

TEORIAS DE ASL NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DOCENTES ✓

193

Mayara Luiza MIGLIORINI¹

Melissa Andres FREITAS²

Luis Antonio MACHADO³

Elaine Ferreira do Vale BORGES⁴

✓ Artigo recebido em 17/01/2018 e aprovado em 22/05/2018.

¹ Graduada em Letras (Inglês/Português) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <maymigliorini@hotmail.com>.

² Mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Departamento de Estudos da Linguagem (DEEL) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <melissafreitas@gmail.com>.

³ Graduado em Letras (Inglês/Português) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <luisantoniomachado3@gmail.com>.

⁴ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Departamento de Estudos da Linguagem (DEEL) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <elainefvb@gmail.com>.

TEORIAS DE ASL NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS:

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DOCENTES

RESUMO

Neste artigo, objetiva-se apresentar um diagnóstico das principais teorias, modelos e/ou hipóteses de aquisição de segunda língua (ASL) – behaviorista, conexionista, aculturação, gramática universal, *input*, *output*, interação e sociocultural – que emergiram de reflexões retrospectivas sobre o processo de ASL em contextos de ensino de línguas adicionais (inglês e espanhol) de três professores. A investigação foi conduzida e discutida pelos próprios professores. Para tanto, os docentes, primeiro, estudaram as teorias de ASL em uma disciplina semestral de um curso de pós-graduação em uma universidade estadual paranaense e; em seguida, refletiram sobre como os modelos de ASL possivelmente estiveram presentes em suas concepções de ensino e de aprendizagem e em suas ações em sala de aula. Os resultados mostraram que aspectos importantes das diferentes hipóteses de ASL apareceram (implícita e/ou explicitamente) nas reflexões dos professores o que sinaliza a perspectiva de harmonização de todas as teorias (PAIVA, 2014) no fazer docente no contexto de ASL como sistema adaptativo complexo.

Palavras-chave: Aquisição de segunda língua. Fazer docente. Sistema adaptativo complexo.

SLA THEORIES IN THE ADDITIONAL LANGUAGE TEACHING:

REFLECTIONS ON TEACHING PRACTICES

ABSTRACT

This article aims to present a diagnosis of the main second language acquisition (SLA) theories, models and/or hypotheses – behaviorism, connectionism, acculturation, universal grammar, input, output, interaction and sociocultural – that emerged from retrospective reflections on the SLA process in the additional languages (English and Spanish) in teaching contexts of three teachers. The research was conducted and discussed by the teachers. In order to do so, first the teachers studied the SLA theories in a postgraduate course at a state university in Paraná, Brazil; then they reflected on how the SLA models might have been present in their conceptions of teaching and learning and their actions in the classroom. The results showed that important aspects of the different SLA hypotheses appeared (implicitly and/or explicitly) in the teachers' reflections. This indicates the perspective of harmonization of all SLA theories (PAIVA, 2014) in the teaching practice in the perspective of SLA as a complex adaptive system.

Keywords: Second language acquisition. Teaching practice. Complex adaptive system.

1 INTRODUÇÃO

A aquisição de segunda língua (ASL) é atualmente “um campo de estudo autônomo⁵” (ELLIS, 2014, p. 135) fortalecido pelas contribuições de várias áreas do conhecimento como, por exemplo, a linguística, a linguística aplicada, a psicologia, a sociologia e a educação. Segundo Ellis (2014), esse campo de pesquisa “procura descrever e explicar como os aprendizes adquirem uma segunda língua (L2)” e tem evoluído (entre diversas ramificações de estudo) para o que o autor enfatiza como **instrução em ASL** que, por sua vez, “diz respeito à relação entre instrução e aquisição de L2” (p. 135).

Em linhas gerais, segundo Borges (2013, p. 9) – partindo das reflexões de autores como Correa (1999) e Del Ré (2006) –, “as teorias de aquisição da linguagem procuram explicitar e/ou desvendar o que acontece no desenvolvimento entre um estado (inicial) e outro da produção da fala”, sendo que esse processo “não diz respeito apenas à aquisição de um sistema de sinais, mas sim da aquisição e desenvolvimento de uma importante e complexa inter-relação de aspectos linguísticos, cognitivos e sociais”.

