

## **Ensino-aprendizagem de uma L2: uma perspetiva processual**

Ângela FILIPE LOPES

Centro de Linguística da Universidade do Porto, Portugal

angela.tita@gmail.com

ORCID 0000-0002-1157-7652

### **Resumo**

Apresentam-se neste texto noções fundamentais no quadro do ensino-aprendizagem do português como língua segunda (L2) ou de outra L2. Discutem-se ao longo do texto conceitos basilares como aquisição e aprendizagem, processamento procedimental ou declarativo, memória operatória ou memória de longo prazo. O intuito de trazer à tona um conjunto de fundamentos que sustentam uma abordagem psicolinguística ao ensino de línguas é o de contribuir para a formação inicial ou contínua dos docentes em exercício ou em formação que se interessem pelos processos que ajudam a explicar dificuldades e sucessos do processo de aprendizagem de uma L2. Apela-se a uma atitude exploratória e inquisitiva por parte dos mesmos docentes.

*Palavras-chave: português L2; ensino-aprendizagem de uma L2; processamento de uma L2*

### **Abstract**

This text presents fundamental concepts within the framework of teaching and learning Portuguese as a second language (L2) or another L2. Throughout the text, basic concepts such as acquisition and learning, procedural or declarative processing, working memory or long-term memory are discussed. The purpose of bringing to light a set of foundations that support a psycholinguistic approach to language teaching is to contribute to the initial or ongoing training of practicing or aspiring teachers who are interested in the processes that help explain difficulties and breakthroughs in the L2 learning process. It calls for an exploratory and inquisitive attitude on the part of these teachers.

*Keywords: L2 Portuguese; L2 teaching-learning; L2 processing*

### **Introdução**

O texto que se introduz pretende abordar noções fundamentais ligadas ao processo de aprendizagem de uma língua segunda (L2) de uma perspetiva pedagógica. Destina-

se sobretudo a um público cujos interesses se centrem no binómio ensino-aprendizagem de português L2.

É inevitável que ao longo de anos de docência nos interroguemos acerca das estratégias que acrescentam valor ao processo de aprendizagem, mas também acerca dos motivos pelos quais, com alguma frequência, atividades e estratégias não produzem o mesmo efeito. Sabemos que os públicos aprendentes diferem, mas de que modo pode esta variação interindividual levar a que o processo de aprendizagem seja menos ou mais eficaz? A que se deve essa variação e de que forma pode o/a docente mitigar ou potenciar o efeito dessa variação?

Estas questões importam não só a quem exerce já a docência, mas a quem está em fase de formação e, necessariamente, a quem contribui para essa formação. De facto, quando se reflete sobre a forma como a formação inicial, mas também ao longo da vida, é impossível passar ao lado dos dois pilares fundamentais que a suportam, no caso do ensino de línguas: o conhecimento do funcionamento da língua que se ensina, por um lado, e, por outro, o domínio pedagógico-didático, isto é, o que ensinamos e a forma como o fazemos, de forma muito sucinta. A ciência que sustenta estes saberes só pode ser abrangente, aberta e experimental.

Ao ponderarem sobre o modo como se aprende, Kirschner e Hendrik (2020) defendem que “[l]ike most things, good teaching is ultimately an art that is informed by science – both anticipates the future and acknowledges the past” (p. xvii).

Espera-se que as neurociências revelem tudo o que precisamos de saber sobre a dimensão mais neurológica da aprendizagem, numa atitude de expectativa relativamente a um futuro que nos informe. Há de informar, sem dúvida. Não obstante, obliterar o que já estudámos não se coaduna com uma visão descomplexada e futurista da investigação em ensino-aprendizagem de línguas, elas próprias objetos dinâmicos de estudo, frutos de sociedades em mudança constante, usadas por falantes tão diversos quanto os seus nativos, mas também por aqueles que por motivos tão diversos as adotam como L2s e as dominam, não raramente, a um nível elevado.

Serve este introito para frisar que, pese embora o tema deste texto se apresente como uma constante no campo pedagógico-didático dedicado às línguas, a perspetiva aqui apresentada não se lhe cinge.

## O bom professor

Há estudos que pretendem aferir a qualidade dos professores (*Hanushek & Rivkin* 2006; Kane & Staiger 2008; Kane et al. 2013; Cid 2017; Reis et al. 2021), e que podem ser discutidos a diversas vozes e luzes. O denominador comum nestas publicações conflui na prova de que o professor tem um impacto duradouro no desempenho escolar imediato e a longo prazo do aluno, bem como na sua vida profissional futura. Fala-se aqui da atuação de qualquer docente, da sua preparação, da sua atitude em sala de aula e da sua motivação para a docência. Inescapável é concluir, como Reis et al (2021), que, apesar de os alunos apresentarem características variáveis (idade, sexo, formação académica dos pais, situação socioeconómica, entre outras), “[u]m *bom* Professor faz, portanto, a diferença nas aprendizagens” (Reis et al, 2021; 8), independentemente dos parâmetros que sejam considerados na definição do bom professor e que podem variar.

Claxton (2021) resume o que se espera de um bom professor. Em primeiro lugar, “they need to ‘know their stuff’” (p. 21), o que nos remete para o conhecimento científico. “They need to be able to explain it well, in ways that are appropriate to age, ability and aptitude of the students” (p.21), por outro lado. Não só é necessário um conhecimento sólido do funcionamento da L2 em ensino, como é crucial que o docente saiba ensiná-la tendo em atenção os aprendentes que partilham a sala de aula. Nesse sentido, é necessário “ask good diagnostic questions to ascertain who has ‘got it’ and who needs more time or help” (p.21), portanto é crítico que saibamos interpretar sinais de dúvida, de incompreensão ou de alienação. Mais uma vez, numa perspetiva mais pedagógico-didática, o autor sublinha que “[they] need to be good coaches (...) and design training exercises that are achievable but challenging enough” (Claxton 2021: 21). Pode, por isso, dizer-se que conhecimento científico, competência didática e empatia são fundamentais.

