

3. Teorias de Aprendizagem de Segunda Língua

“Aprender a ser é o mesmo que se tornar pessoa autônoma e inventiva.”

– DANTE AUGUSTO GALEFFI

(“Filosofar & Educar”, 2003:80)

A literatura produzida como resultado de pesquisas relacionadas à aquisição de línguas têm se voltado ao aprendizado da primeira língua (L1), mais especificamente durante a fase do desenvolvimento infantil, e ao aprendizado de uma língua estrangeira (L2), com foco maior na fase adulta. Devemos ressaltar, entretanto, que as Teorias de Aprendizagem de Segunda Língua, doravante TASL, são extremamente influentes e fornecem os subsídios teóricos necessários à compreensão de algumas abordagens adotadas no ensino de línguas.

Há diversas perspectivas sob as quais o aprendizado de uma língua, seja ela a língua nativa ou a estrangeira, tem sido observado. As investigações de cunho lingüístico tendem a estudar os mecanismos genéticos para aquisição da linguagem (denominados “Gramática Universal”). As teorias comportamentais argumentam que a associação, a repetição e a imitação são os fatores que viabilizam a aquisição da língua e, portanto, se voltam para observações que dêem conta da implementação de tais fatores como forma de comprovar suas crenças. As teorias cognitivas, por sua vez, ressaltam que a aquisição de esquemas, regras estruturais e significados são as características que definem o aprendizado de uma língua.

Inúmeras teorias de aprendizagem poderiam ser listadas e detalhadas neste capítulo, mas nosso interesse se volta à aprendizagem de línguas e, portanto, nas próximas seções nos ocuparemos das principais propostas que tentam dar conta de explicar como uma língua é aprendida. Abordaremos aqui as perspectivas behaviorista, inatista e cognitivista, destacando as principais características de cada uma delas e relacionando-as ao ensino/aprendizagem de línguas.

3.1. A Perspectiva Behaviorista

Popularizada por B. F. Skinner em 1957, quando da publicação da obra *Verbal Behavior*, a teoria behaviorista acreditava que o aprendizado se dava por meio de imitação, repetição, reforço (ou *feedback*) e formação de hábitos. A maior parte das pesquisas behavioristas foi feita com animais, mas os resultados foram estendidos também para os seres humanos e os aspectos relacionados aos processos de aprendizagem. Segundo Ardila (2007, p.196), a obra skinneriana “estuda o comportamento verbal como um problema empírico [e] afirma que os sons lingüísticos são emitidos e reforçados como qualquer outro comportamento”.

A hipótese tradicional era a de que as crianças imitavam a língua produzida por aqueles com quem conviviam e, por sua tentativa, recebiam um *feedback* positivo, que poderia tomar a forma de um cumprimento ou ser sinalizado por meio da continuação da comunicação, ou negativo. Segundo Skinner (1957, p.81), “em todo comportamento verbal há três eventos importantes a serem considerados: um estímulo, uma resposta e um reforço”²¹. Até que formassem

²¹ “In all verbal behavior under stimulus control there are three important events to be taken into account: a stimulus, a response, and reinforcement.”

seus próprios hábitos de uso correto da língua, entretanto, essas crianças seriam encorajadas pelo ambiente a imitar os sons e padrões aos quais eram expostas.

Nesta perspectiva, a quantidade e a qualidade da língua ouvida pela criança e a consistência do *feedback* por elas recebido são aspectos fundamentais na definição do comportamento verbal. Para os behavioristas, os primeiros processos desenvolvidos na aquisição da linguagem eram a imitação e a prática. Segundo Lightbown & Spada (1993, p.10), a repetição é feita “palavra por palavra” e reproduz “todo o discurso de outra pessoa ou apenas parte dele”. A prática, por sua vez, é definida pelas autoras como “a manipulação repetitiva da forma”.

O conceito de que qualquer habilidade demanda a formação de hábitos, ou seja, a criação de diversas ocorrências do par estímulo-resposta que são reforçadas pelo *feedback*, pode ser aplicado ao aprendizado de línguas se pensarmos que as situações de comunicação demandam respostas. Sobre esse aspecto, Mitchell & Miles (2004) comentam, por exemplo, que a situação de ser apresentado a alguém demanda o conhecimento de algum tipo de saudação na língua estrangeira e que o *feedback* positivo pode ser representado pela compreensão da saudação utilizada por aquele que a recebeu.

