



O utilizador da LE/L2: o perfil psicopedagógico do ensino em LE/L2

María del Carmen Arau Ribeiro
Instituto Politécnico da Guarda, Portugal

Resumo

Face à falta de autoconfiança e de estratégias de aprendizagem diversificadas do estudante de língua estrangeira (LE) em Portugal, apresenta-se uma proposta para esta lacuna que sugere uma solução mediadora com vista à satisfação tanto de alunos como de professores. Em vez de separar os falantes nativos dos de expressão estrangeira, esta perspetiva pedagógica considera os estudantes também como utilizadores da LE/L2. Esta noção, na ótica do estudante como na do professor, traz múltiplos benefícios, entre os quais uma maior autoestima e respeito por si próprio aliados a novas abordagens à aprendizagem e à autoavaliação.

Palavras-chave: aprender línguas estrangeiras, estudantes como utilizadores da língua, perfil psicológico, respeito mútuo, pedagogia

Introdução

Ao longo deste artigo, iremos debruçar-nos sobre o paradigma do *utilizador da língua estrangeira/segunda* (LE/L2), baseando-nos no conceito apresentado por Vivian Cook (2002) no volume intitulado *Portraits of the L2 User*, que transcende fronteiras com contribuições de investigadores de renome mundial. Nesta obra reúne-se investigação da América do Norte e do Sul – Ellen Bialystok e Fred Genesee no Canadá; Suzanne Flynn, Aneta Pavlenko, Barbara Lust e Roy Major nos EUA e Francisco Gomes de Matos no Brasil – bem como da Europa – Clive Perdue em França, Franco Fabbro em Itália, Kees de Bot, Madeleine Hulsen e Annette de Groot nos Países Baixos e Jean-Marc Dewaele e o próprio Cook em Inglaterra – sobre a reorientação urgente para o estudante de LE e o aluno de língua segunda (L2).

Neste sentido, os retratos referidos no título apelam à consciencialização dos professores e dos próprios estudantes; conquanto estes estejam interessados em atingir o objetivo de poderem utilizar a língua para comunicar uma mensagem, a terminologia tradicional referente ao *estudante/learner* deflete-nos do objetivo. Mais especificamente, se concebermos o estado de aprendizagem como um *ambicionando o melhor*, todos nós o deveríamos ter sempre presente. Seremos sempre estudantes da Física para conhecermos os movimentos perpétuos e estáticos e tudo entre estes estados; seremos todos estudantes da Literatura na

tentativa de conhecer a Humanidade e as suas diversas mágoas, alegrias e vulnerabilidades; e seremos todos estudantes das Línguas para conseguir comunicar da melhor forma possível através das diferenças que nos dividem bem como através das fronteiras geopolíticas, respeitando a interculturalidade e procurando um equilíbrio desta aprendizagem com as normas percebidas.

Perante a inevitável imperfeição humana, demonstra-se uma postura de procura ativa de melhoria. Assim, o estado de ser-se *estudante/learner* seria desejável para todos, muito para além do estatuto óbvio do aluno do ensino curricular. Visto por outro prisma, o rótulo pode ser aproveitado por quem se considera superior na matéria; quem quiser ou precisar de comunicar numa língua em que não seja nativa/materna pode desta forma ser tratado como inferior, ou até insuficiente, por não ser “mestre” da língua que utiliza.

Ora esta postura é para nós intolerável já que conhecer uma língua, como qualquer outra matéria que se possa aprender, é um desafio que se nos apresenta multidimensional e diverso com infindáveis combinações e uma miríade de possibilidades. A língua mãe nem sempre é sinónimo de conhecimento superior da mesma já que haverá sempre um outro modo de se expressar, outro estilo a empregar, outra semântica para se considerar, ou pode até dar-se o caso de haver falhas no conhecimento da sintaxe correta da sua própria língua.

