aprendiz, a aprendizagem é otimizada. E, também, que fatores afetivos devem ser considerados tanto quanto fatores cognitivos, lingüísticos, institucionais, entre outros em sala de aula de LE (Arnold & Brown, 1999; Brown, 1994; Martinez, 1996). Vimos que durante muito tempo, as metodologias foram tidas como o caminho único e mais acertado em direção a tão almejada aprendizagem de qualidade (Brown, 1994) e que, hoje, mais do que uma metodologia, a crença predominante é a de que aprendizes e professores podem ser melhor beneficiados pelo emprego de um Senso de Plausibilidade por parte dos professores (Phrabu, 1990) e, acredito, dos próprios aprendizes. Além disso,

<sup>27</sup> Citação encontrada no website do autor .

<sup>29</sup> “The illiterate of the 21<sup>st</sup> century will not be those who cannot read and write, but those who cannot learn, unlearn, and relearn.”

há a sugestão de um ensino mais individualizado e interativo (Tapscott, 2009) como melhor promotor da aprendizagem.

Contudo, o fenômeno da aprendizagem de LE é mais paradoxal do que possa parecer. Mesmo com a utilização de todo aparato teórico possível em sala de aula de LE, ainda assim a aprendizagem não pode ser garantida de forma igualitária para todos os aprendizes. De uma forma ou de outra, porém, em mais ou menos tempo, com o método A, B ou C, ela acontece:

A aprendizagem é algo que podemos presumir- independentemente de vermos ou não, de gostarmos do rumo que ela toma ou não, de estarmos aprendendo a repetir o passado ou deixá-lo para trás. Até a falha em aprender o que é esperado em uma dada situação geralmente envolve aprender alguma outra coisa em substituição.” Wenger (1998, p.8)<sup>30</sup>

Assim, sendo a aprendizagem esse fenômeno que não é palpável, controlável, previsível e, até mesmo, sob alguns aspectos, mensurável, a tarefa de pensar sobre um ensino que a promova é ao mesmo tempo simples e complexa.

Demo (2001) propõe que a aprendizagem não é um processo linear, é um processo constituído de saltos não lineares que incorpora estágios anteriores. E mais, “a mente humana não armazena dados e informações, mas os reprocessa, reconstrói, redimensiona, revelando sempre a atividade de sujeito capaz de interpretação própria”, Demo (2001, p.49). Sendo o sujeito capaz de interpretação própria, tentar medir e condicionar essa aprendizagem dizendo que vai se sair de um ponto A e se chegar até um ponto B da aprendizagem não é realista, apesar de ser o que, grosso modo, os currículos e instituições prescrevem e prevêm, o que os aprendizes esperam e que os professores e profissionais da educação objetivam. Entretanto, humanamente falando, não é o que ocorre.

Sobre a aprendizagem, Smith (1982, p.34 apud Knowles et al, 2009, p.13) sintetizou:

Já foi sugerido que o termo aprendizagem desafia uma definição precisa, pois ele é aplicado em múltiplos contextos. Aprendizagem é usada para se referir a (1) aquisição e domínio do que já é conhecido sobre algo, (2) extensão e esclarecimento do significado da experiência de uma pessoa, ou (3) um processo

<sup>30</sup> “Learning is something we can assume- whether we see it or not, whether we like the way it goes or not, whether what we are learning is to repeat the past or to shake it off. Even failing to learn what is expected in a given situation usually involves learning something else instead.”

organizado e intencional de testar idéias relevantes para os problemas. Em outras palavras, ele é usado para descrever um produto, processo ou função.

E a aprendizagem é de fato um produto em constante reconfiguração; um processo que nunca cessa e a função de muitas das tarefas e atividades para as quais nos dedicamos, direta e indiretamente, em sala de aula e fora dela. Deste modo, “o ‘melhor’ ensino (se é que tal noção possui algum valor) será aquele que promova as oportunidades de aprendizagem maiores e mais produtivas” (Allwright, 2006, p.14)<sup>31</sup>.

## 2.8

### Resumo dos principais pontos abordados no capítulo

Este capítulo iniciou-se com a premissa de traçar reflexões sobre a aprendizagem que colaborassem para a materialização de um aparato conceitual no qual eu pudesse me basear para prosseguir com a investigação. Entretanto, tema tão vasto, amplo e dinâmico não permite que qualquer formulação, de caráter tão breve quanto a encontrada aqui, se mostre completa.

Ainda assim, baseando-se nas questões aqui debatidas, proponho que o processo de aprendizagem de LE possa ser resumido a partir do seguinte conjunto de concepções de maneira nenhuma completo e esgotável em si mesmo, mas elucidativo e norteador do presente trabalho:

- 1- A aprendizagem não é linear; é modular e tem velocidade inconstante.
- 2- A aprendizagem não é uma equação matemática com resultados exatos e previsíveis.
- 3- A aprendizagem acontece conjuntamente e paralelamente às nossas práticas e preceitos.
- 4- A aprendizagem é afetada por fatores de ordem emocional, social, cultural, cognitiva, entre outros.

---

<sup>31</sup> “the ‘best’ teaching (if the notion has any value at all) will be that which generates the most, and the most productive, learning opportunities.”

- 5- A aprendizagem tende a ser mais produtiva quando é interativa e participativa.

Tendo esta construção do conceito de aprendizagem em mente, concluo então que repensar a forma como se aprende e se ensina LE constantemente pode ser uma boa idéia, levando em consideração as cinco proposições de Allwright & Hanks (2009, p.15) condensadas em uma frase<sup>32</sup>: “Os aprendizes são ao mesmo tempo indivíduos únicos e seres sociais que são capazes de levar a aprendizagem a sério, de tomar decisões independentemente e de se desenvolver como praticantes da aprendizagem”. Uma maior ponderação teórica unida à tentativas de incorporação prática pode nos aproximar mais, enquanto professores, da construção da aprendizagem junto aos aprendizes.

A relevância destas constatações para esta pesquisa consiste na aceitação antecipada de que a simples introdução dos mapas mentais no processo de ensino e aprendizagem de LE e a manipulação desta ferramenta pela professora e pelos aprendizes não vão, por si só, garantir resultados de aprendizagem mais bem sucedidos. Para que a aprendizagem de LE ocorra, algo precisa acontecer com os dois aprendizes estudados e com a forma de interação entre eles e os mapas. Meu interesse é compreender se e como o mapa mental faz, ou deixa de fazer, esse “algo”, que é pessoal e não exato, acontecer.

---

<sup>32</sup> “Learners are both unique individuals and social beings who are capable of taking learning seriously, of taking independent decisions, and of developing as practitioners of learning.”