Uma base científica sólida parte, sem dúvida, de uma formação inicial de qualidade, mas depende também, e talvez sobretudo, das oportunidades de formação ao longo da vida que não raramente são vistas como motores de melhoria, de atualização, de regresso a uma mentalidade mais experimental, mais aberta, menos centrada nas questões burocráticas do exercício da profissão.

No que respeita à capacidade didática, também ela alimentada pela formação ao longo da vida e pela constante motivação para procurar novas fontes de conhecimento, destacar-se-ia a capacidade de resolução de problemas e a imaginação. Curiosamente, duas competências consideradas fulcrais para o futuro, em geral (Pölönen 2023). São

estes, aliás, os motores da capacidade para antecipar problemas, para desenhar materiais e atividades adequados aos interesses do público aprendente, fugindo a um modelo único ou à dependência dos manuais escolares.

Por outro lado, o que tende a cativar para o ensino, numa primeira instância, é a motivação para contribuir positivamente para a formação humana e académica de crianças e adultos, dependendo do contexto de ensino em que atuamos. No que toca à empatia, pode dizer-se que contribui para a consideração de diferenças individuais dos aprendentes, para a compreensão e apoio e, inevitavelmente, para a consciência da multidimensionalidade da identidade plurilingue, tanto no caso de aprendentes mais novos, como sobretudo no caso do aprendente adulto pelo seu capital de experiência e conhecimento prévios em várias línguas, dado que para muitos o português não é a primeira L2 que aprendem. Uma identidade adulta construída em contextos diversos e em várias línguas pode facilitar a apropriação de uma nova língua, mas pode também lançar desafios (Kramsch 2009; Thompson 2011) relacionados com o papel imposto pelo contexto de sala de aula.

Há, contudo, que abordar aqui, o que de fundamental contribui para a qualidade do docente: o conhecimento científico de base que permite desenvolver e construir uma abordagem pedagógico-didática no campo do português L2 (mas também de outras L2s). Nesse sentido, há áreas informativas da ação docente que não se podem contornar, como é o caso dos estudos do bilinguismo ou dos processos cognitivos, mas também neuropsicolinguísticos (Lopes & Pinto 2021), que regem a aprendizagem de uma ou mais línguas.

### **Aprender uma língua**

Quatro pilares sustentam um processo de aprendizagem (Dehaene, 2020; Schmidt, 2010; Ullman & Lovelett, 2016). Atenção, motivação, correção e treino. Não obstante, do ponto de vista processual são, por sua vez, operacionalizados por quatro tipos de memória: a operatória, a episódica, a semântica e a procedimental ou processual (Dehaene, 2020). A importância do conhecimento da existência e peso destes fatores no processo de aprendizagem é grande quando temos em conta que ensinar não pode ser uma atividade dissociada do seu objetivo último, a aprendizagem. Por serem pontos basilares para a construção de qualquer atividade pedagógica, mormente aquela de que se trata

neste texto, o ensino-aprendizagem de L2s, explorar-se-á de forma sucinta o que, neste âmbito, pode contribuir para a formação de um docente de L2.

De facto, ao considerarmos os pontos discutidos adiante, é inevitável ter em conta que a sua abordagem é feita da perspectiva psicolinguística, porquanto se terá em conta o processamento da linguagem, com enfoque na aprendizagem e no uso de uma L2. Deste ponto de vista, o processamento não pode ser apartado do contexto sociocultural em que ocorre e das circunstâncias mentais que permitem operar esses sistemas, que são, obviamente, de base cerebral (Field, 2004).

### **Quatro tipos de memória: procedimental, declarativa, episódica e operatória**

O processo de aprendizagem é descrito por Baddeley (1997), com aparente simplicidade, como registo e armazenamento de informação. Colocam-se, contudo, várias questões relativas ao muito que está implicado tanto no registo, como no armazenamento de informações provenientes de campos e fontes diferentes que são processadas, por sua vez, por sistemas cooperantes, mas ainda distintos na nossa mente.

De facto, a memória, ou o conjunto de sistemas que nos permite processar informação, é tão complexa que nos permite guardar conhecimento durante toda a vida ou retê-lo apenas por frações de segundos, dependendo do contexto, da forma e do momento em que este conhecimento nos chega.

Pode dividir-se o conceito de memória em duas grandes vias de processamento e armazenamento de informação: a memória de longo prazo (MLP) e a memória de curto prazo (MCP) (A. Pinto 2003; Peng 2008). A MLP é associada à imagem de um reservatório de informação previamente tratada, mas não se limita a esta função, porquanto é este sistema que também nos permite evocar conhecimento estabelecido, recuperá-lo e usá-lo no sentido de integrar informação atual (Peng 2008). É, no fundo, uma memória predominantemente de conteúdo, ligada a experiências individuais que ajudam a relacionar informação, enquanto a MCP se pode olhar como memória processual, dependente da atenção dirigida. É este mecanismo que nos permite guardar temporariamente informação que selecionamos como relevante no sentido de podermos associá-la àquela que já consolidámos anteriormente. Há, contudo, que ressaltar que a capacidade associada a este tipo de sistema tende a declinar com a idade e depende, para além do eventual declínio, de fatores individuais, como padrões cognitivos predominantes que levam a que alguns indivíduos tenham mais capacidade de retenção quando comparados com outros. Estes fatores individuais podem não ser exclusivamente de

ordem biológica, mas resultantes de aprendizagens e de rotinas de processamento de informação ao longo da vida (Pinto 2009). Estamos, assim, no domínio da cognição e do que construímos ao longo da vida em termos de capacidades mentais, muito em consonância com a nossa rotina mental e com os desafios que nos colocamos.

