

## Aprendizagem de uma língua nova: Estratégias de diversidade na preparação de materiais

Helena Bárbara Marques DIAS  
(Universidade Aberta)

### 1. Introdução

A preparação de materiais didácticos para o ensino de uma língua não materna constitui, em si, uma actividade necessária para a aprendizagem dessa língua. É um facto que a elaboração de novos materiais é originada no conhecimento prático que os autores têm enquanto docentes e reflecte, de algum modo, as suas preocupações, opções e prioridades no que ensinam, na forma como o fazem e nos contextos situacionais em que se desenvolve a sua experiência.

A inexistência de uma política de língua e de uma formação específica de professores na área do Português enquanto, língua não materna tem justificado, uma ausência de atitudes mais ousadas na análise e avaliação dos materiais que paulatinamente vão sendo publicados. Mas, se, por um lado, a experiência adquirida por cada um de nós, o nosso **conhecimento prático**, se vai manifestando, por outro, a investigação sobre como se processa a aprendizagem de uma nova língua, o **conhecimento técnico**, fornece informações cada vez mais ricas para uma aplicação directa na pedagogia da língua. Acredito que a separação que tem existido entre investigação teórica e prática pedagógica se pode esbater se houver um esforço suplementar de todos os professores que se dedicam também à produção de "materiais didácticos".

Esta expressão inclui, a meu ver, dois tipos de materiais: os de "ensino" e os de "aprendizagem". Os primeiros são constituídos por amostras válidas de língua em diversas situações reais de comunicação e por descrições, explicações e exemplos de regras linguísticas; é o caso de documentos autênticos escritos e orais, fichas gramaticais, etc. Os materiais de aprendizagem, por sua vez, procuram conduzir o estudante a exercitar, a praticar e a usar as regras explicitadas nos materiais de ensino; é o caso dos cadernos de exercícios e guias de actividades (entre outros), onde o aluno é convidado a praticar a língua que aprende, nos diferentes níveis de desenvolvimento. É evidente que esta divisão em nada anula a interdependência salutar existente no conceito mais vasto de "Materiais Didácticos" coexistindo, na maior parte das vezes, no mesmo espaço físico.

Aqui, limitar-me-ei aos materiais de aprendizagem numa tentativa de repensar uma diversificação que promova a descoberta do funcionamento da língua numa aprendizagem pragmaticamente coerente. Acredito que é no desenvolvimento e na diversidade de materiais destinados à aprendizagem que reside um dos maiores desafios para qualquer conceptor de materiais didácticos.

### 2. O Ensino da língua

Ouvir, falar, ler e escrever constituem tradicionalmente as quatro grandes áreas de intervenção no ensino e na aprendizagem de estruturas linguísticas e envolvem capacidades de percepção e compreensão, por um lado, e de produção e uso, por outro. Como não são

compartimentos estanques, congregam-se para que qualquer acto comunicativo esteja integrado em um contexto claro de construção de sentido, porque

- Ouvir é perceber sons e reconhecer palavras, com o propósito de compreender
- Falar implica produzir segmentos discursivos correctos e integrá-los em estruturas coerentes
- Ler é perceber caracteres gráficos, reconhecer palavras e compreendê-las em contexto
- Escrever, tal como falar, exige a produção de exemplos correctos integrados em estruturas coerentes

Um esquema simples apresentado por Penny Ur (1988), fig. 1, sintetiza a interrelação entre estas quatro competências, as capacidades de percepção e compreensão com a forma e sentido.

	<b>Forma</b>	<b>Sentido</b>
Ouvir	Percepção e reconhecimento do discurso	Compreensão contextualizada do discurso
Falar	Produção de exemplos correctos no discurso	Uso de estrutura para transmitir um sentido no discurso oral
Ler	Percepção e reconhecimento da forma escrita	Compreensão contextualizada da estrutura escrita
Escrever	Produção de exemplos correctos na escrita	Uso de estrutura para transmitir sentido na escrita