Por estas razões, entre outras, defendemos – na linha estabelecida pelos investigadores de renome referidos – a terminologia que se refere ao *utilizador/user* da língua – que será doravante referido como o *utilizador da LE/L2* no contexto da aula de LE/L2, cuja distinção iremos ofuscar para não interferir com os argumentos psicopedagógicos que aqui propomos. Ao optar pela denominação proactiva em vez do tradicional – *estudante/learner da LE/L2* – insistimos na sua qualidade de comunicador, manipulador do meio, como todos os que pretendem comunicar.

A estruturação do pensamento para a construção textual é pouco sistematizada na formação educativa, propagando-se uma postura errónea, baseada na ideia de que, por se ser nativo da língua, a escrita ou a oralidade produzidas resultam sempre bem. Pelo

contrário, o ato de recorrer a reformulações iterativas das suas composições escritas, do seu discurso, das suas mensagens, cultivava hábitos de permanente progressão e melhoria.

Num exemplo retirado da homenagem prestada por Stewart Conn no poema dedicado ao poeta escocês William Sydney Graham, a elaboração cuidadosa da sua escrita é descrita como *phrases so perfectly turned and weightless they'd defy gravity but for the ice that pins them in place* [tradução do autor: frases tão perfeitamente elaboradas e leves que iriam desafiar a gravidade se não fosse o gelo a cristalizá-lhes o lugar]. Tomando a poesia como uma das formas mais iluminadas da expressão humana, podemos considerar que esta procura também se aplica no desafio de comunicar de forma eficaz, seja em que língua for. Como todo o bom comunicador, esta procura humilde e incansável pela expressão “certa” na reescrita e oralidade mais retórica é o estandarte definitivo de todos aqueles que pretendem fazer ouvir as suas mensagens.

Nesta ótica de profundo respeito pelo desafio que é a comunicação, este nome sugerido, utilizador da LE/L2, vem alterar a psicopedagogia da aula de língua estrangeira. Retira a exclusividade de aprender da parte do aluno, colocando o próprio professor também no processo de aprendizagem contínuo; enaltece a qualidade do aluno, reconhecendo o seu potencial enquanto comunicador, e proporciona um lembrete léxico para o professor que, querendo evitar lições magistrais e centradas nele próprio, se recorda da importância de preparar as lições de forma a envolver o aluno numa série de atividades que requerem o exercício e uso da LE/L2 em questão. O utilizador da língua irá tentar corresponder aos requisitos da variedade de tarefas solicitadas, tal como na vida onde a participação nos obriga a interagir e adaptar, num esforço constante de aprendizagem e aplicação na língua ao vivo.

Métodos

Participantes

Para ilustrar a aplicação desta nomenclatura e os benefícios a curto e a longo prazo no ensino e na aprendizagem, recorremos à experiência de lançamento de uma comunidade de prática [em inglês, a *Community of Practice* (Wenger 1998)] voluntariamente constituída no Instituto Politécnico da Guarda, Portugal. Num total de 10 horas de formação de professores, esta comunidade reuniu professores das áreas de engenharia e da contabilidade com a professora de língua inglesa na procura de estratégias para se integrar a aprendizagem de conteúdos e de língua estrangeira (cf. Morgado et al. 2015). O compromisso de pós formação com a Direção da Escola Superior de Tecnologia e Gestão era claro: implementar um módulo CLIL (*Content*

and Language Integrated Learning), integrando a aprendizagem de ambos, conteúdo e língua, com os próprios alunos de cada um dos professores formandos com a colaboração da professora de inglês.

Para alcançar os objetivos, os quatro professores e a professora de língua teriam de colaborar para construir materiais adequados e baseados em noções fundamentais de apoio ao aluno, conhecidos como *scaffolding* (Coelho 2014; Morgado et al. 2015; Arau Ribeiro et al. 2015).

Instrumentos

Os instrumentos criados para recolha de dados relativos às impressões acerca da formação de professores e dos módulos CLIL implementados por estes incluem questionários, entrevistas, apontamentos tomados durante a observação dos módulos CLIL e diários de ensino e de aprendizagem.