No contexto específico da área de ASL, são muitas e diferentes as teorias e/ou hipóteses de ASL (ora também denominadas como modelos pelos seus autores). Larsen-Freeman e Long (1991) sugerem a divisão das mais de quarenta existentes em três grandes grupos: ambientalistas, nativistas e interacionistas. Inserida nessa perspectiva, Baptista (2000) nos explica que as **teorias ambientalistas** consideram que as experiências “são mais importantes para o desenvolvimento que a natureza ou as aptidões inatas” (p. 81), as **teorias nativistas** “explicam a aquisição como uma aptidão biológica que permite a aprendizagem” (p. 78), e as **teorias interacionistas** priorizam a interação entre fatores ambientais e cognitivos na aquisição. Paiva (2014) discute (entre outras) oito teorias de ASL consideradas como as mais importantes, a saber: behaviorista, conexionista, aculturação (ambientalistas), gramática universal, *input* (nativistas), *output*, interação e sociocultural (interacionistas).

⁵ Essa e outras traduções neste trabalho são de nossa responsabilidade.

No panorama da instrução em ASL e refletindo sobre situações reais de ensino, professores de línguas adicionais (LA⁶) que passam a conhecer e a entender essas hipóteses podem se questionar sobre qual seria a melhor delas para se utilizar em sala de aula; bem como qual dessas teorias se adequaria melhor aos seus alunos ou, ainda, se um modelo seria melhor do que outro. Nessa linha de reflexão, Paiva (2014, p. 148) ressalta que no paradigma da complexidade – entendendo o processo de ASL como um sistema adaptativo complexo (SAC⁷) – é possível conciliar todas as hipóteses, mesmo as incompatíveis entre si. Para a autora, cada teoria de ASL “explica um elemento do mesmo fenômeno e esses elementos estão em inter-relação com os demais” (p. 148).

Neste artigo, objetivamos entender a emergência do processo de ASL como um SAC em reflexões retrospectivas de três professores de LAs (inglês e espanhol) a respeito de suas práticas de ensino. Para tanto, dividimos este artigo em duas seções, além desta **Introdução** e das **Considerações Finais**. Na primeira seção, **Teorias de aquisição de segunda língua**, trazemos um pequeno resumo das oito teorias destacadas. Na segunda seção, **Diagnóstico e reflexão sobre teorias de ASL no fazer docente**, abordamos a discussão dos três professores de LAs (coautores deste trabalho) sobre o olhar retrospectivo de cada um para a sua prática na tentativa de enxergar as emergências das teorias de ASL aqui enfatizadas – ressaltando que nem todas as teorias discutidas neste artigo foram aventadas pelos professores em suas práticas, pois cada professor teve a liberdade de apresentar em suas reflexões apenas as teorias que entenderam como mais pungentes em suas memórias de sala de aula.

2 TEORIAS DE ASL

Nesta seção, apresentamos resumidamente os principais aspectos das teorias de ASL (PAIVA, 2014) em destaque neste artigo: behaviorista, conexionista,

⁶ Neste artigo não fazemos distinção entre língua estrangeira, segunda língua e língua adicional.

⁷ SACs são sistemas “dinâmicos, complexos e não lineares; caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais; abertos, auto-organizáveis, sensíveis a *feedback* e adaptativos” e que se constituem na inter-relação de seus vários elementos (PAIVA, 2014, p. 142).

aculturação, gramática universal, *input*, *output*, interação e sociocultural. Ao final, vamos discutir rapidamente sobre a ASL na perspectiva da complexidade.

A **teoria behaviorista** ou **behaviorista-estrutural** (PAIVA, 2014) teve como referências os psicólogos comportamentalistas estadunidenses John Watson (1878-1958) e Burrhus Skinner (1904-1990) e o linguista estruturalista, também norte-americano, Leonard Bloomfield (1887-1949). Epistemologicamente, o behaviorismo vem de uma concepção empirista que “estuda eventos psicológicos a partir de evidências comportamentais” (p.12) e toma a aprendizagem como “um comportamento observável, adquirido de forma mecânica e automática por meio de estímulos e respostas” (p.15). Ainda nessa perspectiva, acredita-se ser a linguagem “apenas um comportamento linguístico (...) constituído por sons, palavras e sentenças” e a aquisição “um processo de compreensão e assimilação dessas estruturas” (BORGES, 2013, p. 10).

O **conexionismo**, tendo o psicólogo norte-americano David Rumelhart (1942-2011) como um de seus mais importantes expoentes, procura explicar a aquisição pelo viés da cognição, todavia rejeitando o inatismo (PAIVA, 2014). A língua é vista como fruto da experiência humana e construída pelo uso. A mente é estudada por uma perspectiva computacional, sendo que o *input* constitui os dados que alimentam a mente e o *output* o produto. Essa teoria, ainda de acordo com Paiva, postula que a aprendizagem “é uma consequência de conexões repetidas da rede neural e se caracteriza por mudanças de padrões dessas conexões” (p. 85). A aquisição da língua materna (L1) é “entendida como processamento dos dados da experiência” (p. 87) e a aquisição da L2 (pelas relações próximas à L1) inicia-se a partir de “um estado que já está sintonizado e comprometido com a L1” (p. 88). Cabe ressaltar que na teoria conexionista a aprendizagem não é entendida como um comportamento automatizado, mas sim um processo de associações para o reforço de conexões neurais.