**Fig. 1** – Estruturas de ensino e de aprendizagem (Ur, 1988: 6).

Ao reconhecermos a diferença entre capacidades receptivas e produtivas estamos simultaneamente a reconhecer a importância do contexto, do tema, da situação em que ocorre a comunicação e da procura de sentido, por um lado; e da interacção, da adequação, do enriquecimento lexical, da consciência linguística, por outro. Para além disso, como nos alerta Ringbom (1985) (*apud* Leiria, 1998: 19), o conhecimento receptivo é o mais extenso dos estádios de aprendizagem e tende a preceder, naturalmente, o conhecimento produtivo. Assim, em primeiro lugar, o estudante vai centrar a sua atenção na compreensão da mensagem, deixando para segundo plano a atenção a pormenores de cariz mais estrutural. Estabelece-se, então, um conjunto de inter-relações diversificadas entre, por exemplo, ouvir – falar; ouvir – escrever; ler – falar; ler – escrever ou falar – escrever, quer ao nível receptivo quer ao nível produtivo.

São, pois, muitas as actividades que podem ser desenvolvidas a partir da dinâmica gerada pelas diversas conjugações possíveis. Torna-se, portanto, natural que os exercícios de aprendizagem integrem todas estas variáveis, adequando-as a níveis de desenvolvimento, graus de dificuldade e necessidades dos aprendentes. Para isso, é igualmente importante conhecer os mecanismos envolvidos na aprendizagem de uma nova língua de modo a melhor adequar os materiais a produzir.

### 3. A aprendizagem da língua

A investigação mais recente sobre aquisição de uma nova língua tem contribuído para a construção de modelos teóricos que permitem uma compreensão gradual do processo de aprendizagem e da influência dos tipos de conhecimentos nele envolvidos. Rod Ellis (1997) desenvolveu uma teoria de aquisição de L2, que me parece de grande utilidade no contexto pedagógico, ao salientar a importância de dois tipos de conhecimento que intervêm em todo o processo de aprendizagem. São eles: o **conhecimento implícito** – aquele que o estudante tem da sua língua materna e do mundo, e o **conhecimento explícito** – aquele que é adquirido pela apresentação, explicação e formulação de regras, normalmente em contexto formal.

O **conhecimento implícito** pode ser caracterizado como ocasional, envolve algum grau de atenção a formas linguísticas percebidas, ou notadas, durante períodos de exposição à língua (*input*), mas não envolve nenhuma consciência profunda quanto ao sistema abstracto que está subjacente a essas formas percebidas e interiorizadas. É o caso, por exemplo, de itens lexicais e fórmulas que, pela frequência com que são usados, são apreendidos quase 'por acaso' através da exposição à língua. Este autor considera que o aluno pode transformar a exposição à língua em conhecimento implícito através da execução de várias operações (Ellis, 1997:123):

- Observação de característica(s) linguística(s) específica(s) na amostra (*input*)
- Comparação dessa(s) característica(s) com a(s) que ele próprio produz habitualmente (*output*) colocando-a(s) na sua memória de trabalho (*intake*)
- Construção de novas hipóteses para integrar essa(s) característica(s) no seu sistema interlíngua, conduzindo ao desenvolvimento da sua interlíngua na memória de longo prazo.

O que fica dito pode ser mais facilmente compreensível no quadro seguinte:

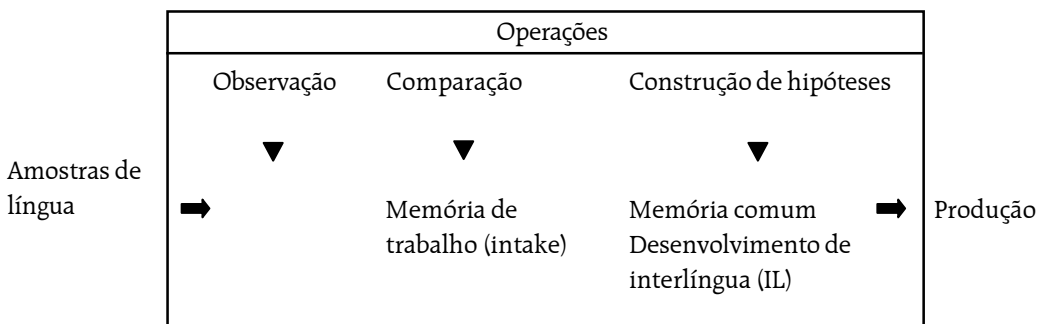


Fig. 2 – Processo de aprendizagem através do conhecimento implícito (Ellis, 1997: 119).

