

FUNDAMENTOS, PRESSUPOSTOS E ALGUNS CAMINHOS NO ENSINO DE LÍNGUAS PARA A AQUISIÇÃO¹

Renan Kenji Sales Hayashi

Verónica Andrea González

Resumo: O presente artigo desenvolve uma discussão sobre a possibilidade de o professor agir na sala de aula de certas maneiras para aumentar as chances de aquisição dos aprendentes. Para tanto, apresentamos brevemente abordagens que norteiam o processo de ensino de uma L2 para, em seguida, desenvolvermos consistentemente conceitos de Aprendizagem e Aquisição de L2 e algumas características dos ambientes aquisitivos. Como o professor prepara o ambiente para a aquisição? Essa é a pergunta guia deste trabalho de pesquisa bibliográfica.

Palavras chave: Ensino e aprendizagem de LE, Aquisição de L2, Abordagem Comunicativa.

Abstract: This article develops a discussion about the possibility of the teacher to act in the classroom in certain ways to increase the learners' chances for acquiring a new language. Therefore, we briefly present approaches which guide the process of teaching a SL in order to consistently develop concepts of SL learning and acquisition and some characteristics of acquisitive environments. How the teacher prepares the environment for the acquisition? This is the guided question for this bibliographic research.

Key words: FL teaching and learning, Second Language Acquisition, Communicative Approach

Introdução

O interesse por aprender línguas estrangeiras não é algo novo. Segundo Germain (2003, *apud* ALMEIDA FILHO, 2013) as pessoas já demonstram vontade de apropriar-se de uma língua outra há pelo menos cinco mil anos. Ao longo desse período, pode-se observar que algumas abordagens de ensino nasceram, prosperaram e se perpetuaram ao longo dos anos como as mais relevantes e significativas para o ensino de línguas à época. Dessas, aquelas abordagens mais ligadas à sistematização da língua estrangeira em torno da gramática talvez tenham sido as mais notadas e as mais praticadas ao redor do mundo. Nesse sentido, o ensino de línguas esteve intimamente ligado – quando não reduzido – ao ensino tradicional da gramática, visão que se perpetua até os dias atuais.

¹Disciplina: Aquisição de Segunda Língua – Professor: José Carlos Paes de Almeida Filho – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – Universidade de Brasília – 2/2013

Por isso, não é raro associamos o processo de ensino-aprendizagem de línguas ao ensino institucionalizado da gramática. Muitas vezes quando se pensa no ensino de Línguas Estrangeiras (doravante LE) ou Segundas Línguas (doravante L2), comumente se associa esse processo a iniciativas pedagógicas relacionadas ao ensino formal e institucionalizado da língua, ou seja, com métodos e técnicas mais voltadas para a compreensão da língua-alvo de maneira sistêmica e complexa. O que esse artigo defende é a existência de outro caminho para o conceito de ensino. Um caminho que preconiza foco no sentido e não somente na forma. Possibilidades de interação entre os usuários, mais do que memorização de excertos desprovidos de contextos reais de uso.

Nesse sentido, é plausível se questionar: é possível conceber outra abordagem de ensino não pautada somente pela forma, mas sim pelo sentido (co)construído? Ou ainda, é possível ensinar língua sem depender da memorização de enunciados, mas sim do desenvolvimento de competências? Veremos mais adiante que esses questionamentos estão no seio das discussões entre a aprendizagem e a aquisição de segundas línguas, cujo expoente máximo foi Krashen (1986). Neste trabalho defendemos que os esforços empregados por professores devem ser na direção de viabilização da aquisição de L2, uma vez que, conforme assevera Almeida Filho (2011) a aquisição de L2 tem uma concepção mais humanista da aprendizagem, baseando-se em experiências relevantes e interessantes envolvendo a língua-alvo, propiciando, com o tempo, fluência e domínio duradouro da língua. Portanto, é possível ensinar para aquisição?

Abordagem gramatical e abordagem comunicativa

A visão tradicional mencionada é chamada de “Abordagem Estrutural/Gramatical”, a qual entende a gramática como a grande força motriz da língua. Dizer isso implica que ao conhecermos de que maneira as regras de uma dada língua-alvo funcionam, poderemos fazer o uso correto dessa ferramenta em diversos contextos e práticas sociais. Nesse caminho, entende-se *língua* como um sistema de estruturas (forma) que deve ser aprendido, ou seja, *ensinar* é apenas transmissão de conteúdos onde se reforçam as estruturas e *aprender* significa armazenar conhecimentos linguísticos sem que haja necessidade de reflexão por parte do aprendiz (FONTÃO, 1991, p.159).