Sob a perspectiva do ensino de língua estrangeira, a teoria behaviorista trouxe duas implicações principais. A primeira seria a de que a prática levaria à perfeição. Em outras palavras, o aprendizado aconteceria sempre que houvesse a imitação e a repetição contínua da mesma estrutura. A segunda era a de que os professores precisariam direcionar o ensino para as estruturas consideradas difíceis, ou seja, aquelas que apresentavam diferenças na L1 e na L2 dos alunos. No caso do português, por exemplo, seria necessário chamar a atenção para a diferença na seleção do verbo para a informação da idade. Enquanto falantes de

inglês recorrem ao verbo *to be* para dizerem quantos anos têm, os falantes do português recorrem ao verbo “ter”. No caso da nacionalidade, entretanto, ambas as línguas empregam o verbo “ser” (no inglês, *to be*).

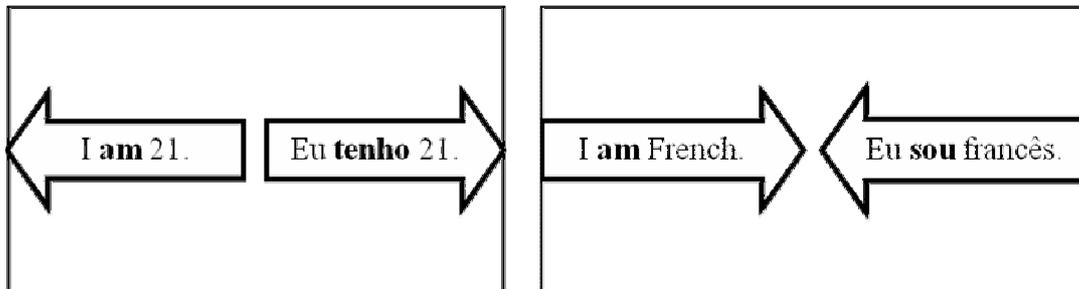


Figura 5: Exemplos de estruturas divergentes e convergentes em L1 e L2

A perspectiva behaviorista atribuía à língua materna e aos hábitos nela adquiridos a causa pelos eventuais fracassos no aprendizado da língua materna e na aquisição de novos hábitos. A partir da preocupação com as diferenças, o papel dos professores passou a ser então o de comparar pares de línguas a fim de antecipar as possíveis dificuldades de seus alunos. Este processo foi denominado Análise Contrastiva e, ao contrário do que se esperava, acabou por provar que nem todos os erros previstos eram cometidos pelos aprendizes. Durante as aulas, os professores percebiam que nem todas as construções divergentes nos pares de língua em questão eram de difícil aquisição pelos alunos e que, por outro lado, as construções convergentes nas L1 e L2 nem sempre eram de fácil aprendizado.

Os pilares da perspectiva behaviorista foram abalados quando, em 1959, Chomsky publicou sua crítica à obra de Skinner. Um de seus questionamentos relacionava-se à criatividade lingüística. Segundo o autor, para além de internalizar e reproduzir um grande número de sentenças, as crianças criam novas frases e acabam por produzir um discurso que nunca haviam escutado. Chomsky defende, portanto, que o que se aprende é um conjunto de regras e não cadeias de

palavras, e ratifica sua crítica exemplificando que, embora nunca tenham ouvido tais construções, é comum que crianças nativas do inglês errem o passado de verbos irregulares e produzam frases do tipo “*mommy goed*” ou “*it breaked*”. Essas ocorrências confirmam, então, que o que essas crianças internalizaram foi a regra para a formação do passado de verbos regulares e que, como ainda lhes falta maturidade lingüística, inferem que o acréscimo do sufixo *-ed* vale para todos os verbos. O mesmo acontece no português quando as crianças produzem enunciados do tipo “eu fazi” ou “eu di” no lugar de “eu fiz” e “eu dei”.

Com base em suas críticas, Chomsky defendeu que o ser humano nasce pré-disposto ao aprendizado da língua, ou seja, existe uma faculdade inata que permite às crianças aprender sua língua nativa quando expostas a ela. A partir de um discurso, portanto, as crianças são capazes de decodificar padrões e incorporá-los, por inferência, a outras situações de comunicação (Mitchell & Miles, 2004). As idéias de Chomsky foram agrupadas sob a perspectiva inatista e são apresentadas na seção a seguir.

