

4

O sistema de crenças no processo de escritura em L2

4.1

Introdução

Este capítulo trata de modelos cognitivos idealizados (MCIs), mais especificamente de crenças e de sua relação com o desenvolvimento da escrita em L2. Considerando que a linguagem media a interação ambiente/cognição, esperamos que o discurso em sala de aula seja uma via pela qual possamos entender as crenças no contexto de ensino/aprendizagem. De igual importância é a possibilidade dessas crenças influenciarem as ações pedagógicas. Revisaremos estudos sobre crenças no contexto educacional, avançando discussões sobre sua natureza e abordagens possíveis para seu estudo. Além do mais, estudaremos o papel das metáforas como forma de construção das crenças, enquanto MCI.

4.2

O papel dos MCIs na aquisição de L2: o caso das crenças

A mente humana cria modelos cognitivos para interpretar a realidade que a cerca (Lakoff, 1987). Esses modelos são resultantes de uma comunhão de experiências pessoais com experiência sociais, já que se adota uma teoria de desenvolvimento em que o meio influencia a cognição e vice-versa, como propõem pensadores como Piaget e Vigotsky. Esses modelos são chamados de modelos cognitivos idealizados (MCIs) por Lakoff (1987). Os MCIs, segundo este autor, são constituídos por estruturas proposicionais, esquemas imagéticos, projeções metafóricas e projeções metonímicas. O foco neste capítulo é nas crenças, que são um tipo de MCI, e nas metáforas, que permitem a representação dessas crenças por meio de projeções do mundo físico no mundo cognitivo. Também são relevantes, nesse processo representacional, os esquemas-imagéticos, já que organizam/estruturam as projeções metafóricas. Um exemplo de esquema-imagético é a noção de TRAJETÓRIA, que pode ser explicado como nossa experiência cotidiana com caminhos diversos que escolhemos percorrer.

Saímos sempre de um ponto de partida, ao longo do percurso superamos dificuldades, até chegarmos a um destino, nosso objetivo final.

As crenças são, segundo van Dijk (1996), “...blocos de construção da representação mental, unidades de pensamento e julgamento” (van Dijk, 1996 p. 3).¹ Ainda de acordo com o autor, sua representação mental é tradicionalmente pensada como proposições, numa espécie de língua cognitiva abstrata. As crenças podem constituir um conhecimento ou uma opinião. A diferença entre os dois estaria no fato de que para o primeiro, a crença é justificada e aceita socialmente com base em evidências e para o segundo, a crença não passa por este critério epistemológico, podendo ser uma representação pessoal dos acontecimentos. Ambos os tipos de crença, através de experiências várias e parecidas, propiciam generalizações que em conjunto constituem modelos. A ligação direta das crenças com as experiências pessoais levam alguns estudiosos a localizá-las na memória episódica, uma memória pessoal (Leite, 2003).

Os modelos, por sua vez, não são estruturas estanques, ao contrário, combinam-se a outros modelos, formando novos modelos mais básicos que os modelos constituintes. Esses modelos resultantes são chamados de *cluster models*, (mantive o termo original, por não achar tradução apropriada). Lakoff exemplifica este processo com o modelo cognitivo idealizado do conceito de ‘mãe’, cujos MCIs constituidores são vários: a mãe biológica, a mãe adotiva, a mãe que nutre e a esposa do pai. Estas ligações, para a formação de modelos, permitem uma interface entre representações sociais e experiências individuais (van Dijk, 1996).

Considerando que cognição e o aspecto social estão em constante e íntima interação e que a linguagem media esta relação, é razoável concluir que a cognição emerge, pelo menos em parte, através do discurso, bem como através de outros aspectos contextuais como ações, por exemplo (van Dijk, 1996). Podemos, então, supor que as crenças sobre a aprendizagem e ensino de uma língua e, ainda, sobre a própria língua também emergem no discurso da cena da aprendizagem.

A importância das crenças no processo de aprendizagem parece estar associada à representação que se faz do objeto, se ela influi positiva ou negativamente na aprendizagem. Sendo o objeto desta pesquisa a escritura em L2, acredito que a concepção de escritura e escritor influenciará a atitude do aprendiz

na tarefa da escritura. Por exemplo, se o aluno tem uma concepção de escrita como inalcançável ou de escritor como fracassado, barreiras podem ser impostas para o desenvolvimento da tarefa.