Procedimentos

Recolhemos dados quantitativos e qualitativos em cinco períodos distintos: antes e depois da formação dos professores; antes e depois da implementação do módulo CLIL com os professores e alunos do ensino superior e durante este módulo no que concerne aos apontamentos da observação. Baseando-nos nos instrumentos de recolha de dados referidos para avaliar a formação de professores e monitorizar os módulos CLIL, procurámos evidências das vantagens do paradigma resultante da nova nomenclatura “utilizador da LE/L2” aplicado sempre em situações de uso de língua estrangeira.

Houve o cuidado de prestar particular atenção à sensibilidade para com o paradigma demonstrado pelos professores formandos devido à sua posição variar entre os dois pontos do espectro tradicional, o de formando e, simultaneamente, o de professor do seu próprio módulo CLIL. Além dos dados fornecidos pelos professores através dos questionários e diários de ensino e de aprendizagem, também verificámos as reações dos alunos dos módulos CLIL onde este paradigma estava a ser aplicado.

Resultados

Através dos dados recolhidos, verificámos as evidências procuradas, reforçadas pelo duplo papel dos professores envolvidos. Salientamos três benefícios para o estudante tratado como “utilizador da LE/L2”: este adquire novas abordagens para (i) a aquisição de LE; (ii) a aprendizagem em geral bem como para (iii) a sua própria autoavaliação.

No entanto, os professores e os seus alunos relevaram, num momento inicial, o seu espanto e algum incómodo perante a igualdade procurada, que contrasta tão fortemente com a tradição hierárquica do ensino superior português.

Novas abordagens para a aquisição de LE

As novas abordagens que constatamos começam pela área que nos é mais conhecida, a da aquisição de

língua estrangeira, estendendo-se por partes iguais aos professores e aos alunos.

No que concerne aos professores, a perspetiva do utilizador da língua ajudou a colmatar toda noção de inferioridade, até perante a professora nativa de inglês, tendo-se preparado assim um terreno comum entre profissionais de ensino. Um dos requisitos dos módulos CLIL é ser revestido de uma variedade de atividades com objetivos claros e adequados ao nível de preparação dos alunos. Assim, neste âmbito de igualdade (cf. Paraskeva 2005), os professores formandos conseguiram empenhar-se em criar um leque de materiais que, por sua vez, obrigasse à sala inteira de utilizadores da LE/L2 ao seu uso propositado. Ao se concentrarem na concretização dos objetivos estabelecidos, a língua estrangeira perde a sua qualidade intimidadora e torna-se num instrumento útil de comunicação.

Tomando a língua estrangeira como o meio e não o fim, os alunos descreveram um aumento da sua confiança e apreço perante a sua língua mãe. Reconheceram que, afinal, existem elementos da própria língua portuguesa que lhes são úteis no momento de negociar a comunicação em inglês, desde o léxico à sintaxe e às experiências de vida. Ficaram a entender, por exemplo, que a voz passiva segue uma estrutura semelhante nas duas línguas, especialmente detetável em artigos científicos. Outra estranheza bem acolhida foi a descoberta das bases lexicais do latim e do grego evidentes no contacto com o discurso académico em inglês em textos de material de apoio criados para os módulos.

Nos questionários pós-modulo CLIL, os utilizadores da língua relataram terem recorrido aos seus próprios conhecimentos com mais autoconfiança. Serviram-se das capacidades que já dominam na sua língua mãe bem como dos que já dominam da língua inglesa, procurando aplicá-las na tentativa de alcançar a meta da atividade proposta. Gostaram de poder valorizar as mais variadas estratégias de comunicação, até recorrendo à linguagem gestual e às expressões faciais. Os utilizadores de inglês, mesmo os de nível mais básico (A1 e A2), tiveram assim a satisfação de participar em comunicação com êxito, alguns pela primeira vez.