3.2. A Perspectiva Inatista

A rejeição da teoria behaviorista como forma de explicar a aquisição da linguagem foi, conforme dissemos ao término da seção anterior, fruto das críticas de Chomsky ao trabalho publicado por Skinner. Defendendo a existência de um mecanismo inato para aquisição da língua, Chomsky cunhou o conceito de Gramática Universal (doravante GU) e relacionou-o à tentativa de caracterizar a pré-programação lingüística que existe no cérebro humano e viabiliza a aquisição da língua pelos falantes de uma comunidade lingüística.

Quando o behaviorismo não mais representa um inimigo ao qual temer, Chomsky (1991, p.1) assume uma postura menos ambiciosa de descrição da língua e admite:

“Não vou tentar oferecer uma exposição do estado atual rumo à compreensão da linguagem; não haveria tempo suficiente para dar conta de tamanha responsabilidade. Em vez disso, vou tentar apresentar e esclarecer questões com as quais este estudo, ou grande parte dele, está relacionado, situando-as em um contexto mais geral”²².

Os questionamentos aos quais o autor se refere são os seguintes: (1) O que constitui o conhecimento da língua? (2) Como se adquire o conhecimento da língua? (3) Como se coloca em uso o conhecimento de língua adquirido? (Mitchell & Miles, 2004).

A primeira pergunta, relacionada às partes que constituem o conhecimento da língua por parte dos falantes, motiva investigações que tentam dar conta dos aspectos universais entre as línguas e das divergências existentes entre os diferentes sistemas de comunicação. Acredita-se que todos os seres humanos herdam um conjunto idêntico de princípios e parâmetros universais que controlam a forma que a linguagem humana pode assumir. A organização desse conjunto, entretanto, se dá em função da língua a qual o falante é exposto e, portanto, uma vez configurado, pode variar em relação a outros conjuntos organizados de forma a atender às exigências de outra língua.

Para dar conta da segunda pergunta e responder de que forma a criança cria e organiza o construto mental ao qual denominamos linguagem, Chomsky recorre à GU por acreditar que, sem um mecanismo inato, não seria possível que uma criança aprendesse tão rapidamente sua língua materna. Mesmo diante do *input*

²² “I will not try to give you an exposition of the current state of understanding of language; that would be far too large a task to undertake in the time available. Rather, I will try to present and clarify the kinds of questions with which this study or at least a major trend within it –is concerned and to place them in a more general context.”

desordenado ao qual são expostas, as crianças são capazes de criar representações mentais que ultrapassam o discurso que ouvem e que se assemelham bastante às representações de outros falantes da mesma língua.

A questão sobre o uso do conhecimento de língua adquirido costuma ser subdividida em outras duas relacionadas (a) à percepção e interpretação da fala e (b) à produção da fala. Sua reflexão remete aos conceitos de competência e desempenho que esclarecem, respectivamente, questões relacionadas ao mecanismo computacional que atua sob a representação mental da linguagem e ao uso efetivo que se faz da língua adquirida.

As pesquisas na área de aquisição de segunda língua realizadas sob a perspectiva inatista costumam quase sempre se voltar para os aprendizes de nível avançado e o conhecimento aprofundado de gramática que os mesmo possuem. O interesse dos pesquisadores está no uso da segunda língua e na possibilidade de o mesmo ser semelhante ao uso feito por falantes nativos. Conforme ressaltam Lightbown & Spada (1993), este tipo de investigação envolve julgamento gramatical e concentra-se mais no que o aluno sabe sobre a língua do que no uso que faz dela.

As pesquisas lingüísticas que se baseiam no conceito de GU acreditam que a mesma está armazenada em um módulo da mente que está isolado dos outros aspectos da cognição. A preocupação principal é modelar a natureza do sistema lingüístico adquirido e não a forma como se dá o aprendizado. Assim sendo, faz-se necessária uma nova perspectiva a partir da qual seja possível explicar tanto a natureza do conhecimento lingüístico quanto seu processamento por meio de princípios cognitivos gerais. Para tal, formalizou-se a ótica cognitivista para estudo da aquisição da linguagem, sob a qual tratamos na próxima seção.