Baddeley e Hirsch (1974) descrevem a memória operatória (MO) como parte da MCP. A MO distingue-se da MLP por não possuir como função o registo e armazenamento de informação. O seu objetivo, como refere A. Pinto (2003), centra-se “[n]o apoio à actividade cognitiva complexa como a linguagem, o raciocínio, a resolução de problemas e a tomada de decisões.” (A. Pinto 2003: 2-3). Trata-se, pois, de uma especialização da MCP cujas características interessam a quem ensina uma L2 por se centrarem no controlo da atenção e na tomada de consciência

A MO é constituída, seguindo Baddeley (2000), por três componentes fundamentais para a aprendizagem e uso de uma L2 (mas não só), embora mais tarde, o mesmo autor (Baddeley 2007) tenha adicionado uma quarta função de cariz mais afetivo na filtragem da informação ao modelo inicial. Os três componentes que nos interessa, como docentes, conhecer consistem numa central de controlo atencional, no ciclo fonológico e no ciclo espaço-visual (A. Pinto 2003). Estas três funções são primordiais no que concerne ao processamento da linguagem. O ciclo fonológico permite reter e processar estímulos recebidos por via da oralidade, tanto quanto regula a preparação e vocalização articulatória. Por outro lado, o ciclo espaço-visual está implicado na leitura e na escrita. No início do processo de aprendizagem, estes mecanismos estão sobrecarregados de nova informação que vai sendo integrada e reutilizada. Nessa medida, estímulos distribuídos podem levar a que o processamento da mesma informação seja mais suave. Por outro lado, à medida que o aprendiz vai progredindo, convém que a introdução de novos elementos seja feita com base no que já é familiar, na medida em que a MO terá mais facilidade em reter e associá-los a conhecimento prévio. Em geral, apresentar elementos relacionados com experiência individual, cultura ou interesses pessoais pode potenciar a compreensão, retenção e reutilização da informação. Finalmente, a central de controlo atencional é essencial, por exemplo, na deteção de padrões linguísticos e na consciência do erro e da sua correção.

Outros sistemas de memória que interagem com a MO e que interessa mencionar no quadro da aprendizagem de uma L2 são a memória declarativa e a memória procedimental. Ao aprender conhecimento teórico ou de teor mais prático, procedimental,

a MO retém a informação, processa e ensaia a sua utilização, por ser um mecanismo que envolve processamento em ação. A memória procedimental é um tipo de MLP que armazena conhecimento automatizado, cujos erros podem ser detetados igualmente pela MO, aquando da prática do procedimento em causa. Este tipo de armazenamento é implícito, isto é, consiste num saber-fazer prático, como andar de bicicleta ou falar a língua materna (L1). Estas ações são levadas a cabo sem pensar, portanto sem planear a sua execução. Em regra, não sabemos sequer, a menos que estudemos estes procedimentos de um ponto de vista teórico, explicá-las sem as executarmos. Na verdade, este tipo de memória permite-nos desempenhar o chamado *multi-tasking*, porquanto os automatismos sobrecarregam menos a MO quando comparados com outros sistemas processuais.

Ao contrário, mas complementarmente, a memória declarativa é construída de forma consciente e está acessível também nesse plano. Contém informação explicável, porque as regras que regem esse conhecimento estão disponíveis para análise. Essa informação é explícita e pode ser evocada para recodificação pela MO de forma controlada. Como fornece pistas e estratégias para resolução de problemas com base em conhecimento explícito e consolidado, a memória declarativa contribui para que a MO dê resposta a questões em resolução.

Estes dois sistemas, o procedimental e o declarativo estão na base de dois importantes processos de apropriação de uma L2: a aquisição e a aprendizagem ou o *continuum* aquisição-aprendizagem (Odisho 2007), que se discutirá na subsecção seguinte.

Falta ainda, porém, abordar a memória episódica, que pode ser vista como componente da declarativa, por ser acessível a análise. Este é um tipo de MLP que nos permite recordar experiências pessoais, assim como contextos e emoções que lhes estão associadas. É um registo autobiográfico que enquadra a informação que vai sendo processada ao longo da vida.

No que concerne à aprendizagem de uma L2, a memória episódica leva a que o aprendiz se recorde de uma determinada aula ou conteúdo, de uma qualquer situação comunicativa associada às emoções e percepções sensoriais do local e do tempo em que aconteceu. A memória episódica permite narrar momentos que, associados a elementos de natureza sensorial ou a emoções positivas, podem levar a uma recuperação de informação linguística mais fácil. Isto leva a que seja inevitável refletir acerca do já

mencionado ecossistema construído na sala de aula e na forma como ele pode contribuir para um uso mais eficiente da L2.

### 3.1.1 Aquisição e aprendizagem

Entende-se por aquisição um processo tácito de apropriação de novo conhecimento, sem que o indivíduo em cujo cérebro se opera essa modificação se aperceba. Há, pois, apropriação sem análise (Paradis 2004).