Para o **modelo da aculturação**, do estadunidense John Schumann, a aquisição de L2 deve ocorrer em “contexto natural, isto é, sem instrução formal” (PAIVA, 2014, p. 51). Esse processo deve acontecer no contato entre os falantes da língua que se quer aprender, sendo que o grau de aculturação (a própria aquisição) é afetado (para mais ou para menos) por fatores sociais e variáveis afetivas

(psicológicas) em relação à L2. Esse processo, segundo Paiva, parece implicar na perda de identidade e/ou da cultura do aprendiz, se entendermos que uma língua (L1 ou L2) é também uma questão de identidade e/ou de cultura, o que, para a autora, é um preço muito alto para a aquisição de L2.

O **modelo da gramática universal** (GU) tem sua origem nos estudos do norte-americano Noam Chomsky. Segundo Paiva (2014), essa teoria explicita que seu interesse é na natureza geral da linguagem advogando “a existência de princípios fundamentais, inatos e universais, que restringem a forma da gramática e de um conjunto de parâmetros que serão fixados pela experiência, ou seja, de acordo com o *input* linguístico” (p. 69). Nessa perspectiva, acredita-se “que o *input* recebido do ambiente não é suficiente para explicar a aquisição de nenhuma língua, materna ou estrangeira” (p. 65). Logo, a autora relata que o argumento da pobreza de estímulos leva a suposição “da existência de estruturas mentais inatas que agem sobre o *input* linguístico para produzir uma gramática mental” (p. 65). Todavia, a grande questão que se coloca no contexto de aquisição de L2 é se a GU estaria disponível também para os aprendizes de L2.

A **hipótese do *input* ou da compreensão** é proposta pelo linguista estadunidense Stephen Krashen. De acordo com Paiva (2014), Krashen considera que tanto os ambientes informais (oportunizadores do *intake*, a absorção do *input* linguístico) quanto os formais (responsáveis pelo desenvolvimento do monitor) contribuem para a proficiência linguística. Krashen ainda: (1) estabelece que a **aquisição** é inconsciente (como ocorre na L1) e a **aprendizagem** é consciente (um monitor); (2) determina que adquirimos a língua quando compreendemos a mensagem, quando o *input* é compreensível, sendo esse o responsável pela aquisição e não o *output*; (3) afirma a contribuição do DAL (Dispositivo de Aquisição de Linguagem) de Chomsky no processo de aquisição; (4) defende a hipótese do filtro afetivo que, uma vez alto, inviabilizaria a conexão do *input* com o DAL. Paiva afirma que Krashen revolucionou os estudos de ASL por defender que a instrução formal é pouco eficaz.

A canadense Merrill Swain é um dos principais nomes da **hipótese do *output***. Paiva (2014) relata que ela reconhece a importância do *input* compreensível de Krashen, embora não o considere suficiente para a aquisição de L2, já que é

necessário que o aprendiz também produza *output* compreensível. Nessa hipótese, o *output* não é apenas o produto do processo de aprendizagem, pois Swain defende o conceito de **output** – ou da **lingualização**, como a autora prefere nomear atualmente – como parte do processo de aprendizagem; ou seja, “uma função do *output* é fornecer oportunidade para alguém fazer uso significativo de seus recursos linguísticos” (PAIVA, 2014, p. 115).

A **hipótese da interação** é fundamentada nos trabalhos de Evelyn Hatch e Michael Long que acreditam que a aquisição de L2 não parte da gramática para o discurso, mas ao contrário, negociando significados em esforços comunicativos; ou seja, o aprendiz primeiro interage ativamente na L2 e, depois, as estruturas sintáticas dessa língua são desenvolvidas (PAIVA, 2014). Essa hipótese integra duas outras hipóteses, a do *input* e *output* compreensíveis, pois reconhece a importância de ambos os processos na interação discursiva que proporciona a aquisição da L2.