3.3. A Perspectiva Cognitivista

As ciências cognitivas representam uma área interdisciplinar que se ocupa não somente dos estudos relacionados à língua, mas da mente humana como um todo. Dentre os principais nomes que colaboraram com o surgimento e o desenvolvimento desta perspectiva estão cientistas computacionais, psicólogos, lingüistas e filósofos que partilham da visão de que a mente pode ser metaforicamente comparada a um computador (Lightbown & Spada, 1993).

A perspectiva cognitiva começou a ser aplicada às investigações da Lingüística na década de 70. Os pesquisadores interessados em descobrir a relação entre a mente e a linguagem não seguiam a tendência de explicar os padrões lingüísticos por meio das propriedades estruturais internas específicas da língua. Ao invés de acreditarem na existência de um módulo sintático governado por uma série de princípios e parâmetros específicos, conforme advogava Chomsky, esta linha de pesquisa trilhava por caminhos que permitissem analisar a relação entre as estruturas lingüísticas e os princípios e mecanismos cognitivos não-específicos da língua (Ellis, 1997).

Quatro características principais norteiam os estudos cognitivos sobre a mente e a linguagem. Nesta perspectiva, (1) a mente é investigada por meio de teorias computacionais e representacionais; (2) a maior parte das abordagens behavioristas é rejeitada; (3) diversas podem ser as fontes de evidências empíricas para as pesquisas; e (4) o significado lingüístico tende a ser associado a padrões mentais, e não às coisas do mundo ou aos usos comuns que fazemos da língua.

Quando analisada por meio de teorias computacionais e representacionais, a mente é considerada um sistema capaz de processar as representações do mundo. Searle (1990, p.75) comenta tal analogia explicando que

“como conseguimos projetar computadores que obedecem a regras quando processam informações, e como os seres humanos parecem também seguir regras quando pensam, existe certa unanimidade em relação ao fato de o cérebro e o computador funcionarem de maneira semelhante, se não igual”²³.

Embora controversa, a declaração pode ser mais bem digerida se considerarmos que, em diversas situações, os seres humanos recorrem ao computador de forma a aliviar o cérebro da tarefa de realizar algum tipo de processamento.

A rejeição às crenças behavioristas foi estimulada em função das críticas feitas por Chomsky aos trabalhos de Skinner. Depois de levantada a questão sobre a possibilidade de a natureza do comportamento lingüístico não estar relacionada a estímulos do ambiente, ficou quase impossível caracterizar o processo de aquisição da linguagem sem que se recorresse aos estados mentais. Sobre a mudança de paradigma, Daddesio (1995, p.80) observa que:

“Ao longo do processo de rejeição das premissas do behaviorismo, os psicólogos cognitivos argumentaram que o organismo somente responde depois que o estímulo tenha sido processado por uma série de processos cognitivos adequados. Segundo esses profissionais, ao focar nos estímulos e nas respostas, o behaviorista está se preocupando com as partes menos interessantes de todo o processo.”²⁴

Com relação às fontes de evidências para pesquisa, tem-se que a investigação cognitivista é de tradição estritamente empírica. Assim sendo, dentre as fontes às quais o lingüista pode recorrer estão os julgamentos de falantes nativos, os processos de aquisição da língua materna, o estudo psicológico controlado da produção e da compreensão do discurso, a investigação sobre os

²³ “Because we can design computers that follow rules when they process information, and because apparently human beings also follow rules when they think, then [some argue that] there is some unitary sense in which the brain and the computer are functioning in a similar—and indeed maybe the same—fashion.”

²⁴ “In dismissing the premises of behaviorism, cognitive psychologists contend that organisms only respond after stimuli have been processed by an appropriate series of cognitive processes. In focusing on stimuli and responses, the behaviorist, they would argue, is concerned with the least interesting parts of this sequence.”

déficits de linguagem congênitos e a observação das características neurológicas da linguagem em uso por adultos saudáveis (Searle, 1990). Scott (2006, p.558), entretanto, comenta que:

“a maior parte do trabalho lingüístico teórico continua a fazer uso somente dos julgamentos gramaticais dos próprios lingüistas. Existe, contudo, um comprometimento geral com a idéia de que uma teoria completa sobre a linguagem precisa estar em consonância com todas as fontes de evidência”²⁵.