Ao longo dos anos, essa abordagem, por vezes, mostrou-se pouco eficiente no processo de ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que se recorre demasiadamente a

instrumentos da memória, recortes específicos e combinações de enunciados da língua sem vinculação a um contexto real de uso (SATELES & ALMEIDA FILHO, 2010). Em contraposição ao enfoque vigente, surge na Europa, em meados da década de 70 (ALMEIDA FILHO, 2009), outra abordagem de ensino de línguas mais preocupada com a construção de sentido, trabalho e experiências com insumo de qualidade e com a compreensão da aquisição de língua-alvo como um processo menos consciente e explícito. Para essa concepção de ensinar e aprender línguas cunhou-se o termo Abordagem Comunicativa.

Para os seguidores dessa nova filosofia, o ensino de línguas deve pautar-se na constituição de ambientes nos quais o processo de *aquisição* de uma língua-alvo seja favorecido, em detrimento de ambientes que estimulem a *aprendizagem* somente. Por ambientes favoráveis à *aquisição* de uma dada língua-alvo entendem-se contextos nos quais os filtros afetivos de aprendentes estejam oportunamente dispostos, insumo compreensível na língua-alvo e condições suficientes para manter o interesse e a motivação daqueles durante o processo de aquisição de língua. Todos esses fatores aumentam as chances dos aprendentes de transformar seus esforços na nova língua em Competência Comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2011), ou seja, “a faculdade de mobilizar e articular conhecimentos de língua e de comunicação, sob certas atitudes, em interação, com o propósito de se situar socialmente numa língua” (GLOSSA).

Segundo Prabhu (2000/2001) a sala de aula é uma “arena de interações humana que operam com força nas salas de aulas e exercem forte influência em tudo o que está previsto para o âmbito de um currículo ou método”, desta forma, o processo de aquisição é cíclico, sendo o professor e o aluno concomitantemente responsáveis para que seja desenvolvido de forma positiva. Partindo dessa premissa, entendemos a necessidade de se empreender práticas pedagógicas que tenham como objetivo instituir ambientes favoráveis à aquisição da língua-alvo. Ou seja, uma concepção ensino-aprendizagem voltada para a negociação de significados na interação, com vivências relevantes na nova língua (mais do que simples foco na gramática), com tarefas e atividades com insumos de qualidade. E para essa concepção a Abordagem Comunicativa se apresenta favorável para configurar determinadas características do agir do professor e também dos alunos.

Aprender x adquirir línguas

A tarefa de descrever como as pessoas adquirem línguas estrangeiras é relativamente recente, se considerarmos que os estudos mais sistemáticos na área datam dos anos 50 do século passado. Segundo Ellis (1998), o processo de aquisição de línguas passou a ter fundamental importância com a expansão dos chamados “global villages” - aldeias globais - nas quais a comunicação em línguas estrangeiras se tornou imperativa, uma vez que as práticas sociais de interação entre grupos expandiram muito além das fronteiras locais.

Com efeito, os pesquisadores se interessaram pelo fenômeno de assimilação e uso de línguas em ambientes comunicacionais. O termo aquisição de segunda língua (L2) - se refere a qualquer língua aprendida após a língua materna. Dessa forma, o termo aquisição de L2 pode se referir à aquisição de terceiras ou quartas línguas, sem, contudo, fazer oposição à língua estrangeira. Nesse sentido, a aquisição de L2 pode ser definida como a maneira pela qual pessoas assimilam uma língua outra, além da materna, em contextos formais ou não e que possibilite uma capacidade de uso em contextos de comunicação e auxilie na construção de sentidos nas práticas sociais.

Contudo, essa definição de aquisição nem sempre esteve tão clara e sistematizada. Muitos pesquisadores partem do princípio da dicotomia entre *aprendizagem* e *aquisição* para tentar descrever um termo em oposição ao outro. Krashen (1982) talvez tenha sido o maior expoente dessa distinção. Para o autor, *aquisição* é um processo similar, quando não idêntico, a maneira particular como as crianças aprendem sua língua materna. Pode ser caracterizado como um processo espontâneo e localizado no subconsciente dos aprendentes.

Em oposição ao conceito de *aquisição*, Krashen (op. cit.) postula a *aprendizagem* como um construto mais voluntário, ou seja, envolve um esforço consciente do aprendente em estreitar suas relações com a língua-alvo. Além disso, a aprendizagem tem estreita relação com as regras gramaticais de uma dada língua. Ou seja, saber as regras, saber explicitá-las e ter domínio consciente sobre o conjunto de regras caracterizam um aspecto do que poderia classificar como *aprendizagem* segundo Krashen (op. cit.).

Outros autores também defendem que o processo de aquisição está intimamente relacionado com a maneira como as crianças aprendem L2 e, em especial, restrito a língua materna. Nesse sentido, poderíamos supor que aos adultos só resta *aprender* as línguas, uma vez que a *aquisição de L2* estaria impossibilitada pelo avanço da idade. Contudo, com os novos estudos na área, pode-se verificar que era possível haver plena aquisição de L2 em idade adulta, e não somente isso, os adultos poderiam atingir altos índices

de proficiência em língua estrangeira, bem como adquirir competência linguístico-comunicativa na língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1993).