A influência das crenças nas ações já é tomada como postulada nas pesquisas sobre este assunto. Mais do que simples influência, pensa-se em íntima interação. Para Barcelos (2003), o caminho é a eliminação da dicotomia ação e crença. Neste ponto ela ecoa a filosofia de Dewey (1933, apud Barcelos, 2003), para quem “ação é proposital e intencional” (p.28). Em função dessa interação é que o método de investigação de crenças deveria ser projetado, como nos diz a autora: “...as crenças deveriam ser inferidas não apenas do discurso dos aprendizes, mas também de suas intenções e ações” (2003, p. 28).² Minha confecção metodológica (c.f. capítulo 6) alinha-se com Barcelos, uma vez que conjugou observação de ações com entrevistas e questionários.

Exemplos de ações são as práticas pedagógicas que, portanto, também interagem com as crenças. No ambiente de aprendizagem de segunda língua, as crenças que interagem com o processo de aprendizagem são, em geral, aquelas referentes à natureza da língua e da aprendizagem da língua (Barcelos, 2003 p. 8). Esta participação das crenças no ambiente da aprendizagem motivou a atenção que estes estudos começaram a receber a partir dos meados dos anos 80 (Kalaja e Barcelos, 2003). Como as autoras relatam, o interesse nas crenças veio como “... o resultado de uma mudança de foco para os aprendizes e suas contribuições à aprendizagem das segundas línguas/ línguas estrangeiras...”(ibid, 2003 pg. 1)³ As autoras propõem uma definição ampla de crenças: “ ... opiniões e idéias que os aprendizes (e professores) têm sobre a tarefa da aprendizagem na segunda língua/língua estrangeira”(ibid, 2003 pg. 1).⁴

Uma das formas pela qual as crenças emergem são as metáforas. Segundo Kramsch (2003), as metáforas propiciam a veiculação de conceitos conflitantes que compõem certas crenças. Um estudo que fez sobre as crenças de aprendizes de

¹ “... building blocks of mental representations, as well as units of thought and judgement...”

² “...beliefs should be inferred not only from student’s statements, but also from their intentions and actions.”

³ “...the result of a shift in focus to learners and their contributions to learning second/foreign languages...”

⁴ “... opinions and ideas that learners (and teachers) have about the task of learning a second/foreign language.”

L2 demonstra o quanto as percepções deles sobre aprendizagem é paradoxal. Por exemplo, alguns participantes da pesquisa definiram a aprendizagem de uma língua estrangeira como beber um café frio e quente, ou tentar caber em calças que são muito apertadas. Exemplos como esses, segundo a autora, fazem da metáfora criadora de um espaço mental em que percepções aparentemente anuladoras são articuladas, o que dificilmente poderia ser feito sem este recurso. Gaies e Sakui (2003) também enxergam na metáfora uma valiosa possibilidade para o entendimento de crenças e identidades. Argumentam que a metáfora ameniza conflitos e dá coerência às nossas experiências, servindo como guia para ações futuras. Em suma, a metáfora é uma forma de construção discursivo-social das crenças, enquanto MCI.

Ao se falar de crenças como sendo construídas social e discursivamente, uma discussão significativa merece ser explorada, qual seja, a da instabilidade/estabilidade da crença. Alguns autores acreditam que o aprendiz ou professor chega à cena da aprendizagem com um sistema de crenças que dificilmente muda, o que parece ser uma tendência das abordagens metacognitivas e normativas, segundo Hosenfeld (2003, p. 38). Por outro lado, aqueles que adotam uma abordagem contextual enxergam as crenças como dinâmicas, dependentes do contexto específico (para uma visão detalhada de cada uma dessas abordagens c.f. Barcelos, 2003). Para Hosenfeld, existem as “crenças emergentes” (*emerging beliefs*), em claro contraste às crenças estáveis, aquelas surgem no contexto da aprendizagem como base de atuação para os aprendizes. Com a repetição, essas crenças emergentes podem vir a fazer parte do sistema de crenças.

Parece-me que a questão estabilidade/instabilidade está associada ao modo como se entende categorização. Se uma visão clássica, aristotélica, é abraçada, a definição do que seja crença passará pela estabilidade. Se uma visão de categorização por prototipicidade, wittgensteiniana, for abraçada, então, a definição englobará relativa instabilidade. O entendimento de categorização clássica limita a entrada de membros em uma categoria, uma vez que aprioristicamente só há dois estados possíveis, o de membro e o de não-membro. Já o entendimento de categorização por prototipicidade, permite a entrada de um novo membro, porque há uma “gradiência” nas categorias (*gradience*, Taylor 1989 pg. 54). Com efeito, o entendimento passa de apriorístico e formal para um entendimento dialético e dinâmico do que seja categorizar as experiências de

mundo. A visão de categorização por prototypicalidade convida uma visão geral de aprendizagem sociocognitiva, porque o meio social interage com a cognição para a construção do sentido, e a linguagem funciona como mediadora nesta inter-relação. A respeito disto, ilustra o trecho de Palla (2004):