Scott (ibidem) ressalta ainda que as abordagens que se voltam para os estados mentais e sua capacidade de processamento “abriu as portas para uma nova classe de teorias sobre o significado lingüístico que associa as palavras empregadas no discurso a estados mentais do falante”. Essa teoria de significado, observa o autor, data da época de Aristóteles, mas as teorias computacional e representacional da mente recriaram os olhares sobre o que são os estados mentais e como eles são processados. Sobre isso, Daddesio (1995, p.80) escreve que:

“A premissa básica da abordagem cognitiva é que o aparato mental básico que precisa ser postulado de forma a explicar todo o comportamento que ocorre entre a percepção e a linguagem é composto por um conjunto de representações mentais do mundo e uma série de transformações que podem ser aplicadas a essas representações”²⁶.

As diferentes óticas para o estudo da aquisição da língua fizeram nascer não somente novas teorias como novas formas de ensinar. Assim sendo, os professores adotam estratégias, ainda que de forma inconsciente, que se alinham com as crenças que têm em uma ou outra linha de raciocínio referente à forma como uma língua é aprendida. A próxima seção traz, portanto, um olhar sobre

²⁵ “Much work in theoretical linguistics proceeds using only the grammaticality judgments of the linguists themselves. But there is a general commitment both to the idea that a complete theory of language has to be consistent with all sources of evidences.”

²⁶ “The central assumption of cognitive approach is that the basic mental apparatus that needs to be postulated in order to account for all behavior from perception to language is composed of an appropriate set of mental representations of the world and a series of transformations that can be applied to those representations.”

como as diferentes teorias de aprendizado podem influenciar na formatação das aulas às quais os alunos são expostos.

3.4.

O Ensino de Língua e as Diferentes Perspectivas

Segundo Tarouco (s/d), a perspectiva behaviorista “influenciou o desenvolvimento das estratégias de utilização do computador na educação” e fez surgir o conceito de “instrução programada”. Quando empregada, a instrução programada divide os tópicos em blocos pequenos passíveis de assimilação pelo aprendiz. Ao término da apresentação dos blocos, uma questão ou atividade é proposta ao aluno e ele quase sempre consegue respondê-la ou realizá-la com facilidade. Segundo a autora, “o objetivo é reforçar o processo de aprendizagem através de uma resposta imediata e a recompensa de que está fazendo certo o trabalho”.

“Professores que aceitam a perspectiva comportamentalista assumem que o comportamento dos estudantes é uma resposta a seu ambiente passado e presente e que todo o comportamento é aprendido. Como decorrência, qualquer comportamento pode ser analisado em termos de seu histórico de reforços. Uma vez que a aprendizagem é uma forma de modificação de comportamento, a responsabilidade do professor é construir um ambiente em que o comportamento correto do estudante seja reforçado.” (Tarouco, s/d)

Na perspectiva inatista, por sua vez, acredita-se que todo ser humano normal é dotado de uma pré-disposição para a aquisição da linguagem. Esse mecanismo inato seria ativado quando da exposição à língua da comunidade onde o falante está inserido e, em condições normais, a criança seria capaz de configurar o mecanismo conforme as regras inferidas a partir do discurso que escuta ao seu redor. Assim, ao contrário do aprendizado da escrita e da leitura, o aprendizado da fala não demandaria educação formal.

O conceito de GU e as pesquisas a ele relacionadas tiveram grande impacto sobre as teorias de aquisição de segunda língua. A questão central com relação à aquisição da L2 era se o dispositivo para aquisição da linguagem ainda estaria disponível durante a aquisição de outra língua que não a materna. Há hipóteses, como a Hipótese do Período Crítico²⁷, que sugerem que esse dispositivo torna-se inacessível a partir de certa idade.

A perspectiva cognitivista, por sua vez, traz um novo conjunto de crenças e motiva novas posturas com respeito ao ensino da L2. As atividades criadas a partir dela consideram que o aluno tem um papel participativo no processo de aprendizagem e não conferem a ele a posição de mero receptor de informações. Não há a oferta de um conjunto de instruções planejadas e previsíveis que se focam nas estruturas, mas de um grupo de atividades cujo objetivo primeiro é maximizar a comunicação na L2. Aqui, o contexto é de fundamental importância e o uso da língua, significativo. Há a reprodução de situações reais de comunicação e espera-se que o aluno seja capaz de adotar estratégias que lhe permitam alcançar os objetivos propostos. Conforme ressalta Skehan (1996, apud Richards, s/d, p.8),