Para tal, é preciso compreender que essa dicotomia entre *Aprendizagem e Aquisição* se apresenta de maneira mais sutil do que proposta anteriormente. Pode-se considerar que certos aspectos atribuídos somente à aprendizagem estão imbricados no processo aquisitivo de línguas estrangeiras, como por exemplo o trabalho com as tarefas. Prabhu (1987) define tarefa como um esforço autossustentado de cada um dos aprendentes a fim de alcançar um objetivo claramente estabelecido em contextos educacionais ou não. Tais tarefas envolvem uma série de atividades que possibilitam um trabalho efetivo na língua e pela língua. Em uma primeira aproximação, poderíamos considerar o uso dessas tarefas como uma atividade mais ligada a ambientes de aprendizagem, e menos de aquisição. Entretanto, trabalhos na área de Aquisição de L2 (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000; PRABHU, 1987) têm mostrado que o uso de tarefas no ensino de línguas pode ser extremamente proveitoso para criar ambientes que favorecem a aquisição.

Skehan (1996) traz o conceito de tarefa para o âmbito da comunicação. Para o autor, as tarefas são atividades nas quais os significados têm mais importância que a forma em que aparecem organizadas gramaticalmente. Pode-se perceber uma relação entre as tarefas comunicativas e situações reais encontradas fora de contextos escolares. Além disso, o *processo* de realização da tarefa tem importância seminal para os trabalhos na área de aquisição de L2, como poderemos ver na próxima seção deste artigo que trata de como o professor pode criar um tipo de ambiente que viabilize mais chances para os alunos adquirirem línguas.

O professor, os alunos e o ambiente para aquisição

Os processos de aprender e adquirir dificilmente possam ser tratados separadamente dos processos de ensinar. Por isso, quando pensamos na distinção da seção anterior, perguntamos-nos sobre as atitudes, ações e a postura de ensinar que um professor de línguas deveria adotar para produzir ensino que promova prioritariamente a aquisição de uma nova língua (ALMEIDA FILHO, 2011). Afinal, como o professor prepara o ambiente para a aquisição?

Acreditamos na possibilidade de o professor configurar a sala de aula de maneira propícia para que a aquisição ocorra nos alunos. Ou seja, estamos assumindo que o professor

pode direcionar o ensino para a aprendizagem ou para aquisição. Para tanto, encontramos apoio em Krashen (1982, p. 20) quando ele afirma que o objetivo de nossa pedagogia deve ser de encorajar a Aquisição². No quadro I, vejamos os dois caminhos que um professor percorre na sala de aula quando ensina para a aprendizagem e quando direciona todos seus esforços para a aquisição:

Quadro I – Caminhos para direcionar o ensino

Ensino para a aprendizagem	Ensino para a aquisição
Explicitação	Menos explicitação e mais Implicitação
Interação visando à fixação da forma	Interação propositada visando à comunicação
Exercícios, rotinizações: imitação, cópia, repetição	Atividades, tarefas, projetos com práticas sociais relevantes
Foco na forma, regras do sistema da língua	Foco no sentido e na comunicação, regras/comportamentos da comunicação
Temas/Conteúdos do sistema da língua	Temas/Conteúdos das grandes áreas do conhecimento

Fonte: elaborado pelos autores.

Para seguir o caminho do ensino que promova aquisição, é necessário um ambiente com certas qualidades diferenciadas. Adotamos o mesmo sentido atribuído de ambiente que Almeida Filho & Barbirato (2000, p. 29), para os quais um ambiente é formado por “bolhas de imersão e de uso da língua alvo” nas quais os alunos entram, realizam ações, criam e se envolvem com a nova língua “sem empreender muita análise consciente do sistema” (op. cit.). Conforme mencionado, um ambiente que aumenta as chances de os aprendentes adquirirem língua precisa de determinadas características que, por sua vez, podem servir de guia para

² Para conferir maior fluidez à leitura, optamos por traduzir o excerto “The goal of our pedagogy should be to encourage acquisition”. (KRASHEN, 1986, p. 20)

configurar o agir do professor na aula de LE. A seguir, apresentamos as qualidades que pressupomos inerentes ao ambiente que favorece a aquisição:

a) Insumo em Grande Quantidade e Qualidade, Relevante, Verossímil e Compreensível:

Seguindo as hipóteses de Krashen (1982), poderemos adquirir L2 quando o insumo é “compreensível e um pouco acima do nosso nível de entendimento”, o que ele chama de “input +1”. Além disso, a fala do professor na sala de aula deve ter certas modificações e adequações ao nível de compreensão dos alunos com o objetivo de auxiliá-los no entendimento do que se diz e levá-los adiante na compreensão cada vez mais sofisticada da língua-alvo. O professor pode alterar o ritmo da fala na L2, modular mais, repetir, dizer de variadas maneiras incluindo gestos, por exemplo. Por outro lado, segundo o mesmo autor (op. cit.), quando o insumo tem valor de verdade, baseado em situações verossímeis, o aluno terá a oportunidade de retomar essas situações, constatar o insumo, uma vez que situações que estão ligadas à vida real e aos contextos de sala de aula são recorrentes.

b) Tópicos de Interesse dos Aprendentes, focados mais na compreensão de Significados do que na forma:

Para Krashen (1982, p. 21) poderemos adquirir L2 quando escolhemos primeiro o caminho do sentido e do significado, para posteriormente, adquirirmos as estruturas do sistema linguístico. Não queremos afirmar que não seja necessário trabalhar a forma na sala de aula, no entanto precisamos encontrar o equilíbrio entre o ensino de forma e conteúdo. Krashen (op.cit) alerta que o excesso de ensino por conteúdos e com atividades cognitivas pode afastar o aluno da forma gramatical. Por outro lado, quando o foco é ensinar, praticar e fixar uma determinada estrutura da língua, dificilmente possa ser criado um ambiente de comunicação com tópicos de interesse dos aprendentes.

c) Empatia com os Aprendentes:

Segundo o Glossário de Linguística Aplicada (GLOSSA) a empatia é a *capacidade de perceber, compreender e até se solidarizar com o outro, capacidade essa que facilita a comunicação e o desenvolvimento da competência comunicativa entre outras coisas* (grifo

nosso). A empatia permite superar, embora momentaneamente, as dualidades para maior entendimento da experiência afetiva do outro uma vez que se conscientiza dos estados internos do aluno, identificando-se com ele (RICHTER, 2000). Isso promove uma relação de aprendizado de maior proximidade com o aluno e permite prover o que ele precisa para aumentar suas chances de aquisição de L2.

d) Motivação e identificação com a Língua e a cultura-alvo:

Os autores Gardner e Lambert (1972) argumentam que a motivação para aprender uma L2 depende de atitudes relacionadas à comunidade de falantes da língua-alvo, ao desejo de contato com tais falantes e a certo grau de identificação com a cultura dessa comunidade. Nessa concepção, a motivação é uma conjunção de esforços e desejos para adquirir a língua, bem como atitudes que favorecem o processo de aquisição. Não obstante, aprendentes nem sempre escolhem a L2 que desejam adquirir, portanto devemos estar atentos a trabalhar com bloqueios motivacionais ou de identificação com a LE alvo.

e) Afetividade de Aprendentes e Professores

As aulas com vista à aquisição devem encorajar os aprendentes a se movimentar na nova língua sem medo do equívoco, com paciência, alta motivação (intrínseca e extrínseca), apoio, ansiedade baixa, emoções positivas, calor humano, entusiasmo, interesse. Quando as atitudes dos aprendentes e professores não estão alinhadas nessa perspectiva, o insumo produzido pelos aprendentes ou fornecido pelo professor, muito dificilmente viabiliza aquisição (KRASHEN, 1982, p.31) o que pode produzir bloqueios em quem se esforça por adquirir.

f) Menos correção de erros gramaticais e mais retorno com rephraseamento³:

Em geral, a correção de erros tem uma atuação inexpressiva nos processos aquisitivos, uma vez que essa prática supostamente auxilia o aprendente a deduzir o funcionamento correto de uma regra (KRASHEN, 1982, p. 11). Entretanto, o aprendente que deseja adquirir uma L2 não está focado em deduzir regras enquanto interage, ele deseja transmitir e negociar

³ Vide Glossário de LA em www.glossario.sala.org.br/ para a definição dos termos *retorno* e *rephraseamento*.

significados. Além disso, a correção de erros gramaticais leva o aprendente a pensar que deve focar na forma, (re)conhecendo regras gramaticais e monitorando sua fala a fim de não cometer erros gramaticais. Nesse sentido, o retorno positivo ou negativo por meio do rephraseamento se mostra como uma opção bastante adequada para chamar a atenção do aluno sobre algum aspecto inconsistente de sua produção oral (MACKEY; ABBUHL, 2005, p. 272).

g) Menos explicitação de forma e mais implicação e sentido:

A implicação refere-se a um conjunto de ações que visam a direcionar o ensino sem evidenciar explicitamente os focos mas aludindo a eles de algum modo subliminar (GLOSSA)⁴. Alguns recursos de implicação podem ser: alterações da voz que chamem a atenção dos alunos, uso de desenhos, linguagem corporal, repetições com alterações da forma para inferir o sentido, escrita de palavras ou expressões no quadro. A implicação requer um esforço, trabalho mental do aprendente para inferir aquilo que seu professor está querendo comunicar, ou seja, o que o professor quer dizer a partir daquilo que diz. Por exemplo, se o professor altera seu tom de voz quando usa alguma expressão idiomática em uma interação com os aprendentes e na mesma interação repete a expressão com outras palavras, além da mensagem comunicacional, o professor está querendo dizer que há um item linguístico-comunicacional novo ou pouco conhecido pelos aprendentes, abrindo assim a possibilidade (implícita igualmente) de os aprendentes consultarem e se apropriarem daquele novo conhecimento.