O **conhecimento explícito** é, por sua vez, necessariamente intencional e envolve dois processos básicos, que coexistem também na aprendizagem de qualquer outro conhecimento declarativo; são eles: a "memorização" e a "resolução de problemas".

No caso da língua, trata-se da memorização do léxico e da sua articulação com regras que facilitam a construção de frases com sentido. O conhecimento explícito ajuda, assim, o aprendente a observar características do *input*, que, de outra forma, teria tendência a ignorar, e facilita ao

mesmo tempo o processo de percepção de diferenças entre *input* e *output*, *i.e.* entre a amostra e a produção linguística, contribuindo indirectamente para o desenvolvimento da sua interlíngua. Este tipo de conhecimento parece ser especialmente importante para aprendentes adultos, uma vez que estes se empenham numa atenção mais controlada e focalizada (1997:124).

Estes dois tipos de conhecimento são intersectados por um processo *continuum* ao longo da aprendizagem, indo de um processamento mais controlado para um processamento mais automático. Esta ideia é sintetizada no quadro da fig. 3.

<b>Tipos de conhecimento</b>	<b>Processamento controlado</b>	<b>Processamento automático</b>
Explícito	A Uma nova regra explícita é usada conscientemente e com esforço deliberado	B Uma antiga regra explícita é usada conscientemente mas com relativa velocidade
Implícito	C Uma nova regra implícita é usada sem conhecimento mas é acedida lentamente e de forma inconsciente	D Uma regra implícita é usada sem esforço

**Fig. 3** – Tipos de conhecimentos envolvidos na aprendizagem da L2 (Ellis, 1997: 112).

Este conjunto de intersecções entre conhecimentos e processamentos alerta para formas diferentes de prática: por um lado, o conhecimento explícito pode ser conseguido através de actividades mais controladas de estruturas gramaticais; mas, por outro, o conhecimento implícito aponta para que o estudante faça uso do seu conhecimento de interlíngua em condições reais de operacionalidade, confrontando-se com os seus próprios erros e corrigindo-os, facto que exige grande exposição à língua.

Além disto, a quantidade e diversidade de estruturas consideradas "gramaticais" é enorme; umas têm paralelo na língua materna do aluno e são facilmente percebidas e compreendidas; outras não têm qualquer semelhança, mas são fáceis em si mesmas e não constituem obstáculo à aprendizagem; outras, no entanto, são totalmente estranhas e o aluno tem dificuldade em compreendê-las e em integrá-las no seu sistema de interlíngua. E ainda há algumas de compreensão simples mas de maior complexidade de uso, como o artigo definido, por exemplo; ou, ainda, aquelas que, apesar de muito fáceis, variam nas suas formas, como é o caso das irregularidades verbais.

Por tudo isto, a teoria enfatiza a necessidade de adequar o tipo de prática ao tipo de conhecimento que se pretende trabalhar. Antes de se chegar à automatização há necessariamente estádios iniciais e intermédios que, associados à língua materna do aprendente, influem naturalmente na aprendizagem da língua nova.

É também reforçado o papel atribuído a tarefas que incidem no reconhecimento da língua, uma vez que elas podem funcionar como estratégias de aprendizagem, ajudando o estudante a

comparar a língua que está a aprender com a sua língua materna e outras que eventualmente conheça. Quando a L1 e a L2 são linguisticamente próximas, esta estratégia de reconhecimento terá, como diz Isabel Leiria (1998:13), "efeitos imediatos para o falante enquanto ouvinte/leitor economizando tempo e esforço que pode ser investido na aprendizagem de línguas mais afastadas".

É, pois, importante renovar os materiais didácticos para a Língua Portuguesa, enquanto língua não materna, socorrendo-nos das diversas sugestões propostas por modelos teóricos resultantes da investigação nesta área.

#### 4. Actividades de interpretação e de consciencialização

A conjugação das capacidades desenvolvidas pelo ensino da língua com as características presentes na aprendizagem conduz necessariamente a um enriquecimento da estruturação dos materiais didácticos a elaborar. É já um dado adquirido que a manipulação da exposição à língua influencia mais a aquisição do que a produção (Ellis, 1994; Ur, 1996; Willis and Willis, 1996). Assim, os materiais de ensino e de aprendizagem, independentemente do suporte em que se desenvolvam, têm a obrigação de fornecer amostras de língua e dados linguísticos e culturais, através de selecção de textos tipologicamente diversificada, e de propostas de actividades e exercícios temática e directamente relacionados e articulados com eles (Fischer et al., 2001).