“já não se acredita mais na teoria que subjaz a abordagem *P-P-P* [*Presentation, Practice, Production* – Apresentação, Prática, Produção]. A crença de que o foco

²⁷ “A Hipótese do Período Crítico foi proposta por Wilder Penfield e Lamar Roberts em 1959, em um artigo intitulado *Speech and Brain Mechanism*, e popularizada por Eric Lenneberg, em 1967 [...]. Lenneberg propôs a lateralização do cérebro na puberdade como sendo o mecanismo responsável por encerrar as possibilidades de aquisição da linguagem [...]. Noam Chomsky é outro nome notável na defesa desta hipótese.” Disponível em http://en.wikipedia.org/wiki/Critical_Period_Hypothesis. Acesso em 16 de outubro de 2008.

preciso em determinada estrutura conduz ao aprendizado e à automação (que os alunos vão aprender na ordem em que os tópicos lhes são apresentados) já não carrega a mesma credibilidade na Linguística e na Psicologia”²⁸.

Vale ressaltar, entretanto, que embora o foco não esteja na estrutura, as atividades oferecidas aos alunos encorajam o descobrimento e a inferência das regras gramaticais que viabilizam o uso adequado da língua nos diferentes contextos.

Ao contrário da perspectiva behaviorista, que tinha como meta principal a adoção de hábitos corretos, a perspectiva cognitivista reconhece que, no processo de aprendizagem, o erro é o indicador de que o aluno está construindo a competência comunicativa na língua estrangeira. Esta perspectiva, conforme observa Richards (2006, p.9), considera o aprendizado da língua como sendo

“um processo gradual que demanda o uso criativo da língua e envolve tentativas e erros. Embora os erros sejam vistos como um produto natural da aprendizagem, o objetivo final é que [o aluno] esteja apto a usar a língua de forma precisa e fluente”²⁹.

Nos objetos de aprendizagem analisados neste estudo, as características da perspectiva behaviorista estão fortemente presentes. Embora essa teoria tenha surgido na década de 50 e seus conceitos tenham sido vivamente criticados, a prática docente parece ainda acreditar que aprender é reproduzir uma conduta adequada e, portanto, cria suas atividades de modo a condicionar um comportamento ideal nos alunos, considerados simples receptores de informações.

²⁸ “The underlying theory for a P-P-P approach has now been discredited. The belief that a precise focus on a particular form leads to learning and automatization (that learners will learn what is taught in the order in which it is taught) no longer carries much credibility in linguistics or psychology.”

²⁹ “Language learning is a gradual process that involves creative use of language and trial and error. Although errors are a normal product of learning the ultimate goal of learning is to be able to use the new language both accurately and fluently.”

A análise apresentada no Capítulo 5 retoma a discussão que aqui iniciamos (cf. Seção 5.5.1).

3.5. TASL e a Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador

Conforme Levy (1997, p.01), a aprendizagem de línguas assistida por computador (em inglês, *Computer Assisted Language Learning*, doravante CALL) pode ser definida como “o estudo de aplicações do computador no ensino e aprendizagem de línguas”. Seu objetivo é atuar como ferramenta de apoio ao trabalho do professor e promover a autonomia do aluno viabilizando o aprendizado bidirecional e individualizado que segue o ritmo imposto pelo aprendiz.

A CALL preza interatividade e, na criação das interações, geralmente leva em consideração linhas pedagógicas relacionadas às teorias de aprendizagem behaviorista, cognitiva ou construtivista. A realização das atividades pode se dar independente do uso da Internet e as tarefas podem, por exemplo, ser disponibilizadas via CD-ROM.

Nos anos 80, quando começou a se tornar mais amplamente divulgada e utilizada, a CALL estimulou a criação de diversas tipologias que tentavam dar conta das atividades que poderiam ser criadas. As classificações, em geral, voltavam-se ao tipo de exercício oferecido (Davies & Higgins, 1985), às habilidades trabalhadas pelas interações (Jones & Fortescue, 1987) ou ao tipo de público para o qual as atividades estavam direcionadas (Hardisty & Windeatt, 1989). Cunhado nas teorias de aprendizagem, entretanto, Warschauer (1996) optou por criar uma tipologia que dividiu a CALL em três fases: Behaviorista, Comunicativa e Integrativa.