Nas entrevistas realizadas após os módulos CLIL, referiram unanimemente que a experiência do sucesso assim deixa de estar só ao alcance do melhor aluno da turma (cf. Morgado et al. 2015). Deste modo, envolveram-se todos no triunfo, influenciando as próximas atividades de forma positiva.

Para a aprendizagem em geral

Os professores e alunos admiraram a facto de não se sentirem derrotados pelo seu insucesso ao completar erradamente toda uma atividade. A abordagem subdividida das tarefas por momentos ou passos, cada um por si mais alcançável, proporcionou-lhes um paradigma onde fica mais óbvia a aplicação de novas estratégias de aprendizagem em geral.

Numa entrevista de negócios simulada com a professora de língua, a equipa de alunos e o professor de bases de dados, o aluno mais fraco quis repetidamente responder às perguntas, avaliando cada uma para decidir se iria avançar ou passar a responsabilidade ao seu parceiro mais competente em inglês. Foi motivo de admiração, quer para professores quer para alunos, a crescente ousadia e a vontade perante a possibilidade de participar. Os colegas expressaram satisfação em apoiar e colaborar com os que sabiam menos, abrindo-lhes espaço no discurso e oferecendo pequenas achegas no que diz respeito a uso da língua.

De notar que a colaboração nestas situações foi bastante frequente uma vez que, numa preparação prévia, os alunos organizaram-se em equipas onde constava sempre um colega mais forte em inglês. Quando foram informados de que não seria tolerada uma representação única da equipa nas entrevistas e equacionado o ambiente de apoio criado, rapidamente adotaram esta postura mais produtiva e desejável. Alguns até comentaram o facto de terem sido apanhados numa estratégia algo manipuladora para impressionar os professores. Resultou numa maior satisfação perante este desfecho inesperado, com uma distribuição equitativa de papéis relevantes a desempenhar em todos os sentidos durante a atividade.

Comentaram ainda o trabalho em equipa muito satisfatório, que revelou novas formas de contribuir e demonstrar as suas competências. A maior parte dos alunos solicitou que a abordagem fosse aplicada em todas as áreas de estudo uma vez que prima pela aquisição verdadeira de competências, não valorizando exclusivamente o fim mas também os meios.

Entre outras formas treinadas e aplicáveis ao estudo em geral, notaram também o gosto por duvidar e questionar livremente para se aperceberem do porquê das coisas. Comentaram que o nível de *stress* é inesperadamente baixo neste ambiente em que se sentiam menos julgados. De entre outros indícios marcantes ainda se destacam as indicações de confiança crescente, a valorização das suas próprias competências, a autocrítica e a reflexão.

Para a sua própria autoavaliação

Os professores e alunos valorizaram a confiança resultante de aprender a lidar de forma positiva com o erro. Expressaram o gosto por conhecer os seus próprios erros através das interações com os colegas e com os professores já que todos utilizaram a LE/L2 para comunicar. Encontraram benefícios na tomada de consciência destes erros e no facto de estarem inseridos num ambiente em que todo o apoio para a sua melhoria resultava em estratégias de descoberta.

A certeza de que podiam melhorar a cada momento e que esta melhoria era também provável foi um foco de comentários para a maior parte dos participantes, professores e alunos. No caso dos alunos, referiram ainda o facto de a avaliação não se resumir apenas a uma avaliação final mas sim a uma avaliação contínua, que conta com conjuntos e passos de objetivos alcançáveis e apoiados em matéria concebida para o efeito.

Discussão

Os efeitos positivos só se alcançarão quando for ultrapassado o mero uso da nomenclatura sugerida. Os professores terão de ter uma postura e expressão coerentes nesta alteração de paradigma que resulta em novos esquemas de ação na aula.

Uma vez que a comunicação em si é constituída por uma série de enunciados entre interlocutores, existe não só uma oportunidade final que define o êxito mas também uma série de comunicações que terão de ser resolvidas, negociadas, medidas. Por isso, estas inúmeras trocas de comunicação oferecem outras oportunidades, divididas em partes onde algumas falham e são renegociadas enquanto outras resultam logo, sendo que existe sempre a possibilidade de renegociação da comunicação com vista à obtenção do sucesso.