Por *actividade* entendo qualquer reacção de compreensão ou produção em situação pedagógica, idêntica ao que acontece na vida real (quando o aluno usa a sua língua materna). Esta reacção pode ir da simples compreensão de informação (recolher dados, ler e fruir um poema, entender uma anedota, etc.) até à produção oral e escrita. *Exercícios* são os passos necessários para facilitar a concretização da actividade.

As actividades podem ser organizadas de diversas formas podendo preceder um texto, acompanhar um texto ou desencadear-se depois do texto. Os exercícios acompanham e, normalmente, antecedem a actividade quando é essencial treinar aspectos formais da língua para melhor executar as tarefas subsequentes.

Fazendo uso dos conhecimentos envolvidos na aprendizagem de uma nova língua, já apresentados, podemos organizar e desenvolver dois grandes momentos que sugerem dois tipos de actividades diversas envolvendo, primeiro, uma **identificação e compreensão** de sentido para, em um segundo momento, alertar o aluno para **observar o uso** na amostra de língua e **comparar** com o que existe no seu sistema de interlíngua. Rod Ellis (1997: 160) propõe, para o primeiro momento, **actividades de interpretação** que facilitem a fase de *intake* fazendo com que o aluno focalize a atenção na estrutura alvo. Para o segundo momento, propõe **actividades de consciencialização** que promovam o conhecimento explícito das estruturas alvo recorrendo à resolução de problemas.

Temos assim dois conceitos operacionais que nos podem ajudar a organizar, na diversidade, conjuntos de textos, actividades e exercícios orientados para momentos específicos da aprendizagem e de acordo com objectivos cada vez mais definidos.

As actividades de interpretação visam:

- possibilitar a identificação de sentido que a característica gramatical contém
- realçar a amostra linguística de tal modo que o estudante possa notar a característica que, de outra forma, tenderia a ignorar

- conduzir o aprendente a efectuar comparações cognitivas conducentes ao desenvolvimento da sua interlíngua.

Para atingir fins como estes, podemos criar exercícios tematicamente coerentes, diversos e com graus de dificuldade ajustados, tais como:

- associar ilustrações a frases que as descrevem; enquanto as imagens ilustram a situação, a estrutura alvo é parte integrante dessas frases podendo corresponder-lhes, ou não
- verificar a veracidade ou falsidade de afirmações obrigando a um reconhecimento de sentido
- interligar informação transmitida oralmente com o preenchimento de quadros onde essa informação se encontra, ou não, parcialmente exposta
- escolher uma entre várias hipóteses
- traduzir de e para L1 (no caso de classes linguisticamente homogéneas)
- preencher espaços com escolha livre
- comparar e juntar items com possibilidades várias
- ordenar frases, ou conjuntos de frases, para reconstrução de um texto coerente, etc.

Aqui a língua pode não estar a ser usada comunicativamente mas, pelo menos, os exercícios não são executados através de uma manipulação puramente técnica: eles precisam de ser realizados para serem compreendidos.

As **actividades de consciencialização** são actividades pedagógicas onde, a partir de dados fornecidos na Língua nova é pedido ao estudante a execução de uma operação para chegar à compreensão explícita de uma propriedade linguística da língua. Este tipo de actividade não tem por objectivo a imediata produção linguística do aluno nem o uso correcto dessa característica na língua falada ou escrita. Pelo contrário, o objectivo é construir uma representação consciente da característica alvo e, por isso, a produção poderá ser limitada, ou mesmo ocasional.

Para atingir tal fim, os exercícios podem basear-se em textos mais longos, orais e escritos, onde a estrutura alvo é usada em contextos claros que podem conduzir o aluno a notar e a construir uma generalização de uso. É, por exemplo, o caso de receitas culinárias e manuais de instruções que possuem estruturas organizadas permitindo observar o funcionamento de formas imperativas; ou ainda, para níveis mais avançados, o recurso a textos narrativos onde é possível analisar a função de, por exemplo, conectores de frase. O estudante pode ser conduzido a intuir tais funções e a construir as suas próprias hipóteses sobre a formação de formas verbais ou a estruturação de texto, no caso dos exemplos dados.