h) Interação com/na L2 atendendo a certos requisitos de qualidade

Para que a aquisição possa ser favorecida, precisa-se de um tipo de interação em grupos ou pares focalizando o uso da comunicação para negociação de significados, transmissão e discussão de ideias. Entretanto, não nos podemos esquecer do tipo de interação que os aprendentes usam para criar interação social e instituir relações sociais. Para Porter, (1986, apud ALMEIDA FILHO & BARBIRATO, 2000, p. 30-31), o primeiro tipo de interação pode ser oferecido pelo ensino baseado em tarefas. Para esses dois autores (op. cit., p. 38), quando o planejamento e o material didático passam a ser formados

⁴ Definição disponível em www.glossario.sala.org.br/.

predominantemente por tarefas que promovem ambientes onde os alunos trabalham com e na língua-alvo, as sequências de pontos gramaticais “maquiados em situações (diálogos) deixam de ser o eixo organizador das experiências na aula de LE”. Long (1983, 1985) foi o primeiro a defender que os aprendentes de L2 precisam participar ativamente quando recebem insumo, apenas ouvir não é suficiente para a aquisição de uma língua. Para esse autor (op. cit.) durante a interação os aprendentes fazem esforços comunicativos, essenciais para a aquisição de língua, usam estratégias tais como, repetições, pedido de confirmações, verificações de compreensão ou pedidos de esclarecimento.

i) Materiais didáticos que promovam a comunicação interativa e negociação de significados:

Um material didático nessa perspectiva pode propor assistir um vídeo, tomar notas, ler e comparar com as do colega, discutir algum ponto de interesse para chegar a um consenso (em duplas, com outros grupos da classe, com o professor), ou que leve a solução de algum problema sobre o tópico proposto, sempre de interesse dos alunos. Para Almeida Filho (2012) esse tipo de materiais, em menor proporção, pode ter eventuais exercícios de sistematização e criação de rotinas dependendo da demanda dos aprendentes. A Abordagem Comunicativa se mostra como a lógica e filosofia que possibilita codificar as ações para seleção, adoção ou produção de materiais didáticos com essas características.

j) Atividades que levem os aprendentes a fazer determinados esforços para que a aquisição de L2 seja favorecida:

O tipo de esforço muito valorizado no ensino de línguas envolve um processo subconsciente do desenvolvimento do sistema da língua, provocado e promovido quando a linguagem é empregada como um recurso que produz um esforço para entender o mundo. A esse tipo de esforço, Prabhu (1996) chama de *desdobramento*. O ensino com desenvolvimento de temas, tarefas, projetos, jogos são atividades que envolvem esse tipo de esforço. Uma aula de história ou geografia, por exemplo, de um país de interesse dos alunos, organizada com atividades na LE-alvo, traz o desafio de o aprendente se esforçar para entender as novas informações em outra língua.

k) Respeito e paciência ao período de silêncio dos aprendentes e tolerância sobre o uso da língua materna em sala da aula:

No início do processo de aquisição de L2, alguns aprendentes levam mais tempo que outros para começar a se comunicar oralmente na L2. Krashen (1982) denominou esse fenômeno como *período de silêncio*. Para o autor (op. cit.) apenas quando o aprendente estiver pronto, se sentindo seguro em um ambiente de baixa ansiedade, mediante exposição a um insumo de L2 em grande quantidade, qualidade, compreensível e interessante durante as aulas, ele pode começar a produzir na nova língua. Nesse sentido, podemos afirmar que a fluência não é um elemento ensinável, adquire-se, pois, com o tempo de trânsito em experiências relevantes e verossímeis na L2. Quanto à tolerância sobre o uso da língua materna dos aprendentes (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 37 e 43), deve ser esclarecido o papel de apoio que o uso da língua materna proporciona em sala de aula nos estágios iniciais e intermediários do aprendizado.