Onde alguns dominam bem a língua estrangeira, outros dominaram bem os conceitos a adquirir. Será na aprendizagem cognitiva (Benedet 2006: 51-53) e também colaborativa e socioconstrutivista que as necessidades de ambos os aprendentes são correspondidas.

Visto que o utilizador de LE/L2 aprende não só a matéria mas também que é capaz de comunicar em inglês para concretizar certos objetivos, a formação em línguas e a matéria teórica e prática passa a ser positiva. Este facto torna o erro numa viagem de aprendizagem por querer interagir com as suas escolhas e melhor entender quando não corre bem. Esta abordagem positivista à aprendizagem da língua estrangeira, descrita como *the universe awaits, inexhaustible, inviting* (Borges, in Abley 2004: 43) [tradução do autor: o universo aguarda, inexaustível, convidativo], serve de preparação para tudo que se pode aprender, levando à prática o ditado popular: “Só não erra quem nada faz.”

No esforço motivado, os utilizadores da LE/L2 minimizam os malentendidos e ultrapassam as barreiras à comunicação. Reconhecendo as suas multicompetências, recorrem com mais confiança a todos os seus recursos de comunicação.

O aluno ensinado sob este paradigma já não é visto como tendo um deficit na LE/L2; pelo contrário, é valorizado pelo conhecimento que tem em não só uma língua, mas em duas (ou mais). Ainda aprende a valorizar as suas próprias multicompetências e adquire novas abordagens para a aprendizagem de línguas estrangeiras e outras competências.

Em consonância com esta capacidade de aprender, salienta-se a capacidade de se avaliar uma vez que, no Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), a capacidade de autoavaliação é designada como uma qualidade para a aprendizagem ao longo da vida e melhor inserção no mercado de trabalho.

Em termos de perfil psicopedagógico, o professor que desta forma concebe e, conseqüentemente, trata os seus alunos reconhece-se igualmente como utilizador. Esta perspetiva influencia, por sua vez, a maneira de preparar e lidar com a matéria e a procura de explicações adequadas (cf. Bentolila 1999) para fenómenos que se descubrem na comunicação.

Na perspetiva do professor, também esta maneira de perspetivar o aluno que aprende uma língua é vantajosa, visto amplificar o alcance e as dimensões do seu posicionamento na sala de aula. Tem a possibilidade de transformar o seu papel tradicional e distante no do facilitador mais dinâmico e do estratega (Abreu et al. 2015) para poder levar os seus alunos a utilizar as suas multicompetências.

Também se reconhece outras vantagens no sentido de que esta perspetiva deixa de classificar o professor não-nativo como menos capaz, retirando a proibição do uso da língua mãe na aula e enaltecendo a sua flexibilidade cognitiva e os recursos linguísticos na interlinguagem, na transferência linguística e na interculturalidade. Finalmente, realça mais a competência e responsabilidade do professor no sentido de terem de colocar os alunos em situações que lhes proporcionem oportunidades de usar a língua alvo.

Conclusões

Num ambiente caracterizado pela igualdade, tal como na comunidade de prática e de aprendizagem descrita, sobretudo em ambiente CLIL em que as competências a adquirir são tanto de teor específico como de teor comunicativo, torna-se mais evidente a estratégia de tratar os aprendentes como utilizadores da LE/L2. No entanto, como foi demonstrado, as vantagens não se limitem a estes ambientes CLIL. De facto, uma alteração aparentemente tão simples como o uso de uma nomenclatura representa uma abordagem ao ensino que retira grande parte da

apreensão perante a língua estrangeira, o desconhecido. Incentiva o aluno bem como o professor não nativo, e até mesmo o professor nativo, a apreciarem mais os conhecimentos prévios que possuem, criando uma maior consciência do seu inventário individual acerca do que se sabe e se domina e do que ainda não se sabe, mas que será claramente possível aprender.