É um processo lento, gradual, mas com um efeito duradouro, isto é, dificilmente o que entra no nosso repertório de conhecimento e ação por esta via se perde. É o caso da L1, de ações automáticas como conduzir ou andar de bicicleta. É um saber como fazer em oposição ao saber como explicar, um *knowing how* em contraste com o *knowing that* que ajuda a definir a aprendizagem. Tende a ser mais prevalente na infância, com a apropriação gradual da língua materna (sem que a criança se aperceba que sabe falar a língua), como de outras capacidades, mas continua presente ao longo da vida. Por esta via, processam-se sequências, regras, categorias e automatizam-se ações e respostas que se tornam rotina (Paradis 2004; 2009; Ullman & Lovelett 2016).

A aprendizagem deve ser vista como o segundo extremo do *continuum* aquisição-aprendizagem ou aprendizagem-aquisição, dependendo da fase da vida em que cada indivíduo se encontra ou até da via privilegiada através da qual processa a informação que se lhe vai apresentando ao longo da vida (Odisho 2007). Este é um processo que apoia predominantemente o processo de apropriação adulto de uma língua estrangeira, mas entra na vida da criança, senão antes, com o início da escolarização, altura em que a L1 começa a ser vista como um objeto de estudo. Essa perspetiva diferente de um meio de comunicação usado sem pensar leva a que se estabeleça uma distância entre falante e L1. É essa mesma distância que rege um processo de aprendizagem de uma L2, sobretudo quando ocorre em ambiente de instrução formal.

Este é um processo consciente, que exige pensamento abstrato, numa atitude de análise, de comparação, de associação. Uma tal atitude exige o controlo do falante, da sua MO, como também do sistema de memória declarativa que interage com a informação atual. É um tipo de via processual mais rápido, mais eficiente e flexível, mas que demanda repetição, treino (Odisho 2007; Paradis 2004; 2009; Ullman & Lovelett 2016).

A título de exemplo, veja-se como a memória declarativa e a memória procedimental tratam a conjugação verbal, de acordo com Ullman e Lovelett (2016). No caso do processamento declarativo, o falante é capaz de descrever a regra dizendo que, por exemplo, nos verbos regulares da segunda conjugação se adiciona um -i à raiz do verbo (com-) na primeira pessoa do singular do Pretérito Perfeito do Indicativo, resultando em *eu comi*. No caso do processamento de cariz procedimental, como sucede com a L1, o falante pode nem saber a que nos referimos quando mencionamos a segunda conjugação, mas sabe certamente que *eu comi* é a forma correta quando antecedida de *ontem*, por exemplo. O falante cuja via procedimental tem precedência conjuga o verbo sem saber regras, sem pensar, mas ponderando na forma como lhe soa determinada estrutura. Quando soa bem, percebe que é a forma mais frequente, logo aparenta estar correta. E embora nem sempre isso seja verdade, em resultado do grau de escolarização e de ideótipos vários, na maioria das ocasiões funciona como um juízo de gramaticalidade com um grau elevado de fiabilidade.

De facto, a seleção de uma via processual ou de outra depende de fatores que não são inteiramente conhecidos, mas que Ullman e Lovelett (2016) atribuem a hábitos e rotinas de aprendizagem, a tendências que decorrem de características individuais e até a contextos variados. Odisho (2007) frisa que a natureza e função dos dois tipos de processos são complementares e estão dependentes da idade do aprendente, do grau e tipo de exposição à L2 que quer usar, dos materiais a que são expostos e até da motivação para aprender. Sabemos que quem está motivado se expõe mais à L2, mesmo que isso não implique colocar-se em situações de insegurança e ansiedade linguísticas.

## **Os quatro pilares da aprendizagem**

### **Atenção**

A atenção dirigida é uma forma de alocação de recursos cognitivos ao processo de apropriação de informação nova. Leva a que façamos conexões com conhecimento prévio mais consolidado na MLP, mas conduz-nos também a um caminho de reconsideração do que antes tomávamos como garantido. É a atenção sustentada que alimenta o raciocínio e o pensamento, porque não só aprendemos o que é novo, mas também geramos conhecimento a partir das relações que estabelecemos entre as diversas fontes e conhecimentos que já possuímos.

De facto, a atenção pode explicar-se como uma tomada de consciência, mas qual é o seu papel no processo de aprendizagem? Por que razão não é suficiente uma exposição prolongada, constante, a uma L2 para a podermos usar? Em que difere a compreensão da L2 do seu uso automático?

No caso da apropriação de uma língua adicional, uma L2, a atenção dirigida leva, por exemplo, com frequência a que tomemos consciência das relações interlinguísticas que existem entre os sistemas linguísticos que já conhecíamos e/ ou usávamos e aquele que está em processo de aprendizagem, a que se pode chamar L3, na perspetiva de Hammarberg (2001). Há, pois, aspetos da L2 que nos podem, subitamente, parecer fazer sentido quando antes nos confundiam.

Schmidt (1990) relata exatamente esta tomada de consciência relativamente a elementos do português que, embora tivessem sido ensinados explicitamente em contexto de sala de aula, não tinham sido retidos por ele, nem usados conscientemente, isto é, em pleno domínio das palavras que compunham uma estrutura muito presente nas conversas que já era capaz de encetar em português L2. Isto significa que o facto de uma certa estrutura ser ensinada não implica que tenha sido aprendida (Ellis 2009). Mas também quer dizer que nem sempre o uso da língua deriva do seu conhecimento explícito. Finalmente, revela que parecem existir duas vias de processamento que não se cruzam. Uma que nos permite usar certos sons associados a uma sequência com significado, sem sabermos decompor esses sons em palavras, e outra que domina essas sequências de uma forma controlada. São duas vias que dependem dos dois processos de apropriação de uma L2 já mencionados: aquisição e aprendizagem.