A **teoria sociocultural** surgiu a partir dos estudos do psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934) sobre o desenvolvimento da linguagem. De acordo com Paiva (2014), Vygotsky não usava o termo “sociocultural”, não pesquisava aquisição de L2 e não trabalhava com adultos, mas sua teoria sobre desenvolvimento humano tem influenciado os estudos de ASL e, nesse contexto, tem-se James Lantolf com um importante expoente. Vygotsky defendia que “a aprendizagem é mediada e que a interação com outras pessoas e com artefatos culturais influenciam e geram mudanças na forma como as crianças agem e se comportam” (PAIVA, 2014, p. 129). Logo, um tema importante da teoria de Vygotsky trazidos para a área de ASL é o conceito **mediação** presente, por exemplo, nas concepções de **zona de desenvolvimento proximal** e **andaime** (mediação do especialista e por pares) e de **fala privada** (automediação).

Finalmente, na visão de **ASL como SAC**, de acordo com Paiva (2014), “a ASL não é vista como tendo começo e fim, em uma progressão sequencial, mas como fenômeno irregular, não linear, interativo (o *output* de um ciclo torna-se o *input* do seguinte) e auto-organizado” (p. 146). Nesse panorama, a autora conclui que, “na perspectiva da complexidade, é possível conciliar as principais teorias que disputam a primazia na explicação do fenômeno da aquisição da linguagem”; também, afirma

que “cada uma dessas teorias explica um elemento do mesmo fenômeno e esses elementos estão em inter-relação com os demais” (p. 148). Assim, para a autora, na ASL como SAC, aprender uma L2 é “um processo de transformação, de mudança, e que envolve muitos fatores, entre eles a autonomia e a identidade” (p. 151).

3 DIAGNÓSTICO E REFLEXÃO SOBRE TEORIAS DE ASL NO FAZER DOCENTE

Após a apresentação das principais teorias, hipóteses e/ou modelos de ASL em Paiva (2014), passamos ao diagnóstico e reflexão da emergência de aspectos relevantes dessas teorias no fazer docente. Tomaremos como norte para a discussão (como já enfatizado) a visão de Paiva sobre a possibilidade da conciliação das diferentes hipóteses que, potencialmente, faz emergir a ASL como SAC. Com isso, tentar-se-á verificar a manifestação da ASL como SAC no processo de ensino dos três professores de línguas adicionais (dois de inglês e um de espanhol) – doravante PI1, PI2 e PE, respectivamente, que participaram deste estudo e são coautores deste artigo. PI1 é professora de língua inglesa de uma escola particular, lecionando para crianças com menos de 6 anos. PI2 é professor de língua inglesa de curso ofertado para a comunidade por uma universidade estadual do Paraná, com turmas com idades variadas entre adolescentes e adultos. A PE é professora de língua espanhola de uma universidade estadual paranaense, ministrando aulas no curso de graduação dessa universidade. Os três professores são graduados em Licenciatura em Letras. Enfatizando que as considerações trazidas aqui por PI1, PI2 e PE⁸ se referem à visão retrospectiva dos próprios professores sobre suas práticas docentes e que essas manifestações são particulares a cada contexto investigado.

3.1 TEORIA BEHAVIORISTA OU BEHAVIORISTA-ESTRUTURAL

Para a **PI1**, conhecer e compreender as teorias de ASL a fez ter um olhar diferenciado em sala de aula, bem como a ajudou a compreender suas ações ao tentar aplicar o que cada teoria, em sua concepção, possuía de melhor. Todavia, a

⁸ Optou-se, neste artigo, por fazer a narração das experiências dos professores na terceira pessoa do plural e de forma indireta.

PI1 relata que ter conhecimento das teorias de ASL não é suficiente para utilizá-las em sala de aula, é preciso também conhecer os alunos, os métodos de ensino de língua que as subsidiam, o currículo e os objetivos da escola, pois todos esses fatores precisam estar integrados. Com esse novo olhar, a PI1 percebeu que a teoria behaviorista predomina em suas aulas, já que um fator muito importante nesse contexto é o comportamento. Para Skinner (2003, p. 71, *itálico do autor*), “o comportamento *opera* sobre o ambiente para gerar consequências”. Paiva (2014, p. 15) explica que “um comportamento é premiado, reforçado, até que ele seja condicionado de tal forma que, ao se retirar o reforço, o comportamento continue a acontecer”. Um exemplo relatado pela PI1 desse tipo de comportamento em sua sala de aula é quando ela premia os alunos dedicados durante a produção (oral ou escrita) das atividades em língua inglesa, deixando de premiar aqueles que não participam. Ainda para a PI1, quando se trabalha com crianças menores de seis anos alguns tipos de comportamento verbal sugeridos por Skinner são importantes; como o mando, definido por Paiva (2014, p. 14) como “ordens, regras e polidez”, assim como o comportamento ecoico “quando o professor repete o que o aprendiz fala, reforçando seu comportamento”. Dessa forma, a PI1 passou a entender que a teoria behaviorista tem muito a contribuir, principalmente quando se trata do ensino de língua inglesa para crianças (seu contexto de ensino). No entanto, ela reconhece que é necessário também compreender que o aluno não irá aprender apenas a partir da repetição e/ou via reforço de comportamentos.

