

MARIA EMÍLIA RICARDO MARQUES  
UNIVERSIDADE ABERTA

### 1.

Uma língua não pode ser ensinada, só pode ser percebida, intuída (*awareness*), adquirida experiencialmente, logo de modo complexo, aprendida (D. Kolb, 1984)<sup>1</sup> em processo reflectido, marcado por estratégias adequadas que até podem ser sugeridas/ensinadas.

Uma hipótese deste tipo exige mudança total de comportamentos e de atitudes; exige a aceitação de uma rede complexa de competências e de perícias, de discursos verbais e não verbais, de sujeitos enunciadores que se assumem como «êtres de parole et de sujets communicants, ces totalités qui mettent en œuvre un "agir communicationnel"» (R. Marques, 1988:104-108)<sup>2</sup>. Exemplifiquemos. Assim, no domínio do oral articulamos fenómenos produzidos pela voz (a nível segmental e supra-segmental), com fenómenos paralinguísticos, marca do sujeito comunicante: posturas, gestos, expressões faciais, movimento dos olhos... Ao contrário de alguns linguistas, incluímos o tom de voz na categoria do supra-segmental e não na da kinésica. Observe-se ainda outro exemplo. No que respeita à *deixis* social e a fenómenos de distância social, fisicamente marcada, lembramos que as propostas actuais os situam em diferentes níveis de análise: estritamente linguístico (segmental — ex.: distância enunciativa — ou supra-segmental), kinésico (gestos, mímica, olhares, sorrisos, ...) ou proxémico (posturas, distância física/psicológica, ...).

Fenómenos de variação podem ocorrer em qualquer um destes componentes. E, na aprendizagem de línguas estrangeiras, tal variação é fundamental. Articula-se, aliás, com as competências listadas por Van Ek<sup>3</sup> e que passamos

a discriminar (*compétence linguistique, compétence socio-linguistique, compétence discursive, compétence stratégique, compétence socioculturelle, compétence sociale*, articulando-as, embora, com novas capacidades profissionais, a nível de **competências de desempenho** — compreensão e manuseamento de vários instrumentos de trabalho [e a palavra é um deles]; **competências de comunicação**, enraizadas em capacidades relacionais; **competências culturais** — que abarcam a das culturas institucionais e/ou organizacionais e uma transitoriedade que advém da mudança”; isto, para além daquelas que eu própria analisei em “A aprendizagem de línguas em estações de trabalho”<sup>4</sup> — a saber: **Competência do aprendente como aprendente**, estimulada pela curiosidade, pela inovação, pelo desejo de saber, de investigar [...]; **Competência tecnológica**, a necessária para poder usar eficazmente um ambiente tecnológico de aprendizagem; **Competência de comunicação alargada**, porque também decorrente da habituação a novos canais e suportes. É uma competência que também abarca o domínio da língua materna, sempre a desenvolver, até porque há o perigo de o mesmo fossilizar, acarretando fossilização do pensamento verbalizado. Acontece que, nesta competência, como conhecimento prático, se enraizam regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização do verbal, oral ou escrito, num determinado contexto social e numa situação específica [...].

Visamos, como se vê, para além de processos complexos de competênciação, atingir uma actividade comunicativa fluente, dinâmica, criativa.

Para isso, as novas tecnologias ser-nos-ão particularmente úteis, visto permitirem

- **flexibilizar reportórios cognitivos**: «Cognitive flexibility involves the *selective* use of knowledge to *adaptively fit* the needs of understanding and decision making in a particular situation; the potential for maximally adaptive *knowledge assembly* depends on having available as full a representation of complexity to draw upon as possible. [...] the goals of advanced knowledge acquisition in complex and ill-structured domains can best be attained [...] by the development of mental representations that support cognitive flexibility.» (Spiro, 1988)<sup>5</sup>.
- **enriquecê-los**, até no âmbito de mecanismos tão simples, como os de comparação — contraste — diferenciação;
- **torná-los**, assim, **apropriados**, na sua interdependência e complementaridade, ao processamento de objectos complexos, verbais e não verbais, que irão sendo experienciados no decurso da aprendizagem.