A *Noticing Hypothesis* de Schmidt (1990) implica distinguir a perceção da compreensão. O autor explica desta forma:

When reading, for example, we are normally aware of (notice) the content of what we are reading, rather than the syntactic peculiarities of the writer's style, the style of type in which the text is set, music playing on a radio in the next room, or background noise outside a window. However, we still perceive these competing stimuli and may pay attention to them if we choose.” (Schmidt 1990: 132)

A atenção pode ser explicada, portanto, como uma forma de inibir certos estímulos a favor de outros, num patamar perceptual que antecede a tomada de consciência do conteúdo do estímulo que tem precedência. É este processo que permite a compreensão,

isto é, a análise de cariz metalinguístico, funcional, controlado, com o intuito de aprender e de compreender. Analisar, comparar e resolver problemas dependem desta distância relativa ao objeto-língua (Odisho 2007).

Sem prejuízo do que foi referido até aqui, há uma questão que se coloca relativamente à atenção. É sempre um processo intencional ou pode ser incidental?

Com efeito, o que nos mostra Schmidt (1990; 2010) através do relato da sua experiência como linguista e como aprendente de português L2 no Brasil é que essa tomada de consciência pode ocorrer sem intenção, sem esforço atencional, como se, de repente, aquilo que não era consciente se tornasse óbvio. Curiosamente, Eagelman (2020) explica que, como no caso de um iceberg, só uma parte da informação que o cérebro trata é chamada à análise consciente. A parte maior, submersa, do iceberg é automática e inconsciente. Metodologias de ensino, como a *Natural Approach*, na verdade, foram defendidas por assentarem na convicção de que as línguas são absorvidas naturalmente, sem controlo consciente do seu funcionamento, pela mera exposição, numa simulação do processo aquisitivo pelo qual passam as crianças quando começam a usar a sua L1, ou língua materna.

Sabemos, contudo, que um adulto tende a tratar a informação de forma consciente, analítica e controlada. É o controlo atencional (Bialystok 2001) que o permite, porquanto produz melhor recuperação da informação compreendida e armazenada na memória de longo prazo que, por ter sido relacionada com conhecimento prévio e, idealmente, utilizada em qualquer situação, se encontra mais disponível. Isto não implica, porém, que se defenda uma metodologia próxima do estudo da gramática pela gramática, ou da memorização de listas de vocabulário. As línguas são veículos de significado, pelo que convém que o seu uso seja pleno de intenção, de criatividade e de sentido.

Nem sempre é possível garantir que a atenção se concentra no que é abordado na sala de aula, muito embora seja fácil inferir que sem esse enfoque, talvez o aprendente careça de *intake*, por oposição a *input* (Krashen 1985; Schmidt 1990). A exposição à língua não passa de uma oportunidade de *input*. Contudo, é essencial que haja *intake*, para haver compreensão consciente, ou trabalho processual controlado que leve o aprendente a estabelecer ligações, a fazer comparações e a experimentar intencionalmente o que aprendeu.

Numa perspetiva pedagógico-didática, cabe-nos, como docentes, chamar a atenção de formas diversas para aspetos da língua que sabemos serem particularmente desafiantes.

Uma atitude de antecipação de problemas, lançando mão da necessária imaginação sustentada, naturalmente, pela experiência e pelo conhecimento, é indispensável no sentido de garantir que certos aspetos da língua em ensino sejam tornados evidentes de molde a que sejam notados.

#### **4.2 Motivação**

No caso da motivação ou do grau de envolvimento que cada aprendente sente no decurso do processo de aprendizagem, falamos de um conjunto de fatores, intrínsecos e extrínsecos, que levam a que cada pessoa se sinta mais ou menos comprometida com o objetivo de usar a língua que aprende. Não será por acaso que a motivação é vista como um dos fatores mais imprevisíveis e incontroláveis do processo de aprendizagem em contexto de instrução formal. Depende de muitas variáveis, algumas das quais totalmente impercetíveis para ambos os lados intervenientes. Se, por um lado, há características individuais do aprendente que podem levá-lo a ter um comportamento que não se coaduna com as expectativas do docente, também este e a sua atitude podem não ir ao encontro do que o público percebe como um bom professor. Há neste conjunto de expectativas das duas partes uma impossibilidade de previsão ou até de correspondência, muitas vezes. Há, então, algo que possa ser controlado no campo da motivação? Olhamos para a motivação intrínseca como um fator aleatório ou aceitamos agir no quadro de um continuum intrínseco-extrínseco?

Talvez valha a pena considerar, para além de algumas diferenças individuais debatidas adiante, o que é mais específico no campo da motivação dentro da sala de aula.

A crescente personalização que se preconiza para o ensino é tanto mais necessária quanto os públicos aprendentes se configuram heterogéneos. As movimentações crescentes de públicos que precisam ou querem, pelos mais diversos motivos, aprender, por exemplo, português L2 levam a que surjam nos diversos contextos de ensino, curricular ou privado, aprendentes com necessidades diversas. Ir ao encontro desses interesses acarreta dificuldades que não se prendem com a introdução de atividades lúdicas ou que despertem ânimo instantâneo, mas que estão objetivamente ligadas à abordagem dos conteúdos a ensinar, à forma como se lhes dá resposta didática e ao ecossistema construído na sala de aula.