Nas reflexões retrospectivas do **PI2**, há o relato de uma ocorrência em particular, muito frequente em suas aulas, que o fez compreender a emergência da teoria behaviorista em sua prática docente. O PI2 explica que sempre solicita aos seus alunos que falem em inglês durante as aulas e quando seus alunos recorrerem à língua materna ele imediatamente diz “*In English, please*” ou “*Sorry, I don’t understand Portuguese*”. O PI2 discorre que de tanto repetir essas duas frases os alunos, em algumas turmas, as internalizavam ao ponto de gerar um comportamento imediato da tentativa dos alunos em falar inglês no momento em que as frases são pronunciadas; sendo que quando o PI2 fala em português na aulas é comum ouvir de alguns alunos as mesmas frases, tentando gerar no PI2 também o comportamento da fala apenas em inglês.

Já na visão da **PE**, é muito comum encontrar nos livros didáticos (LD) de língua espanhola sequências de atividades baseadas em estímulo-resposta, inclusive no LD que ela usa com suas turmas na universidade. Para execução de tais exercícios, a PE entende estar subentendido a noção de hábito manipulável de Watson; ou seja, o uso de muitos exercícios de repetição de frases prontas, sugestões de ditados, repetições de acordo com o que é dito no material auditivo e associação de palavras com figuras, por exemplo. Em sua prática diária, a PE também reconhece que utiliza o reforço positivo, com frases como “*Muy bien, excelente, ves como consigues?*”, inclusive na correção de provas e exercícios. Também cultiva o que considera serem hábitos comportamentais verbais ligados a pronuncia, quando corrige um aluno, solicitando que ele/ela repita a forma mais próxima a pronuncia normativamente “correta” (nunca solicitando que repita a forma considerada “errada”). Ainda, trabalha bastante com repetições de estruturas para criação de hábitos como saudações e formas de polidez.

3.2 TEORIA CONEXIONISTA

A **PI1** relata que consegue visualizar a teoria conexionista quando, no início de suas aulas, utiliza do recurso nomeado como *warm up*⁹ que leva os alunos a pensarem sobre o novo conteúdo que será trabalhado na aula. Nesse sentido, de acordo com a PI1, os alunos são levados a fazer associações e/ou conexões de ideias entre as que já possuem (conhecimento prévio) com aquelas que ainda irão aprender.

Para o **PI2**, foi possível entender o surgimento dessa teoria quando ele estava ensinando os nomes das famílias em inglês para seus alunos. Nessa aula específica, o PI2 desenhou um boneco na lousa traçando linhas que interligava esse boneco a outros. Primeiro, a relação foi feita com a mãe (*mother*) e o pai (*father*), depois o PI2 foi desenhando outros bonecos do lado da mãe e do pai e questionando os alunos sobre os nomes que se atribui aos familiares, tentando fazer relações com as próprias famílias dos alunos. Esse tipo de atividade, segundo o PI2,

⁹ O *warm up* funciona como um “aquecimento” que objetiva instigar a atenção dos alunos e prepará-los para algum assunto e/ou atividade a ser desenvolvido/a.

pode contribuir para o surgimento e/ou fortalecimento de conexões como, por exemplo, nesse caso específico, entre a árvore genealógica que se vai criando e o vocabulário em língua inglesa referente a ela. Outro exemplo é quando o PI2 desenvolve atividades de leitura em inglês usando técnicas clássicas de aprendizagem dessa habilidade da língua como, por exemplo, o *skimming*. O *skimming* é uma técnica que consiste em passar rapidamente os olhos no texto procurando apreender o assunto do texto essencialmente focando: 1) em informações gerais como o *layout*, título, subtítulo, cognatos, e; 2) em informações não verbais como figuras, gráficos e tabelas. Para o uso desse tipo de técnica é preciso contar muito com o conhecimento prévio dos alunos, momento em que pode ocorrer o fortalecimento das conexões entre o que já se sabe e o que está no texto.