3.5.1. CALL Behaviorista

Esta fase tem seus princípios inspirados na concepção behaviorista do aprendizado, conforme proposta de Skinner (1954). Ela foi concebida nos anos 50 e implementada nas duas décadas seguintes, e sua aplicação ao ensino de línguas “preconizava a imitação, memorização, repetição e a formação de hábitos ‘desejáveis’ como caminho para o aprendizado” (Moreira, 2003, p.282).

Dentre os princípios da CALL behaviorista estão as crenças de que (a) a repetida exposição ao mesmo material é essencial para o aprendizado; (b) o computador é uma ferramenta indispensável, pois não se cansa de apresentar repetidas vezes o mesmo material (geralmente focado nas estruturas gramaticais) e é capaz de fornecer *feedback* isento de críticas; e (c) com o computador, o aluno é capaz de impor seu ritmo e individualizar seu aprendizado.

Embora viabilizasse novas possibilidades de aprendizagem, o computador atuava simplesmente como uma nova embalagem para o ensino que já se fazia sem sua existência. Seu papel era o de um tutor mecânico que continuava oferecendo exercícios de tradução e exercícios voltados à fixação da estrutura, e repetindo explicações gramaticais em diferentes intervalos de tempo. Conforme resume Moreira (2003, p.284, apud Stern, apud Levy), a teoria predominante era “pedagogicamente áudio-lingual, psicologicamente behaviorista e lingüisticamente estruturalista”.

No início da década de 80, iniciou-se a decaída da fase behaviorista da CALL. A rejeição da abordagem behaviorista no ensino de línguas tanto no nível teórico quanto no pedagógico colaborou para seu término e abriu espaço para a fase Comunicativa, como veremos na seção a seguir.

3.5.2. CALL Comunicativa

A segunda fase da CALL baseava-se na abordagem comunicativa para o ensino de línguas e primava pela capacidade do estudante para atuar nas situações de comunicação de contextos reais. Mais do que manipular os blocos pré-fabricados que lhes eram fornecidos como *input*, os aprendizes eram encorajados a produzir seu próprio discurso. O objetivo primeiro era, portanto, desenvolver a competência comunicativa do aluno na língua estrangeira, conforme definiu Hymes³⁰, em 1972. O autor ressalta que,

“não basta saber as regras gramaticais da língua. É necessário saber o que dizer para quem, em quais circunstâncias e de que maneira, ou seja, as regras da gramática são inúteis sem as regras de uso da língua. Assim sendo, o objetivo real da pesquisa em Linguística deve ser o estudo de como a língua se manifesta em diferentes contextos, com pessoas diferentes falando sobre tópicos diferentes e com propósitos variados” (Hymes, 1972, p.12)³¹.

Para Hymes, os falantes de uma língua precisam de muito mais do que competência gramatical para conseguirem se comunicar de forma eficaz. Para além da proficiência na estrutura, o autor acredita que é necessário saber de que forma a língua é utilizada por falantes nativos de forma a alcançar seus objetivos. O conceito de competência comunicativa de Hymes se contrapõe ao de competência linguística de Chomsky, que acredita que “o foco da teoria

³⁰ Embora não seja nossa intenção discutir a fundo o conceito de competência comunicativa (CoCo), vale ressaltar que a proposta inicial de Hymes já foi refinada por diversos outros autores. Canale & Swain (1980), por exemplo, decompuseram a CoCo em quatro outras competências: gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica. Bachman (1990), entretanto, propõe uma segmentação diferente e sugere a necessidade das competências organizacional (que engloba as competências gramatical e discursiva) e pragmática (que abarca as competências sociolingüística e ilocucionária).

³¹ “not only knowing *the grammatical rules of a language* but also *what to say to whom* in what circumstances and how to say it; that is, the rules of grammar are useless without the rules of language use. Thus, the real objective of linguistic research should be the study of how language is performed in different contexts, with different people, on different topics, for different purposes.”

lingüística era caracterizar as habilidades abstratas que os falantes possuem e que os permitem produzir sentenças gramaticalmente corretas” (Moreira, 2003, p.285, apud Richards & Rodgers).