Nesse sentido, a exploração do potencial do aprendente é essencial. Desse potencial fazem parte as experiências de vida, as outras línguas, os interesses, as características

individuais de cada um. Dir-se-á que em grupos grandes não é possível chegar a um tal detalhe, talvez com alguma razão. Não será, porém, pesem as dificuldades, relevante ter em mente a observação de comportamentos, a informação de preferências, de dados demográficos ou um grau razoável de aproximação empática a quem passa tanto tempo numa sala de aula? Não fará essa aproximação parte da aclamada generosidade de que está imbuída a profissão de professor? Este tipo de manifestação de empatia está tradicionalmente mais associado a públicos aprendentes infantis ou adolescentes, contudo será de descartar com públicos adultos e seniores? O testemunho de Thompson (2011) faz-nos refletir sobre a necessidade de mostrar abertura e compreensão precisamente nesse contexto, até porque a experiência de aprender outra língua pode ser, amiúde, mais desafiante para quem há muito não se vê numa sala de aula. Assinar o contrato implícito que está subjacente à inscrição de um curso de L2 é, para muitos, difícil por levar a uma consciência diferente de si mesmo num processo em que o aprendente se coloca novamente no papel vulnerável de quem não sabe. Se para muitos há um desafio agradável envolvido nesse retorno, para outros essa posição é ingrata, num primeiro momento. Thompson (2011) pergunta “who am I in this new language?” (p. 62) por se sentir incapaz de ser ele mesmo na língua que aprendia.

Aprender outra língua implica uma reorganização mental e emocional que, por sua vez, causa ansiedade a muitos (Dewaele et al. 2018). Há uma identidade em construção numa certa língua que até aí não existia, mas há também inseguranças várias na construção linguística de um pensamento já consolidado noutra(s) língua(s) (Kramsch 2009).

Manter um ambiente positivo, menos normativo, nada autoritário pode ajudar a construir um ecossistema de sala de aula mais leve, centrado numa atitude de controlo do aprendente sobre o processo de aprendizagem, na medida em que a sensação de perda desse controlo é prejudicial ao conforto do aprendente adulto (Gabrys-Barker 2016).

Afastar a ideia de que tudo o que, como docentes, trazemos para a sala de aula é novo. A condescendência é fatal em qualquer contexto de ensino, mas é sobretudo pernicioso no caso dos aprendentes adultos e seniores, não raramente mais experientes do que o docente que os acompanha (Pfenninger & Singleton 2019). Para além da reavaliação de identidade experienciada por Thompson (2011), o mesmo autor refere ter-se sentido um tanto infantilizado na sala de aula, por ser corrigido de forma porventura mais dura do que esperava. Tendo em consideração que a própria experiência de voltar à

sala de aula remete para a infância, no caso de muitos aprendentes adultos, o ideal será resistir à correção constante que quebra o fluxo de pensamento e que leva o aprendente adulto a sentir-se desconsiderado na partilha das suas experiências, ainda que a forma linguística não seja sempre aquela que se considera correta.

### **4.3 Feedback corretivo**

No que concerne à reação corretiva por parte do docente, há alguns pontos sobre os quais vale a pena refletir, quer numa perspetiva de formação inicial, quer também no contexto de formação contínua, dado que as opiniões respeitantes forma, efetividade e consequências da correção na oralidade e na escrita se dividem e têm vindo a ser objeto de pesquisa nos últimos anos.

O feedback corretivo consiste, em geral, em “helping learners establish targetlike form-meaning mappings while they are engaged in the effort to communicate”, como regista Ellis (2010: 336). Este esforço comunicativo abrange a oralidade e a escrita, pesem embora as diferenças que evidenciam em termos de correção, como veremos mais adiante, de forma muito sucinta.

De uma forma alternativa, mas não contrária, Nassaji e Kartchava (2017: ix), referem que o feedback corretivo é composto de enunciados que dão pistas ao aprendente acerca das falhas no seu desempenho oral ou escrito. Estas falhas, ou erros, apresentam-se numa variedade de tipos que vai do linguístico ao pragmático, entre outros.

Numa conceção do ensino de línguas que se enquadre numa moldura cognitivista ou sociocultural, a correção do erro é vista como necessária no processo de convocação da atenção do aprendente. Tendo em mente a hipótese de Schmidt (1990), não há lugar a dúvidas acerca do papel da atenção dirigida ao longo do processo de aprendizagem, embora não se diminua a intervenção de processos implícitos no mesmo processo. Note-se que estas palavras são especialmente adequadas quando falamos de aprendizagem na idade adulta.

Fazendo uma ligação com o que já foi aduzido acima, porquanto obviamente todos os temas aqui abordados são indissociáveis, pode dizer-se que o feedback corretivo é, com frequência, uma estratégia sensível no que respeita à motivação e à gestão da frustração, dependendo das opções à disposição de quem ensina (Han & Hyland 2019; Hyland 2019). Amiúde, a correção de cariz mais explícito pode, nalguns casos, criar uma sensação de confronto que obsta ao progresso. Mas o contrário pode também verificar-

se, isto é, um aprendente pode mesmo solicitar a correção explícita, continuada, por se sentir mais seguro dessa forma. Por outro lado, estratégias corretivas implícitas podem levar a que o aprendente não reconheça força corretiva no comentário que recebe (Ellis 2021; Nassaji e Kartchava 2017).

Na verdade, as noções de “implícito” e “explícito”, frequentemente usadas neste texto, carecem de definição no quadro do feedback corretivo, isto é, no extremo esquerdo do *continuum* ensino-aprendizagem. Sendo certo que são predominantemente usadas quando se trata de caracterizar o extremo direito, a aprendizagem (que também ganha em ser vista como par da aquisição), é relevante que se olhe de um ponto de vista pedagógico, estratégico, para este binómio, na medida em que sabemos que traduz o funcionamento das duas vias primordiais de apropriação de conhecimento, procedimental e declarativa.