A **PE** enfatiza que o conexionismo parece emergir em suas aulas quando ela utiliza o que chama de “chuvas de ideias” que consiste em escreve uma palavra no quadro e perguntar aos alunos a quais outras palavras a palavra no quadro se remete, levando, assim, os alunos a fazerem associações de ideias. A PE relata que geralmente utiliza essa atividade com um recurso de preparação de seus alunos para a produção textual. Ainda, a PE descreve que conseguiu reconhecer a teoria conexionista em uma atividade sobre o léxico de profissões no livro didático que ela utiliza com sua turma. Nessa atividade, os alunos deveriam associar objetos às profissões e, na sequência, precisariam buscar outras profissões que também poderiam estar associadas aos objetos já disponibilizados no livro. Para a PE, esse tipo de atividade pode fortalecer as conexões neurais, contribuindo na aquisição de vocabulário da língua espanhola.

3.3 MODELO DA ACULTURAÇÃO

No contexto do modelo da aculturação, a **PI1** expõe que enxerga a emergência da teoria nos trabalhos com projetos (desenvolvidos com seus alunos na escola que leciona) que focam a cultura de países de língua inglesa. Ainda, a PI1 narra que sempre que possível, a escola leva falantes nativos de língua inglesa em sala de aula para conversar com e tirar dúvidas dos alunos. Tanto os projetos quando as visitas de estrangeiros à escola, na visão da PI, convertem-se em

atividades que envolvem a cultura do país da língua que se quer aprender, envolvendo fundamentos da hipótese da aculturação.

Para a **PE**, o modelo da aculturação aparece em sua sala de aula quando ela utiliza a fala de nativos para a prática auditiva do espanhol com o uso de gravações e vídeos com falas autênticas. Nesse tipo de atividade, a PE procura trabalhar velocidade e estilo na pronúncia de seus alunos ao tentar desenvolver um ritmo de fala que se aproxime ao falado em língua espanhola e fuja do silabado. Ainda nessa perspectiva, a PE enfatiza que estimula a aproximação às diferentes culturas dos países hispanofalantes ao trabalhar de forma a tentar romper com estereótipos para que seus alunos tenham uma atitude positiva em relação à língua espanhola e aos seus falantes.

3.4 MODELO DA GRAMÁTICA UNIVERSAL

Na hipótese da gramática universal, a **PI1** enfatiza que concorda com Paiva (2014, p. 74) ao discutir que “as crianças são capazes de adquirir várias línguas ao mesmo tempo, sem nenhuma dificuldade”. Isso porque, a PI1 conseguiu perceber que as crianças com as quais trabalha são capazes de produzir estruturas ou frases que ainda não foram ensinadas a elas, sendo esse um dos princípios do modelo da gramática universal.

Para o **PI2**, foi possível compreender a emergência dessa teoria, verificando parâmetros da língua portuguesa que poderiam estar influenciando a aquisição da língua inglesa, quando seus alunos falam frases do tipo “*today rain*” e não “*it’s raining today*”. Nesse exemplo, entendendo que em português tem-se a presença de sujeito nulo como em “hoje está chovendo”, os alunos parecem aplicar a mesma regra na produção do inglês. Um fenômeno semelhante pode ser observado em relação à posição dos substantivos e adjetivos nas sentenças em português e inglês, já que em inglês, é necessário que o adjetivo venha primeiro, e em português não existe uma ordem pré-determinada para que isto ocorra.

Já para a **PE**, a teoria de Chomsky parece estar presente em sua prática quando, ao trabalhar tópicos gramaticais, ela parte do princípio de que seus alunos já estão familiarizados com algumas estruturas. Dessa forma, a partir de um texto

em língua espanhola, a PE estimula os alunos a procurarem exemplos e padrões de estruturas sintáticas que se repetem nas frases ao longo desse texto para a reflexão, em grupo, da regra gramatical subjacente às frases selecionadas. Um exemplo desta prática, como a PE narra, aconteceu quando uma aluna intuiu o uso de *muy* e de *mucho*.

3.5 HIPÓTESE DO *INPUT* OU DA COMPREENSÃO

205

No que se refere à hipótese do filtro afetivo, a **PI1** acredita que as crianças têm mais facilidade para aprender uma L2 por possuírem um filtro afetivo baixo em relação às línguas adicionais, já que elas não têm medo de errar e são naturalmente motivadas a aprender, principalmente via atividades lúdicas, cheias de jogos e brincadeiras. A PI1 relata perceber esse processo em sua turma, pois seus alunos estão sempre muito receptivos aos *inputs* que são oferecidos em sala de aula, sendo esse um ponto forte da teoria de Krashen; ou seja, “o aprendiz precisa estar ‘aberto’ ao *input*” (PAIVA, 2014, p.32) para que a aquisição de L2 possa ocorrer.