Os seus conhecimentos prévios são ferramentas essenciais com e sobre as quais são construídas as novas competências, alicerçadas na utilização pertinente desta língua em contextos reconhecidamente úteis e de uso frequente. Com o apoio adequado, o “utilizador da LE/L2” será posteriormente capaz de utilizar a língua alvo de forma mais profícua e mais autónoma.

Dado a missão, e até a vocação, do professor ser ajudar os seus alunos, enquanto “utilizadores da LE/L2”, a adquirir competências teóricas, práticas e comunicativas, concluí-se que juntos, e em conjunto, alunos e professores podem melhor ouvir-se e se fazer-se entender neste mundo que se deseja cada vez mais unido.

Agradecimentos

As considerações psicopedagógicas elaboradas neste artigo surgiram de forma iminentemente aplicada na referida comunidade de prática local criada para efeitos da formação de professores em CLIL. Gostaria por isso de deixar um apreço especial a estes professores participantes, à Direção da Escola Superior de Tecnologia e Gestão, que sempre apoiou a inovação, e ainda aos membros do grupo de trabalho constituído através da ReCLES.pt – a Associação em Rede de Centros de Línguas do Ensino Superior em Portugal – que elaborou o manual CLIL para o Ensino Superior, intitulado *CLIL Training Guide Creating a CLIL Learning Community in Higher Education*, financiado em parte pela FCT.

Referências

- Abley, M. (2004). *Spoken Here: Travels among threatened languages*. London: Arrow Books.
- Abreu, R., Almeida, J.C., Arau Ribeiro, M.C., Coelho, T. e Gonçalves, R. (2015). *Aprender noutra língua*. Mesa redonda do Março das Línguas, Instituto Politécnico da Guarda, dia 20 de março.
- Arau Ribeiro, M.C., Silva, M.M., Morgado, M. & Coelho, M. (2015). *Promoting Dynamic CLIL Courses in Portuguese Higher Education: from design and training to implementation*. Paper apresentado no International Conference 2015: Language Centres in Higher Education, 15-17 de janeiro, Masaryk University, Brno, República Checa.
- Benedet, M.J. (2006). *Acercamiento Neurolingüístico a las Alteraciones del Lenguaje: Fundamento Teórico de la Neurolingüística. Procesamiento normal del Lenguaje*. Vol. 1. Fundamentos Pedagógicos. Madrid: Editorial EOS.
- Bentolila, F. (1999). *Descrição Linguística e Didática: Simplificar para Compreender e Fazer Compreender*. In J.M. Barbosa (Ed.), (1999), *Gramática e Ensino das Línguas: Actas do I Colóquio sobre Gramática*, pp. 11-18. Coimbra: Livraria Almedina.
- Coelho, M. (2014). *Scaffolding Strategies in CLIL Classes: Supporting Learners Towards Autonomy*. Paper apresentado no ReCLES.pt 2014 International Conference on Languages and the Market: Competitiveness and Employability, 27-28 de outubro, Escola Superior de Hotelaria e Turismo de Estoril, Portugal.
- Conn, S. (1999). *W. S. Graham. Stolen Light: Selected poems*. Northumberland: Bloodaxe Books Ltd
- Cook, V. (Ed.) (2002). *Portraits of the L2 User*. Clevedon, NY: Multilingual Matters.
- Morgado, M., Coelho, M., Arau Ribeiro, M.C., Albuquerque, A., Silva, M.M., Chorão, G., Cunha, S., Gonçalves, A., Carvalho, A.I., Régio, M., Faria, S. & Chumbo, I. (2015). *CLIL Training Guide Creating a CLIL Learning Community in Higher Education*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Paraskeva, J.M. (2005). *A imperiosa obrigação de ir para além do John Dewey sem o evitar*. In John Dewey, *A Concepção Democrática da Educação*. 2ª ed. Discursos – Cadernos de políticas educativas e curriculares. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. New York, NY: Cambridge University Press.