Na aprendizagem de línguas acontece, contudo, que dessas competências há apenas **aplicações limitadas**, reduzidas ao manipular de um subconjunto de elementos, “topic based” ou “situational based”, numa perspectiva behaviorista que

automatiza **fazer X**, em detrimento de simulações criativas que, apesar de tudo, se aproximam do real (verbal e não-verbal). O que se detecta em tais aplicações é a

- **Representação atomística do sistema** como conjunto de séries não conexas, de estruturas lógicas, gramaticais ou temáticas, isoladas e segmentadas, a não *awareness* às relações entre componentes, às irregularidades da estrutura, ... Observa-se ainda uma estranha incidência **naquilo que é extremamente difícil**. E depois, falta tudo o resto. E falta sobretudo, uso em contexto, e, segundo D. Walls, "**Extensive use and experimentation** in language practices".<sup>6</sup>
- **Falta** ainda, e conseqüentemente, o desenvolvimento de **skills interpessoais**, de uma outra intuição linguística, ..., para além dos habituais OUVIR, FALAR, LER, ESCREVER. É diferente mergulhar no complexo e no irregular de uma "authentic language in real use", na adequada e relevante exposição ao maior número de experiências autênticas, no espectro largo de contextos, estilos, níveis, discursos mediáticos, ... textos numa língua com fins específicos, — todo enraizado numa sociedade — cultura — linguagem determinada.

Atente-se pois

- no facto de cada escolha implicar uma **espessura** de redes (sociais, culturais ...)
- no **carácter fluido** e no **continuum** estabelecido entre níveis, a dinâmica constante que tem de existir entre eles, níveis intra- e intercomunicantes; dinâmica criada marca, por conseguinte, aprendizagem (ns) em si, tanto quanto conteúdos programáticos em organização hipertextual, actancial ou, meramente, em progressão aritmética.

A mesma dinâmica inter-níveis existe ainda nos dois modelos de estruturação linguística, seja o de Coseriu, seja o de Tournier, em que nos baseamos. Qualquer um destes esquemas abarca FALA/DISCURSO, logo o problema da oralidade — oralidade inseparável do estudo da kinésica e da proxémica<sup>8</sup>, trate-se de oral espontâneo, de um espontâneo simulado (mediático, com, ou sem, teleponto), de um oral cuidado ou de um escrito oralizado.

## 2.

Deixo de lado, por agora, o "oral escolar" dominante e passo à palavra no trabalho<sup>9</sup> e ao muito que dela podíamos extrair e introduzir na sala de aula.

Permitam-me por isso que cite aqui uma outra obra, esta de 92, escrita por Mary Munter<sup>10</sup> e onde se tenta seriar as várias situações em que qualquer quadro de empresa se exprime (língua materna).

Listam-se então, e apenas, não só os usos mais frequentes, como os que exigem mecanismos dialógicos típicos de situações do quotidiano empresarial. Assim, temos,

- 1.º **Reunião de duas pessoas** que ou pedem/dão/negam informações, ou constroem, juntas, um projecto limitado.

A troca comunicacional pode ser presencial ou a distância (oral — se por telefone, ou escrita — e.mail, fax, ...), surgindo relativamente equilibrada e marcada por mecanismos de “interplay” (J.Gumperz), numa sucessão de perguntas-resposta, de directivas,...

- 2.º **Transmissão de informação de uma pessoa para um auditório**, mais ou menos vasto (mediatizada ou não, escrita, (se fôr, por ex., tipo IRC ou correio electrónico a distribuir por “mailing lists” ...), (oral, em audio-/videoconferências): o discurso flui de um para vários e a retroacção pode ir, de limitada, a nula. Inclui-se nesta categoria, tanto a comunicação académica/científica, como o relatório — balanço das actividades de uma empresa ante a assembleia dos seus accionistas.