A título de revisão e síntese no quadro II foram explicitadas as três categorias de características que identificamos como inerentes ao tipo de ambiente que aumenta as chances de aquisição dos nossos alunos:

Quadro II - Características dos ambientes aquisitivos

	Características do ambiente de ensino que aumentam as chances de aquisição
Insumo	Em grande quantidade e qualidade, relevante, verossímil e compreensível;
	- tópicos de interesse dos aprendentes, focados mais na compreensão de significados do que na forma;
Afetividade	Empatia com os aprendentes;
	Motivação e identificação com a língua e a cultura-alvo;
	Sem medo ao equívoco, com paciência, alta motivação (intrínseca e extrínseca), apoio, ansiedade baixa, emoções positivas, calor humano, entusiasmo, interesse;
Competências do professor	Mais implicitação e menos explicitação de forma e sentido;
	Interação na L2 com certas qualidades;
	Materiais didáticos que promovam a comunicação e negociação de significados;
	Atividades que levem os aprendentes a fazer esforços significativos para a aquisição de L2;
	Respeito e paciência aos silêncios dos aprendentes e tolerância sobre o

	uso da língua materna;
	Menos correção de erros gramaticais e mais retorno com rephraseamento.

Fonte: Elaborado pelos autores

Nessa visão, o professor pode fazer bastante para ajudar os aprendentes a adquirir uma L2. Não obstante, como em todo processo de ensino, as responsabilidades são compartilhadas e, assim como professores podem configurar o agir para seu ensino seguir a direção proposta, os aprendentes devem saber qual é o ideal líder da abordagem de ensinar e aprender em que se encontram imersos para também fazer os esforços mais adequados. Os professores precisam ter conversas em linguagem adequada com aprendentes para que eles entendam porque sua aula de LE é da maneira como é. Além disso, essa conversa com as aprendentes possibilita negociação da movimentação da cultura de aprender deles na direção fundamentada como conveniente para a aquisição.

Dessa forma, identificamos que muitos aprendentes vêm de um modo de aprender mais preocupado com esforços de fixação e repetição de estruturas da língua e, para desconstruir essa prática de ensino, o professor deve configurar seu agir para fazê-los se movimentarem em experiências de maior trânsito na LE alvo. Os aprendentes precisam saber também os comportamentos que podem adotar para ampliar as chances de aquisição da nova língua. Por isso, assim como o professor passa por um processo de formação antes de ir à sala de aula, assim deveria ser também com os aprendentes, por meio de conversas, momentos reflexivos orais ou escritos com recomendações das algumas atitudes e procedimentos que visem apoiar os aprendentes no aperfeiçoamento de suas competências para adquirir uma nova língua (ALMEIDA FILHO, 2011).

A figura 1 mostra uma representação de um conjunto de características que um professor pode configurar propositadamente dentro da sala de aula para criar um tipo de ambiente que, aqui propomos favorável a aumentar as oportunidades de aquisição dos aprendentes:

Fig. 1 Ambiente aquisitivo da aula de SL



Fonte: Elaborado pelos autores

A abordagem comunicativa e o ensino para a aquisição

De acordo com Almeida Filho (1993), a abordagem de ensinar do professor “se compõe do conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeiras” (op. cit. p. 13). Dessa maneira, podemos afirmar que para o conjunto de características expostas, a Abordagem Comunicativa se mostra como a lógica e filosofia que possibilita direcionar o agir do professor na aula de LE para favorecer a criação de ambientes aquisitivos. Portanto, propomos que o professor pode adotar uma filosofia de trabalho de ensinar uma língua (LE ou L2) para a aquisição com base nos pressupostos explicitados.

Para levar o ensino pelo caminho da aquisição usando os pressupostos epistemológicos da Abordagem Comunicativa, os professores precisam ressignificar o conceito de *aprender* uma língua. Nessa perspectiva, aprender é produzir e lidar com novos significados, mediante interação com outros em práticas e atividades relevantes com insumo de qualidade e de interesse dos aprendentes. *Ensinar*, por seu turno, é dar a maior quantidade de oportunidades possíveis para os aprendentes se apropriarem significativamente da língua-alvo, propiciando sempre o desenvolvimento de competências (com ênfase na competência linguístico-comunicativa). Esse novo tipo de ensino requer maior atenção a fatores internos de professores e aprendentes, como: empatia, ansiedade, bloqueios, motivação, identificação com a língua e cultura-alvo, segurança, medos, paciência e tolerância com os silêncios e o uso da língua materna, entusiasmo, calor humano, interesse entre outros.

Não obstante, o professor deve estar atento aos tipos de sinais que aprendentes podem manifestar, como processo de aquisição mais demorado ou fossilização da interlíngua, e agir com uso eventual de sistematizações sob a forma de exercícios, rotinizadas para explicitar “regularidades linguísticas [e] subsistemas linguísticos como pronomes e terminações verbais que embasam o uso comunicativo extensivo da nova língua” (ALMEIDA FILHO, 1993. p. 37).

Por exemplo, se durante uma atividade dialógica, um aluno pergunta sobre a terminação de determinado verbo, o professor pode aproveitar esse momento para elucidar a dúvida e verificar se existem mais dúvidas dessa natureza. No entanto, uma explicação com essa finalidade não deve ocupar muito tempo de aula, a fim de que não se perca o foco da interação dos aprendentes na LE alvo. Da mesma maneira, pode-se brevemente explicitar algumas estruturas complexas da língua-alvo que os alunos levariam muito tempo para adquirir por meio do uso espontâneo ou que detectamos em direção ao processo de fossilização.