A abordagem sociocognitiva advém do conhecimento em conexão com a experiência e defende que o sentido é construído por experiências prévias e crenças incorporadas aos modelos de experiências pessoais e avaliações subjetivas. Nessa abordagem, os significados não são propriedades das formas de linguagem, mas sim, construções mentais dinâmicas, processadas a partir de estruturas lingüísticas, que funcionam como elementos de acesso às informações de diferentes naturezas (físicas, psíquicas, sociais, culturais e lingüísticas), as quais provêm de experiências armazenadas na mente do falante (p. 14).

Segundo Taylor (1989, p. 52 e 53), a categorização por prototypicalidade deve-se a vários motivos: a frequência com que se encontra o membro de uma categoria, a ordem da aprendizagem e a importância desse membro em uma dada cultura. Acredito que aspectos sociais mais específicos também contribuam para a categorização, como por exemplo, as relações de poder. Se tomamos conhecimento das coisas a partir do discurso ou ação (sem descolar este daquele) de alguém que tenha um papel de mais prestígio ou poder do que nós, possivelmente, reproduziremos esse conhecimento. Talvez, assim seja com a ideologia e com os preconceitos, em geral, uma vez que há uma tendência na maioria das pessoas de reproduzir aquilo que um grupo de pessoas no poder fazem ou acreditam. No cenário da aprendizagem, o discurso institucional da escola e do professor exerceria papel similar, conduzindo o processo de categorização dos alunos/as.

Apesar das abordagens metacognitivas tenderem para a estabilidade, e as contextuais, para a instabilidade, não me posicionarei, neste trabalho, com exatidão em nenhuma delas. Ao contrário, proporei uma mistura do que acredito ser válido em uma e na outra. De acordo com Barcelos (2003), na abordagem metacognitiva as crenças constituem o conhecimento que atua como monitoramento para as ações na aprendizagem. Sobre isto, a autora cita as palavras de Wenden (1986, apud Barcelos 2003): “as crenças parecem funcionar como uma espécie de lógica, determinando conscientemente ou

inconscientemente o que eles fizeram para se ajudarem a aprender inglês” (p.17).⁵ As crenças são pensadas como importante contribuição para a autonomia e sucesso do aprendiz, ou seja, há uma expectativa de um aluno ideal, portanto, descontextualizado.

A abordagem contextual preenche esta lacuna e inova toda a forma de fazer pesquisa sobre crenças. Se a crença depende do contexto, ela passa a ser um construto e não uma categoria a priori, por isso, a observação das ações e a coleta de entrevistas passam a ser conjugadas. Segundo esta abordagem, as ações e as crenças não podem ser descoladas, já que o meio social constitui e é constituído pelo sistema de crenças.

A minha proposta é que as crenças são construtos sociais (abordagem contextual) que atuam em um nível metacognitivo (abordagem metacognitiva). A idéia é juntar o aspecto dinâmico, postulado pelas abordagens contextuais com a teoria de que elas de fato atuam como uma das possíveis ferramentas de monitoramento das ações de aprendizagem. Especificamente na aprendizagem de L2, as crenças constituiriam uma base de conhecimento disponível nos atos de aprendizagem, mesmo porque muitas delas foram formadas com a experiência na aprendizagem em L1. No entanto, essas crenças seriam relativamente flexíveis para novas experiências.

4.3 Resumo

Neste capítulo, vimos que os modelos que formamos para interagir, interpretar e atuar na realidade são constituídos por crenças. Esses blocos de representação influenciam ações, dentre elas, as práticas pedagógicas. Também vimos que não é possível separar ações de crenças, porque ambas interagem todo o tempo. Nesta interação entre o social e o cognitivo, a linguagem funciona como mediadora e, assim sendo, parte das crenças emergiriam do discurso. Uma investigação que considere esses dois pontos seria mais elucidativa do que uma investigação que contasse apenas com entrevistas ou observação.

⁵ “...beliefs seem to work as a sort of logic determining consciously or unconsciously what they did to help themselves to learn English.”

Acreditamos que as crenças sejam relativamente flexíveis e que pertençam ao domínio metacognitivo. Esta visão permite-me especular que as crenças talvez possam ser trabalhadas, porque não são rígidas, em direção à promoção de uma aprendizagem estratégica e, quem sabe, menos árdua.