Ellis (2021) define com precisão a correção explícita em oposição à implícita. A primeira “makes it clear to the learner that a correction has been made or is needed”, enquanto no caso da segunda a “corrective force is masked because it is potentially performing some other function” (Ellis 2021: 341). A correção explícita é óbvia, enquanto a implícita pode consistir numa negociação do significado, numa aparente incompreensão, ou numa reformulação simples.

Envereda-se neste texto pelo continuum explícito-implícito defendido por Ellis (2021) por se considerar que faz parte de um quadro pedagógico mais amplo centrado no aprendente e nas suas diferenças individuais, bem como numa conceção de ensino que considera a procura da Zona de Desenvolvimento Proximal fundamental (Vygotsky, 2007). Significa isto que ambos os tipos de estratégias devem ser tidos em conta, assim como deve ser considerada a necessidade de trânsito nesse continuum numa mesma situação de ensino ou com o mesmo aprendente. Ellis (2021) chama-lhe “scaffolded feedback” (p.356), lançando mão tanto de Vygotsky (2007) como de Bruner (1966) (ver também Wood, Bruner e Ross, 1976) para explicar a necessidade de gradação e de adequação ao aprendente como indivíduo, até porque a reação à correção varia interindividual e intraindividualmente. O mesmo aprendente recebe a correção de forma diferente ao longo do processo de aprendizagem, na medida em que talvez necessite de correção mais explícita no início do processo, mas reconheça sem dificuldades uma pista implícita mais adiante por se encontrar já mais familiarizado tanto com os erros mais frequentes, como com as formas corretas. E aprendentes diferentes tendem a reagir de forma também variável à mesma estratégia corretiva por razões que se prendem com a

personalidade, com experiências de aprendizagem anteriores, com preferências pessoais, enfim, com traços que dificilmente se antecipam na totalidade, mas que se vão tornando mais salientes.

Com efeito, tendo como base uma conceção de feedback corretivo em trânsito num continuum explícito-implícito reconhece-se o contrato de construção conjunta de conhecimento que se estabelece entre aprendente e docente. Desse contrato faz parte o compromisso de avaliação dinâmica ao longo do processo de aprendizagem. Resulta deste compromisso uma composição gradual da representação mental da L2.

#### **4.4 Treino**

Numa entrevista à Fundação Francisco Manuel dos Santos em 2021<sup>1</sup>, Rui Costa, neurocientista, alude à necessidade de treinar movimentos físicos no sentido de os tornar cada vez mais próximos de uma resposta automática e melhorada. Com efeito, qualquer aprendizagem tem de ser treinada de molde a consolidar-se e tornar-se disponível para recuperação noutros momentos.

Se bem que Paradis (2009) afirme que o conhecimento que aprendemos não se transforme em conhecimento adquirido, Ullman e Lovelett (2016) explicam que a informação é sempre processada por ambas as vias. Essa mecânica paralela leva a que, dependendo do uso que fizermos dos novos conhecimentos, uma das duas vias processuais tenha precedência sobre a outra. Quer isto dizer que quanto mais treinarmos estruturas linguísticas, mais provável é que elas se tornem mais presentes e que sejam evocadas e usadas com maior grau de automatização. Em suma, a repetição é útil, muito embora não signifique que deva ser aborrecida. É no desenho de estratégias e de atividades didáticas que se joga com uma repetição criativa. Cabe ao docente procurar ou criar oportunidades de treino que apelem à motivação do aprendente e que dependam de estímulos variados sob pena de se tornarem só repetições monótonas.

#### **Conclusão**

O texto em apreço destina-se a docentes em formação (inicial ou contínua) e, por essa razão, aborda pontos fundamentais para a construção permanente de uma visão

---

<sup>1</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bFjU1k1ESVI> (último acesso a 24 de setembro de 2023).

ampla sobre o ensino-aprendizagem. Essa construção não se esgota, porquanto o próprio docente é ele/ela próprio/a um/a profissional em permanente construção quando a motivação é sólida.

Se a personalização crescente do ensino (Claxton 2021) parece ser uma inevitabilidade, dadas as características cada vez mais variadas de quem aprende uma L2, por força da mobilidade humana que cada vez é mais fácil, talvez seja de considerar que também no campo da docência há variação neste campo. O contrato implícito na sala de aula também depende da individualidade de quem ensina. Não basta, pois, querer ser professor. É necessário que quem se propõe seguir esta profissão esteja ciente de que raramente se encontra um modelo de aula que funciona durante toda a vida, que há sempre situações inesperadas na sala de aula a que é necessário fazer face e que o público-aprendente muda, tem necessidades diversas, interesses em mutação e graus de motivação muito variados, mesmo quando são adultos. Só quem estiver preparado para lançar mão de criatividade, para resolver problemas e para pensar o ensino fora da sala aula resultará num/a bom/boa professor/a. É a estes pontos que Kirschner e Hendrik (2020) aludem indiretamente ao caracterizar o ensino como uma arte informada pela ciência. Este texto deixa, pois, alguns pontos que resultam da investigação científica. Não obstante, volta ao ponto inicial dedicado ao bom professor, porquanto não se pode esquecer que o/a professor/a não deve ser visto só como um técnico, mas como uma pessoa que, de forma inteira, interessada e generosa, se apresenta na sala de aula com um plano. Claxton (2021) afirma que “[o]nly when bald knowledge has been transmuted into a living understanding does it become genuinely useful.” (p.34). É nessa operação de transmutação que o docente atua.

## Referências

BADDELEY, A. (1997). *Human memory: Theory and practice*. Psychology press.