Por outro lado, seguindo a perspectiva do ensino para a aquisição, os professores devem estar conscientes de que a aquisição não é um fenômeno mensurável. Porém, a produção mais fluente, com menos interferências da língua materna, pode ser indício que a aquisição está ocorrendo nos aprendentes. Nesse sentido, cabe perguntar, como o professor reconhece quando há aquisição ou ajuda os alunos a perceberem sua aquisição de L2? O aprendente mostra que entendeu, participa da comunicação, interage no uso, mostra fluência, tem sensações de que a linguagem que produz ou recebe está adequada, sabe fazer coisas e participar de interações na língua-alvo. A aquisição se relaciona estreitamente à sensação de saber dizer, fazer algo em uma LE sem uma consciência muito esclarecida de como isso foi apropriado.

Outro aspecto a ser salientado sobre essa visão de ensino e aprendizagem é que os professores devem estar muito bem preparados e serem bons falantes da língua que seus alunos almejam adquirir, pois nos ambientes que aumentam as chances de aquisição, os professores desempenham um papel de comunicadores, portanto a quantidade de insumo a ser produzido nas interações, atividades, tarefas, projetos é bastante expressivo e o professor deve estar muito bem alinhado para atender a demanda dessas situações dialógicas.

Além disso, cumpre-nos salientar a importância de se instituir práticas de reflexão por parte dos professores que desejam adotar essa nova proposta de ensino. Ensinar para aquisição a partir de ambientes viabilizadores requer um constante exercício de reflexão sobre as práticas adotadas, o retorno por parte dos aprendentes, adequação das materialidades de ensino aos propósitos institucionais, profissionais e pessoais. Além disso, essa maneira de ensinar requer o aprimoramento das competências inerentes ao professor de línguas, em especial as linguístico-comunicativa, teórica e aplicada (ALMEIDA FILHO, 1993). Esse processo de aprimoramento ocorre mediante, já mencionada, reflexão sobre suas práticas de sala de aula, mas principalmente, pela apropriação de conhecimentos relevantes da área de

ensino de línguas em cursos de formação de professores e em cursos sobre aquisição de L2, crenças, abordagens em linguística aplicada.

Todas essas ferramentas potencializam a atuação do professor para uma ação mais orientada e sustentada por teorias coerentes e apropriadas às complexidades encontradas nas salas de aula de línguas.

Considerações finais

O processo de ensino-aprendizado de uma língua-alvo tem sido motivo de constantes estudos e pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada, mais notadamente a partir dos anos 1980 no Brasil. Estes estudos apontam para uma maior preocupação sobre como ocorre esse processo, que fatores influenciam seu andamento e de que forma os professores de línguas estrangeiras podem viabilizar o acesso dos aprendentes a esse novo universo da língua-alvo e sua respectiva cultura.

Com o avançar desses estudos, nota-se que o patamar ideal a ser atingido pelos aprendentes não seria a mera memorização de enunciados, decodificação dos sentidos das palavras e o conhecimento de regras gramaticais da língua, mas sim seu pleno uso a partir do desenvolvimento de competências em lidar com a língua em práticas sociais, negociação de significados e construção de sentidos na língua. Consideramos esse lugar ideal como a aquisição de L2, na qual os aprendentes são capazes de se apropriar da língua e da cultura alvo, diminuindo a distância que existia entre eles e fazendo esses novos elementos partes de sua cultura e identidade.

A aquisição de segundas línguas (ASL) é um processo complexo e rompe as fronteiras do que se considera mensurável e palpável no âmbito da pesquisa da Linguística Aplicada. Muitas vezes a ASL não é facilmente explicitada em termos gerais, mas sim sentida e manifestada em contextos de uso real da língua adquirida e em práticas sociais que instituem a negociação e (co)construção de sentidos na vivência com a língua. Dessa forma, acreditamos que o processo de instrução de uma língua estrangeira deve ter em mente essa natureza particular da ASL e permear todas as práticas pedagógicas com o intuito de viabilizar a aquisição de uma língua-alvo.

Direcionar o ensino para se tornar aquisição de uma segunda língua é a questão proposta e desenvolvida neste artigo. Nesse sentido, considerando o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no modelo da OGEL (Operação Global de Ensino de

Línguas) de Almeida Filho (1993), aqui tratamos o processo de ensino-aprendizagem de LE com ênfase apenas sobre uma das materialidades – a construção das aulas e de suas extensões. No entanto, não devemos esquecer que nessa visão holística de ensino, as outras três materialidades – o planejamento do curso, a seleção ou produção de materiais e a avaliação de rendimento ou proficiência – também precisam ser direcionadas na lógica da aquisição de L2.