- 3.º **Comunicação intragrupo**, mesmo se alargado, com o objectivo de co-produzir algo, de elaborar um projecto, resolver uma questão, ou encontrar uma solução, em função da análise de determinado problema. Poderíamos mesmo modelizar tais situações, a partir de um esquema actancial, em que a comunicação fosse a ferramenta produtiva que permite transformar o real. Pressupõe-se, naturalmente, que, quer a tomada de palavra, quer o grau de intervenção individuais são relativamente equilibrados.

Perguntemo-nos agora que tipo de acontecimentos de fala podem ocorrer em cada uma destas categorias. Talvez por ser a mais complexa, proponho que nos detenhamos na comunicação intragrupo. Nela, o eixo comunicacional (onde se cruzam processos generalizados de enunciação — locução e de co-enunciação — alocução) surge dependente de outros processos, por vezes rotinizados, quando não ritualizados, processos mais ou menos pontuais e temporalmente pré-demarcados, o modo de condução de uma reunião ou modalidades específicas de gestão da palavra (por exemplo, em assembleias/conselhos), palavra que integrará macro-acontecimentos de fala-tipo, como INFORMAÇÃO, ADESÃO, DECISÃO<sup>11</sup>, acontecimentos, diferentemente marcados, quer por modalidades típicas, ou de emissão, ou de recepção, quer pela *deixis* social, quer por graus diversificados de implicação/responsabilização no discurso dos vários participantes activos, quer, enfim, por aquelas modalidades e estratégias argumentativas diferenciadas, que lhes são

próprias. Entre tais actores, embora com funções muito específicas, incluímos o responsável pelo desenrolar da sessão, que organiza a distribuição da palavra, chegando por vezes a cronometrar tempos de produção e cujo treino, na observação dos participantes, lhe deve permitir também incitar, estimular certas intervenções ou, pelo contrário, moderá-las, cortá-las até.

### 3.

Tentámos clarificar, em esquematização redutora, mas próxima do real, algumas das transações verbais que podem ocorrer em certas sessões de trabalho e que podemos — ou devemos — **didactizar no quotidiano escolar**. Quer através de **estudos de casos** (sequências filmicas onde ocorram tipos discursivos específicos — Ex: *Wall Street*, filme integral pedido num videoclub e analisado num grupo que estudava a linguagem da economia), quer de **simulações**, enraiza-se — e motiva-se — a produção oral na lingua-alvo, tendo o cuidado, em função do complexo de competências atrás referido, de variar, por exemplo, níveis de língua, ou tipos de expressão: literal, metafórica, retórica.

Assim, tendo sempre presente que um "agir comunicacional" é marcado de intencionalidade, logo, passível de integração, mesmo se redutora, em categorizações nocionais/funcionais, perguntamos por que não organizar, nessa óptica, materiais multimedia que, posteriormente, o trabalho em pequenos grupos activaria? E aí seriam exercidas as múltiplas competências já referidas, em processo dominado por trama sociopedagógica, por uma aprendizagem semi-autónoma cooperativa, por um modelo dual em que o macrogrupo se segmenta em pequenos grupos de estudantes, polos dinamizadores de percursos psicopedagógicos mais individualizados. Vejamos como.

A **sociopedagogia** torna-nos atentos a factores de ordem sociológica que condicionam o processo pedagógico e que determinam o acto de formação. Este acto tem hoje de sofrer profunda alteração e essa **aprendizagem semi-autónoma cooperativa** deve valorizar, sobretudo, mecanismos e estratégias de AQUISIÇÃO.

Este tipo de situação será sempre marcado, por restrições constituintes e condicionantes do acto de formação.