Uma actividade de consciencialização tem por base dados informativos de qualquer espécie e de qualquer proveniência sobre os quais recai a execução de uma operação. Assim, uma lista de opções para preparar estas actividades passa por especificar diferentes fontes de informação e tipologias de operações que podem ser executadas. Tomados isoladamente, ou em conjugação com outros, os documentos podem ser usados para que sobre eles recaiam operações diversas, como, por exemplo:

- identificar
- analisar e julgar
- modificar
- comparar, ordenar, classificar e hierarquizar
- descobrir regras
- etc..

Do que fica dito resultam palavras como criatividade e flexibilidade. Torna-se importante, para qualquer conceptor de materiais, identificar, e hierarquizar por graus de dificuldade, as áreas críticas específicas da língua em aprendizagem. Estas podem ter um carácter mais genérico, em muitos públicos diversificados, ou ser mais incisivas, em públicos específicos, estando directamente relacionadas com as línguas maternas dos aprendentes. Uma actividade considerada difícil, pode, em um primeiro momento, conter alguns exercícios de manipulação de formas escritas e orais (sem uma preocupação excessiva com o contexto) para posteriormente ser alvo de produção livre.

Estas fases intermédias que conjugam exercícios e actividades ajudam a integração de novos conceitos linguísticos num mundo de conhecimentos mais vasto, ou seja, promove a construção de inferências e desenvolve o conhecimento implícito do aluno, que parece ser, de facto, o grande responsável pelo êxito na aprendizagem de uma língua nova.

## 5. Em jeito de conclusão

O objectivo da instrução é desenvolver nos alunos a capacidade de usarem o seu conhecimento linguístico e pragmático na comunicação. Widdowson (1983) define essa capacidade como a habilidade de compreender e produzir elocuições usando recursos gramaticais associados a características do contexto de forma a produzir sentido.

A concepção de materiais é uma área complexa, não só, pela diversidade dos públicos (alunos: línguas maternas, faixas etárias, etc.) e necessidades de aprendizagem, como pela especificidade dos cursos (localização, ambientes de ensino), como pela formação dos próprios professores. Os materiais para crianças têm características próprias, mesmo dentro dos vários níveis do ensino básico, e são naturalmente distintos dos que se destinam a adultos; aprendentes chineses em situação inicial necessitam de informação específica que não é necessária para espanhóis; materiais para uso em países onde a língua é falada por todos serão necessariamente diversos dos usados no estrangeiro, etc.

No caso da Língua Portuguesa muito se tem desenvolvido nos últimos anos. Existem já vários materiais em diversos suportes onde a interactividade e a diversidade coexistem em harmonia, mas há sempre muito a fazer porque a actualização e a adequação são necessidades vitais na aprendizagem de um língua.

Desta reflexão deve, por isso, sair um apelo a todos os professores que gostam de analisar estruturas linguísticas, compreender os seus estudantes e brincar com a língua: dentro da realidade em que estão inseridos, construam, adaptem, diversifiquem e publiquem materiais criativos e inovadores.

## Referências Bibliográficas

- Ellis, R (1994) **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: O.U.P.
- Ellis, R (1997) **SLA Research and Language Teaching**. Cambridge: C. U. P.
- Fischer, G; Dias, H.B.; Correia, M.L. (2001) **Português 2ª Língua**. Lisboa: ANEFA, MTS-ME.
- Leiria, Isabel (1988) *Falemos de "verdadeiros amigos"* in Pinto, P.F. e Júdice, N. (Orgs.) – **Para acabar de vez com Tordesilhas**. Lisboa: Colibri. Pp. 11-29.
- Ur, Penny (1988) **Grammar Practice Activities: A Practical Guide for Teachers**. Cambridge: C.U.P.
- Ur, Penny (1996) **A Course in Language Teaching: Practice and Theory**. Cambridge: C.U.P.
- Widdowson, H. (1983) **Language Purpose and Language Use**. Oxford: O.U.P.
- Willis, D.; Willis, J. (1996) *Consciousness-raising activities in the language classroom* in Willis, J. and Willis, D. (eds.) – **Challenge and Change in Language Teaching**. Oxford: Heinemann. Pp. 63-76.