Já o **PI2** relata que consegue entender a presença da hipótese da compreensão em casos de alunos que comentam gostar de ouvir música para aprender inglês, mas que nem sempre todo o *input* recebido nesse processo é compreensível. Nesse contexto, o PI2 comenta que um aluno em particular expressou que ouvir música apenas não o ajudava na aquisição do inglês, pois para compreender o que ouvia era necessário, primeiro, ler e tentar entender a letra da música. Dessa forma, o PI2 apreende que, para esse aluno, a ação de ouvir música não configura necessariamente em um *input* compreensível *a priori*, mas que o leva a reconhecer a letra da música com um *input* importante que possivelmente vai conduzi-lo a ouvir a música e a torná-la um *input* compreensível em algum momento do processo de aquisição da língua inglesa.

A **PE** entende que a hipótese do filtro afetivo emerge na sua prática quando os seus alunos estão muito agitados, ansiosos e/ou desconcentrados impossibilitando um início prazeroso de aula. Nesse caso, ela procura lançar mãos de atividades lúdicas (como os jogos “telefone sem fio” ou “forca”) para viabilizar um

relaxamento por parte de seus alunos, contribuindo para baixar o filtro afetivo deles que, provavelmente, estava alto naquele momento.

3.6 HIPÓTESE DO *OUTPUT*

Na hipótese do *output*, o *output* é parte do processo de aprendizagem, e a **PI1** percebe o surgimento dessa teoria em sua sala de aula quando ela trabalha em atividades com fantoches com as suas turmas de crianças de cinco anos de idade. Nessas atividades, as crianças interagem com os fantoches em um esforço comunicativo na produção da língua inglesa (*output*), tem em vista que os fantoches só “falam” em inglês.

No contexto das práticas docentes do **PI2**, o professor enfatiza entender a emergência desta hipótese em atividades de revisão que sempre realiza em sala de aula. Em uma dessas atividades, após a correção de um exercício de escrita em inglês, PI2 inseriu em *slides* (para a projeção no projetor multimídia) as frases produzidas pelos alunos que possuíam inadequações no uso do inglês. Ao projetar um dos *slides* cada grupo deveria anotar uma das frases e discutir os erros, corrigindo-os e reescrevendo a frase corretamente para mostrá-la aos demais grupos com o auxílio de uma placa em que deveria estar escrita a frase correta. Após cada grupo mostrar a sua placa, os demais grupos deveriam se certificar se as frases estavam mesmo corretas. Para o PI2, este tipo de atividade proporcionou uma análise dos alunos, induzida pelo professor, de seus próprios *outputs*. Ainda, o PI2 esclarece que conseguiu entender a hipótese do *output* em atividades que realizou com foco em tópicos gramaticais. Em um dessas atividades, o PI2 propôs um diálogo entre os alunos em que deveria conter frases intercaladas com os tempos verbais *present perfect* e *simple past*. Durante o diálogo, o PI2 pontua que foi possível observar que muitos alunos se autocorrigiam quando percebiam que o tempo verbal utilizado por eles era inadequado, percebendo-se assim, uma atividade de metalinguagem desempenhada pelos alunos durante a produção da fala em língua inglesa.

No contexto de sala de aula da **PE**, a hipótese do *output* é apreendida pela professora em uma atividade em que seus alunos simularam um teatro de compra e

venda numa feira. A PE destaca que o *input* compreensível (não desprezado por Swain em sua teoria) seria os nomes dos produtos, termos de compra e venda e os preços; o *output* compreensível, por sua vez, seria as produções corretas das informações em língua espanhola referente à compra e venda durante o desenvolvimento do teatro. Além dessa experiência, a PE narra que em uma aula houve a possibilidade da sua turma entrar em uma sala de conversa (*chat*) de uma rede social para conversar com falantes nativos de espanhol. Nessa interação, os alunos puderam testar suas hipóteses sobre a produção da língua espanhola ao fazer uso significativo da mesma.

3.7 HIPÓTESE DA INTERAÇÃO

A hipótese da interação, como entende a **PI1**, emerge na sala de aula quando ela tenta fazer com que seus alunos interajam uns com os outros em atividades de conversação com diálogos adequados ao nível de proficiência deles.

O **PI2** pontua que conseguiu entender o surgimento dessa hipótese em dinâmicas que utiliza em todo início de bimestre com as novas turmas: é formado dois círculos, um dentro do outro, orientando que as falas nos círculos devem ser dirigidas em direções opostas. Uma música é tocada e toda vez que ela for parada pelo professor um/a aluno/a deve, primeiro, apresentar-se à/ao colega que está ao seu lado e, depois, fazer perguntar a ele/ela utilizando palavras-chave que foram previamente escritas pelo professor na lousa, como “*name*”, “*age*”, “*city*”, “*job*”, “*hobby*”. Após a interação de cada aluno/a com dois ou três colegas, a dinâmica para. Em seguida, cada aluno/a deve apresentar a última pessoa com a qual interagiu para os demais colegas. Nesse tipo de atividade, o PI2 entende haver a negociação de significados durante os esforços comunicativos dos alunos para estabelecerem um diálogo que atenda aos objetivos da tarefa que lhes foi solicitado pelo professor.