Conforme menciona Moreira (2003, p.286, apud Taylor, apud Levy),

“Presume-se que o professor não esteja presente ou participe, e a metodologia de ensino é predominantemente atrelada ao programa do computador. Enquanto ferramenta, o computador é encarado como um dispositivo de auxílio para completar tarefas de forma mais produtiva, é desprovido de função de controle direto e não comporta uma metodologia em si: cabe a professores e aprendizes usá-lo eficientemente para atingir os objetivos de aprendizagem de seu contexto específico. Não se espera que o computador ensine a língua, mas que atue como instrumento enriquecedor ou facilitador da aprendizagem”.

Em consonância com as teorias cognitivas de aprendizagem, a fase comunicativa da CALL propunha que o ensino fosse um processo de descobrimento, expressão e desenvolvimento. Para tanto, destaca Underwood (1984, p.52), as atividades focalizam mais o uso das formas do que as formas em si, e a gramática, foco primeiro da fase behaviorista, passa a ser ensinada de forma implícita. Há a predominância da comunicação na língua-alvo em todas as interações e evita-se avaliar todas as respostas dos alunos ou recompensar as corretas com mensagens ou sons. Outro aspecto bastante relevante aqui é o fato de que as atividades não tentam reproduzir aquilo que os livros fazem bem, ou seja, não se pretende a simples transposição do material didático impresso para a tela do computador.

No final de década de 80, as inovações tecnológicas impõem um novo cenário para o aprendizado de línguas assistido por computador. O surgimento da Internet e as novas capacidades multimídia dos computadores viabilizam novos tipos de interação e demandam a adequação das atividades, fazendo surgir a terceira fase da CALL, denominada integrativa, na qual ainda estamos vivendo atualmente e sobre a qual falamos na seção a seguir.

3.5.3. CALL Integrativa

A principal característica desta fase é a possibilidade de integração dos diferentes tipos de mídia. Textos, sons, vídeos, gráficos e animações podem agora ser acessados a partir de uma única máquina sem a necessidade de que esses recursos estejam fisicamente localizados no computador a partir do qual são acessados.

Conforme ressalta Warschauer (1996), o que faz da multimídia um aspecto ainda mais interessante é o fato de ela implicar em hipermídia, o que, segundo o autor, representa inúmeras oportunidades para o aprendizado de línguas. A primeira dessas oportunidades é a possibilidade de integração de imagens e sons da mesma forma como ocorre no mundo real. Outra vantagem é a facilidade de encorajar a prática das habilidades de leitura, escrita, audição e fala em uma única atividade, já que se pode recorrer a uma infinita variedade de mídias. O autor destaca ainda que, nesta fase, o aluno não só controla o ritmo de seu aprendizado como também define o percurso de seu aprendizado, seguindo adiante e retrocedendo nos tópicos, aperfeiçoando determinados pontos e saltando outros que já lhe são familiares. O último aspecto ressaltado por Warschauer (1996, p.4) é a facilidade de manter o foco principal no uso sem que se esqueça da estrutura da língua ou das estratégias de aprendizagem:

“Enquanto a lição principal está em tela, os alunos podem ter acesso a uma variedade de *links* que lhes permitem o acesso rápido a explicações ou exercícios gramaticais, glossários que lhes resolvam dúvidas de vocabulário, informações sobre pronúncia, ou questões que lhes encorajem a adoção de determinada estratégia de aprendizagem”³².

³² “While the main lesson is in the foreground, students can have access to a variety of background links which will allow them rapid access to grammatical explanations or exercises, vocabulary glosses, pronunciation information, or questions or prompts which encourage them to adopt an appropriate learning strategy.”

Um ponto bastante positivo na fase que aqui discutimos é sua capacidade de aumentar a motivação do aluno para o aprendizado da língua. Conforme especula Krashen em sua teoria sobre o filtro afetivo, o aluno cria um bloqueio mental e se fecha aos *inputs* quando não está disposto a aprender.

“O bloqueio ocorre e o filtro é ativado quando o que adquire encontra-se desmotivado, desprovido de autoconfiança, e quando está na defensiva ou ansioso porque ele considera a aula de línguas um lugar onde suas fraquezas são reveladas.” (Moreira, 2003, p. 286, apud Multhaup, 2001)

O computador pode, então, ajudar para que as fraquezas dos alunos não sejam totalmente desveladas diante da turma e colaborar para que sua auto-estima não se abale diante de suas eventuais dificuldades ao longo do aprendizado da língua estrangeira. Fascinados pela tecnologia e suas potencialidades, os aprendizes podem passar mais tempo diante do computador e, assim, aprender com maior facilidade.