Dai que proponhamos um **modelo dual** que integre os elementos individuais e psicopedagógicos ligados aos actores em presença na formação, sem dúvida, mas, enraizado sobretudo, no meio ambiente, seja ele endógeno ou exógeno. Note-se ainda haver autores que deslocam este último tipo de oposição (endógeno vs. exógeno) para marcar os conteúdos socioculturais presentes nas primeiras fases da aprendizagem (De Grève, Endelhoff, Porcher), criando assim modelos tematicamente opostos.

Dadas as opções até aqui seriadas, destaquem-se por fim aqueles modelos de aprendizagem que nos surgem como os mais adequados aos objectivos que temos

vindo a delinear e que decorrem de uma opção dominante, a de criar, desde cedo, um complexo *continuum* de aprendizagem que se prolongue vida fora. Eis os modelos por que optámos:

#### A. Modelo Sociocultural de H. Gardner<sup>12</sup> — PARÂMETROS

1. **entorno sociocultural**: nível societal — macro sociológico, nível sistémico (educacional), nível institucional (organizacional), nível situacional (formação);
2. **situação e contexto de aquisição** (actos de formação);
3. **factores individuais**, específicos, próprios a cada aprendente;
4. **objectivos** (linguísticos, ...) de uma aprendizagem localizada (eu/aqui/ agora).

Constatam-se nele os factos seguintes:

1. O **entorno** demarca valores e atitudes culturais que podem pesar, negativa ou positivamente, na aprendizagem.
2. **Sistema organizacional**, que, estruturando contexto e situação e pré-determinando influencia o aprendiz (estilos, metodologias, formalismo decorrente de tipo de ensino, rotinas verbais ou de comportamentos), abarcando tanto o cognitivo, como o afectivo ou o relacional (atmosfera, clima psicológico), afectando **factores individuais**.
3. Os objectivos orientam todo o sistema e necessitam uma mutação profunda que acompanhe a evolução de uma didáctica das línguas que passou, precisamente, **de uma 'didactique des langues à la didactique du plurilinguisme'**, título da obra de homenagem a Louise Dabène<sup>13</sup> (1998).

#### B. Modelo de David Kolb (1984)<sup>14</sup> — FASES:

1. experiência concreta
2. experiência observada, analisada
3. generalizações e hipóteses
4. validação destas em situação, criando-se uma nova experiência e re-iniciando-se o processo.

#### C. Modelo de Phil Race (1993)<sup>15</sup> — FASES:

1. a **motivação**, o querer (aquisição individual).
2. o fazer — a **acção**, o treino, a tentativa e o erro (práticas individuais, em interacção, seja com o computador, seja com o grupo).

3. a **reacção a, a apreciação de**, abrindo processos de retroacção — percepção imediata da eficácia da comunicação, seguida, ou não, de análise automática e de correcção.
4. a **apropriação dos resultados** que reabre 1.

Cito ainda, na hipótese de aplicação deste modelo ao ensino superior, a formulação de Zuber-Skerrit<sup>16</sup>.

#### 4.

Acentuemos, para finalizar, a dinâmica constante que tem de existir entre os vários níveis postulados, fluidos, tanto inter- como intracomunicantes. Ora tal dinâmica incide, como vimos, tanto na(s) aprendizagem(-ens) em si, como em conteúdos programáticos sob forma ou hipertextual ou actancial (vejam-se as hipóteses atrás postas).

Estes esquemas modelos mostram bem a complexidade do que, hoje, se nos depára, sobretudo, numa sala de aula onde se aprenda uma língua estrangeira. Tudo muda.