BADDELEY, A. & HITCH, G. (1974). "Working Memory". In G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*. New York: Academic Press. 8. 47-89

BADDELEY, A. (2000). "The episodic buffer: a new component of working memory?" *Trends in cognitive sciences* 4.11 417-423.

BADDELEY, A. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford: OUP.

BIALYSTOK, E. (2001). *Bilingualism in development. Language, literacy and cognition*. New York: Cambridge University Press

BRUNER, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press

CID, M. (2017). "Avaliar para incluir e melhorar as aprendizagens: práticas, obstáculos e possibilidades". In J. Almeida & E. Chaleta (Orgs.). *Formação docente em inclusão e direitos humanos no Brasil e em Portugal* pp. 187-212. Alagoas: EDUFAL.

CLAXTON, G. (2021). *The future of teaching: And the myths that hold it back*. Abingdon: Routledge.

DEHAENE, S. (2020). *How we learn. The new science of education and the brain*. London: Allen Lane.

DEWAELE, J.-M., WITNEY, J., SAITO, K. & DEWAELE, L. (2018). "Foreign language enjoyment and anxiety in the FL classroom. The effect of teacher and learner variables". *Language Teaching Research* 2 (6): 676-697.

EAGLEMAN, D. (2020). *Livewired: The inside story of the ever-changing brain*. Canongate Books.

ELLIS, R. (2009). "Implicit and explicit learning, knowledge and instruction". In Ellis, R.; Loewen, S.; Elder, C.; Erlam, R.; Philp, J.; Reinders, H. *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

ELLIS, R. (2010). "A framework for investigating oral and written corrective feedback. Epilogue". *Studies in Second Language Acquisition* 32: 335-349.

Ellis, R. (2021). "Explicit and implicit oral corrective feedback". In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.). *The Cambridge handbook of corrective feedback in second language learning and teaching* pp. 341-364. Cambridge: Cambridge University Press.

FIELD, J. (2004). *Psycholinguistics: The key concepts*. Psychology Press.

GABRYŚ-BARKER, D. (2016). "Caring and sharing in the foreign language class: on a positive classroom climate". *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*. 155-174.

HAMMARBERG, B. (2001). "Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition". In Cenoz et al. (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

HAN, Y. & HYLAND, F (2019). "Academic emotions in written corrective feedback situations". *Journal of English for Academic Purposes* 38: 1-13.

HANUSHEK, E. A. & RIVKIN, S. G. (2006) Teacher quality. In Hanushek, E. & Welch, F. (Eds.), *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdão: North Holland. 2. 1051-78.

HYLAND, K. (2019). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

KANE, T.; STAIGER, D. (2008). *Estimating teacher impacts on student achievement: an experimental evaluation*. NBER Working paper nº 14607.

KANE, T. MCCAFFREY, J., MILLER, R.; STAIGER, D., (2013). *Have we identified effective teachers? Validating measures of effective teaching using random assignment*. MET Project. Bill and Melinda Gates Foundation.

KIRSCHNER, P. & HENDRIK, C. (2020). *How Learning Happens: Seminal Works in Educational Psychology and What They Mean in Practice*. London; New York, NY: Routledge. ISBN: 978-0-367-18457-3.

KRAMSCH, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.

KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman.

LOPES, Â.; PINTO, M. da G. (2021) "A aprendizagem e o ensino da leitura-escrita em bilíngues adultos: aspetos da sua complexidade neuropsicolinguística". *Letrônica* 14 (2).

NASSAJI, H.; KARTCHAVA, E. (2017). "Corrective feedback in second language teaching and learning". *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning* 23.4.

ODISHO, E. Y. (2007). "A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation". *Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* 2: 3-28.

PARADIS M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

PARADIS, M. (2009) *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

PFENINGGER, S.; SINGLETON, D. (2019). "A critical review of research relating to the learning, use and effects of additional and multiple languages in later life". *Language Teaching Surveys and Studies* 52 (4): 419-449.

PENG, F. (2008). *Language in the brain: Critical assessments*. A&C Black.

PINTO, A. (2003). *Memória a curto prazo e memória operatória: Provas e correlações com outras tarefas cognitivas*. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/18510/2/83035.pdf> (último acesso a 30 de setembro de 2023).

PINTO, M.G.L.C. (2009) *A linguagem ao vivo*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

PÖLÖNEN, P. (2023). *Competências para o futuro. As 12+1 competências para o sucesso da inteligência humana*. Lisboa: Bertrand Editora

REIS, A.; SEABRA, C.; NUNES, L.; CARNEIRO, P.; FREITAS, P.; FERREIRA, R. (2021). *O impacto do Professor nas aprendizagens do aluno - Estimativas para Portugal*. EDULOG – Fundação Belmiro de Azevedo. Disponível em <https://www.edulog.pt/publicacao/35> (Último acesso a 14 de setembro de 2023).

SCHMIDT, R. (1990). "The Role of Consciousness in Second Language Learning". *Applied Linguistics*. 11 (2): 129-158.

SCHMIDT, R. (2010). "Attention, awareness, and individual differences in language learning". In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010. Singapore, December*, pp. 721-737. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.

THOMPSON, C. (2011). *Losing my voice and finding another. Learning a second language*. Hollister, CA: MSI Press, LLC.

ULLMAN, M.T & LOVELETT, J.T. (2016). "Implications of the declarative/ procedural model for improving second language learning: The role of memory enhancement techniques". *Second language research*. Special Issue 1-27.

VYGOTSKY, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

WOOD, J., BRUNER, J. & ROSS, G. (1976). "The Role of Tutoring in Problem Solving". *Journal of Child Psychiatry and Psychology* 17: 89-100.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381>.