Na visão da **PE**, uma atividade com sua turma que ela crê estar embasada na hipótese da interação seria um exercício que previa que os alunos orientassem seus colegas sobre como chegar de um ponto a outro em um mapa de uma cidade com vários estabelecimentos comerciais. Previamente, os alunos haviam recebido

orientações em língua espanhola sobre como perguntar e indicar a localização de um lugar. No entanto, ao interagirem, algumas informações não saíram conforme o planejado, então os alunos tiveram que negociar os sentidos entre eles, explicando o que pretendiam fazer para que o outro pudesse entender, por exemplo, qual era o estabelecimento comercial que queriam se dirigir. Um exemplo de negociação de sentido nessa atividade foi percebido nas frases que seguem: Aluno a) “*Quiero enviar una carta*”; Aluno b) “*Ah, si, ¿quiere usted ir a Correos?*”

3.8 TEORIA SOCIOCULTURAL

No âmbito da teoria sociocultural, a **PI1** esclarece que procura fazer atividades em que as próprias crianças sejam mediadoras; ou seja, os alunos mais avançados ajudam os alunos que tem mais dificuldade. Nesse sentido, a PI1 enfatiza ser muito importante o trabalho em duplas e em grupos.

Para a **PE**, a teoria sociocultural emana nas interações que ocorrem no grupo das suas turmas na rede social *Facebook*, por exemplo. Nesse grupo virtual, os alunos postam músicas, sugestões de leituras e páginas diversas. Eles aprendem uns com os outros ao mesmo tempo em que são autônomos em suas próprias aprendizagens. Nessas interações, a PE relata que apenas participa como incentivadora e mediadora da interação social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como proposta refletir sobre a conciliação das diferentes teorias de ASL no exercício da compreensão de como a ASL como SAC (PAIVA, 2014) emerge no processo de ensino e de aprendizagem. Esse exercício foi feito via as reflexões de três professores de línguas adicionais (inglês e espanhol) sobre o olhar retrospectivo de cada um para a sua prática docente. Para tanto, os professores em questão estudaram oito teorias de ASL (behaviorista, conexionista, aculturação, gramática universal, *input*, *output*, interação e sociocultural) durante um semestre em uma disciplina de pós-graduação de uma universidade estadual paranaense. Como resultado pode-se observar como importantes teorias de ASL

tidas como incompatíveis entre si – já que pertencem a diferentes grupos de fundamentação epistemológica (ambientalistas, inatistas e interacionistas) – emergem no fazer docente. Os professores participantes deste exercício de reflexão (coautores deste artigo) puderam entender – a partir do estudo das teorias e da reflexão retrospectiva sobre suas práticas – como os diferentes modelos de ASL estão conciliados, de fato, na emergência do fenômeno da aquisição de uma língua adicional. Fenômeno multifacetado que, como enfatiza PAIVA (2014), é explicado, em cada uma de suas facetas (inter-relacionadas), pelas teorias estudadas aqui (e outras não destacadas neste estudo). Esse é um exercício que pode ajudar professores em formação inicial e continuada no desenvolvimento de uma fazer docente mais consciente das emergências imanentes do fenômeno do ensino e da aprendizagem de línguas adicionais em que estão inseridos, preparando-os melhor para possíveis interferências que, por ventura, necessitem realizar nesse processo.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Livia Márcia Tida Rádis. Teorias linguísticas e aquisição e aprendizagem de Línguas. **Todas as Letras**, n. 2, p. 77-85, 2000.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale. Uma compilação das diferentes concepções epistemológicas de aquisição e desenvolvimento da lingua(gem). **DLCV**, v. 9, n. 2, p. 9-18, 2013.

CORREA, Letícia Maria Sicuro. Aquisição da linguagem: uma repectiva dos últimos trinta anos. **DELTA**, v. 15, n. Especial, p. 339-83, 1999.

DEL RÉ, Alessandra (Org.) **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006. 202 p.

ELLIS, Rod. Second language acquisition and teacher education. In **Cambridge Guide to Second Language Teacher Education**. Cambridge University Press, 2009. 325 p.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. **An introduction to second language research**. London: Longman, 1991. 238 p.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014. 175 p.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. 11^o Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 489 p.