E é o professor que vive a mudança mais drástica de papel, por se encontrar no cruzamento de dois paradigmas educacionais: um de transmissão, outro de apropriação. Assim se explica a evolução complexa, que sofremos hoje e em que destacamos

1. a construção de "*both content and process skills into an academic shared experience*",<sup>17</sup>
2. uma abertura de processos de aprendizagem activos e flexíveis, em que o estudante aprende como
  - dominar a criatividade, na observação/análise de problemas;
  - detectar/localizar estes últimos
  - intervir produtivamente em períodos de "brain-storming"
  - avaliar propostas de outrém, pôr novas hipóteses de solução
  - testar a respectiva implementação — optar pela mais adequada.
3. o surto e o desenvolvimento de processos de liderança, colaboração, confiança mútua, desenvolvimento organizacional: "*social skills, social responsibility, trust [...] the interaction of critical thinking and problem solving with conflict management, and consensus decision making, in a cooperative learning environment [...], complements the whole language approach and the hollistic perspective on knowledge*".<sup>18</sup>

Será talvez este o caminho para o desenvolvimento das comunidades de aprendizagem (*learning organizations*), que poderão durar toda uma vida. Contudo,

a constituição de comunidades deste tipo é longa e arriscada, até por não implicar práticas estandardizadas.

De facto, o que nelas acontece é que o aluno, apesar do grupo, desenvolve um processo individual de aprendizagem, processo esse centrado no que marca qualquer processo de aprendizagem como tal, logo, caracterizado por actividade, personalização, individualização, cooperação, enraizamento em situação, contexto, cenários, ambientes. Daí que possa também ser afectado por factores externos, por implícitos socioculturais, por universos de referência não controláveis, e que reduzem, em muito, uma certa estabilidade organizacional, até pela interdisciplinaridade que os marca.

## Notas

<sup>1</sup> *Learning Styles Inventory*

<sup>2</sup> A complementação verbal. Estudo sociolinguístico, Vol. II. Lisboa, UNL-FCSH.

<sup>3</sup>

<sup>4</sup> 1992. *Revue de Phonétique Appliquée II*, Université de Mons, pp. 219-230.

<sup>5</sup> SPIRO, Rand J.; COULSON, Richard L.; FELTOVICH, Paul J.; ANDERSON, Daniel K. (1988) — "Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-structured Domains" (Center for the Study of Reading, University of Illinois at Urbana-Champaign, Technical Report nº 441). Ver também SPIRO, Rand J.; COULSON, Richard L.; FELTOVICH, Paul J.; JACOBSON, Michael J. (1991) — "Knowledge Representation, Content Specification, and the Development of Skill in Situation-Specific Knowledge Assembly: Some Constructivist Issues as They Relate to Cognitive Flexibility Theory and Hypertext", *Educational Technology*, September 1991.

<sup>6</sup> Walls, D. 1994. Language Learning. At sea, in a complex domain: the implications of a theory of cognitive flexibility. IN *Discursos 6*, pp. 45 a 63.

<sup>7</sup> *ibidem*

<sup>8</sup> Ver, por ex: Pease, A. 1989. *Body language*. London, Sheldon Press.

<sup>9</sup> Drew, P. e Heritage, J. 1992. *Talk at work. Interaction in institutional settings. Studies in Interactional settings 8*. Cambridge, C. U. P.

<sup>10</sup> *Guide to Managerial Communication*. Englewood Cliffs — N.-J., Prentice-Hall.

<sup>11</sup> Ricardo Marques, M. E., 1988. op. cit., p. 161.

<sup>12</sup> Ver ainda Gardner, Howard. 1993. *Frames of Mind. The theory of Multiple Intelligence*. (2nd edition). New York, Basic Books.

<sup>13</sup> Editada pelo CDI-LIDILEM — Université Stendhal — Grenoble III.

<sup>14</sup> "On management and the learning process", IN *Organizational Psychology: A book of Readings*. Englewood Cliffs — N.Y., Prentice-Hall. Ver também *Learning Styles Inventory*.

<sup>15</sup> A Fresh Look at Learning, IN *Trading and Development*.

<sup>16</sup> 1992. *Action Research in Higher Education*. London, Kogan Page.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> *Ibidem*.