A viabilização da Aquisição de línguas é o grande desafio de professores comprometidos com a qualidade de ensino e plenitude do uso dos potenciais que uma língua dispõe. Para tanto, descrevemos aqui algumas atitudes, ações, posturas e caminhos que os professores podem lançar mão em suas práticas pedagógicas aos fins de alcançar esse lugar ideal descrito neste artigo. A importância de se preocupar em configurar um ambiente com as características expostas é inerente ao processo de ensino-aprendizagem por considerar que a aula de L2 é a principal fonte de insumo de muitos aprendentes que não tem a chance de estar em contato compreensível com a L2 que estudam fora desse contexto. De fato, essa é a realidade de grande parte dos estudantes das escolas públicas de vários países da América Latina. Nesse sentido, é de fundamental importância que o professor reconheça a relevância que os ambientes comunicativos instituídos têm na viabilização da aquisição de L2.

Este artigo se apresentou como um convite a experienciar, explorar e teorizar mais sobre o ideal de ensino-aprendizagem que direciona todos os esforços do agir de professores para criar ambientes na aula de L2, os quais ampliam as possibilidades dos aprendentes de adquirirem a língua-alvo. Como foi possível depreender a partir da leitura do presente trabalho, a Abordagem Comunicativa se apresenta como a lógica de trabalho que permite configurar um ambiente com essas características comunicativas e receptivas às necessidades e expectativas do aprendentes.

Cabe salientar que professores ensinando para a aquisição nesta modalidade aqui proposta, devem possuir uma formação reflexiva baseada nesse ideal de ensino-aprendizagem. Além disso, os alunos precisam de cursos de formação, por meio dos quais os professores promovam conversas, momentos reflexivos com recomendações sobre os procedimentos que os ajudem na otimização de suas estratégias e no desenvolvimento de competências para adquirir a nova língua. Afinal, ensinar para a aquisição entende que a língua, estrangeira, segunda ou materna, não é uma matéria escolar, mas sim uma ferramenta social para a vida em sociedade e um recurso que permite movimentar-se em diversas práticas sociais. Por isso, acreditamos na necessidade de direcionar todos os esforços do ensino para aumentar as chances de aquisição de L2.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 4ª Ed, 1993.

_____. Raízes do ensino comunicativo de línguas. In: **Revista HELB**, Vol. 3, no. 3, 2009. Disponível em www.helb.org.br. Acesso em: maio de 2012.

_____. **Formação de Professores de Língua Estrangeira: Alguns Alinhamentos para Apoiar o Processo**. Universidade de Brasília. Mimeo, 2013.

_____. Ensinar uma nova língua para a aquisição. In: ALMEIDA FILHO, J.P.A. **Fundamentos de Abordagem no ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P & BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender Língua Estrangeira. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36): 23-42, Jul./Dez.2000.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 3ª edição, 1998.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. Os bastidores do processo de ensino/ aprendizagem: uma análise de abordagem de ensino em sala de aula de LE. **Revista Letras**, vol. 10 nº 1 e 2, Campinas: PUCCAMP, 1991.

GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1972.

GLOSSÁRIO DE LINGÜÍSTICA APLICADA (Projeto GLOSSA). Glossário digital de termos da Área de Aquisição e Ensino de Línguas. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB, Brasília/DF. Disponível em: www.glossario.sala.org.br. Acesso em: maio de 2012.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LONG, M. H. Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. **Applied Linguistics**, Vol. 4, 1983, pp.126-141.

_____. Input and second language acquisition theory. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.). **Input in second language acquisition**, pp. 377-393. Rowley, MA: Newbury House, 1985.

MACKAY, A. & ABBHUL, R. Input and Interaction. In: SANZ, C. **Mind and Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory, and Practice**. Georgetown University Press: USA, 2005.

PRABHU, N.S. **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

_____. O esforço do aprendiz na sala de aula de língua. Tradução final de José Carlos Paes de Almeida Filho, concluída em novembro de 2013 a partir de contribuições iniciais de Zenaide Moschini Granini e Gislaïne Botzelli Franzini em 2004. In SADTANI,

Eugenius. **Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom**. RELC, Singapore, 1991.

_____. A dinâmica da aula de língua. **Revista Contexturas**, nº 5. São Paulo. 2000/2001

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T.S. **Approaches and Methods in Language Teaching: a Description and Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RICHTER, M. G. **Ensino de Português e Interatividade**. Santa Maria:UFSM, 2000.

SATELES, L. M. D & ALMEIDA FILHO, J. C. P. Breve Histórico da Abordagem Gramatical e seus Matizes no Ensino de Línguas no Brasil. In **Revista HELB**, Vol. 4, no. 4, 2010. Acesso www.helb.orq.br.

SKEHAN, P. **Second Language Acquisition strategies and task - based learning**. London: Thames Valeey Press Univesrsity, pp. 1-31, 1992