

Gestos manuais aplicados ao ensino de língua estrangeira: estratégias de produção de insumo compreensível

Carlos Eduardo Silva PINHEIRO (UNILAB)
eduardopinheiro@aluno.unilab.edu.br

PINHEIRO, Carlos Eduardo Silva.
Gestos manuais aplicados ao ensino
de língua estrangeira: estratégias de
produção de insumo compreensível.
Entrepalavras, Fortaleza, v. 7, p.
149-166, jan./jun. 2017.

Resumo: Este trabalho objetiva refletir sobre a importância dos gestos manuais associados ao discurso no ensino de língua estrangeira. Considerando um cenário no qual o professor faz uso da língua-alvo na maior parte das interações comunicativas que estabelece com os aprendizes, pretendemos analisar a influência da gestualidade na produção de insumo compreensível. Neste estudo, convocamos as reflexões de Callegari (2006) e Schütz (2014), sobre o modelo teórico de aquisição de segunda língua proposto por Stephen Krashen (1985; 1987) e os estudos de Pereira (2010) e Lima e Cruz Santos (2012), sobre as relações entre gesto, discurso e os processos cognitivos na evolução da competência linguística. As etapas da nossa pesquisa são assim definidas: identificaremos a presença de gestos manuais em um vídeo no qual Krashen realiza dois exercícios em alemão para falantes nativos do inglês. Em seguida, analisaremos os gestos observados partindo das funções

propostas por Pereira (2010) e Lima e Cruz Santos (2012), quais sejam, a desambiguação do conteúdo da mensagem, a organização do discurso, a marcação de referentes e a exploração da imageria na elaboração do conteúdo da fala.

Palavras-chave: Metodologia de ensino de Língua Estrangeira. Gestos manuais. Modelo do Monitor.

Abstract: This paper aims at reflecting on the importance of hand gestures associated with speaking in foreign language teaching. Considering a scenario in which the teacher makes use of the target language in most communicative interactions established with the apprentices, we intend to analyze the influence of gestures in producing comprehensible input. In this study, we call upon the reflections of Callegari (2006) and Schütz (2014) on the theoretical model of second language acquisition proposed by Stephen Krashen (1985, 1987) and studies of Pereira (2010) and Lima and Cruz Santos (2012), on the relationship between gesture, speech and cognitive processes in the evolution of language competence. The stages of our research are defined as follows: identify the presence of hand gestures in a video in which Krashen performs two exercises in German for native English speakers. Then we analyze the gestures observed leaving the functions proposed by Pereira (2010) and Lima and Cruz Santos (2012), namely, the disambiguation of the message content, the organization of speech, marking related and exploitation of imagery in preparing the content of speech.

Keywords: Foreign Language Teaching Methodology. hand gestures. Model Monitor.

Introdução

Embora proposto na década de 1980, o modelo de aquisição de segunda língua idealizado por Stephen Krashen, conhecido como Modelo do Monitor, tem sido pouco estudado pela Literatura especializada, principalmente em Língua Portuguesa. Neste sentido, este trabalho objetiva apresentar a abordagem teórica proposta por Krashen, bem como analisar uma das cinco hipóteses que a sustentam, a saber, a hipótese do insumo.

Pretendemos, a partir disso, refletir sobre o estatuto pedagógico dos gestos manuais no ensino de língua estrangeira por considerá-los ferramentas essenciais na produção de um conteúdo linguístico na língua-alvo que seja melhor compreendido pelos aprendizes.

O MODELO DO MONITOR

Com papel fundamental no desenvolvimento dos estudos e pesquisas de ASL (Aquisição de Segunda Língua), o linguista norte-americano Stephen Krashen é responsável pela criação do modelo teórico conhecido como Modelo do Monitor. Embora Schütz (2014) afirme que a teoria de Krashen seja amplamente conhecida e aceita pelos estudos do ensino de segunda língua, Callegari (2006) reconhece que ainda são

poucos os estudos, principalmente em língua portuguesa, que abordam o modelo proposto pelo teórico. Além disso, a autora ainda apresenta as críticas de Barry McLaughlin (1987) à teoria de Krashen, fato que contradiz, de certo modo, as proposições de Schütz (2014).

Proposto na década de 1980, o Modelo do Monitor se fundamenta em cinco hipóteses, que, em seus limites de intersecção, relacionam a aquisição de LE com a exposição do adquirente a insumos compreensíveis e suficientes da língua-alvo.

A HIPÓTESE DA AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM

A primeira hipótese sugerida por Krashen (1985) baseia-se na distinção entre os processos de aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira, considerados por Callegari (2006) como “dois caminhos distintos no processo de apropriação de uma língua” (2006, p.88).

A aquisição é definida como um processo automático cuja ocorrência se dá no nível do subconsciente pela necessidade do usuário de se comunicar na língua estrangeira. Para Schütz (2014), este processo aconteceria semelhantemente ao processo de aquisição de língua materna, no qual o indivíduo não necessita de um esforço consciente no aspecto formal do idioma.

O “sistema adquirido” ou “aquisição” é o produto de um processo subconsciente muito semelhante ao processo que as crianças passam quando adquirem a sua primeira língua. Ele exige uma interação significativa na língua-alvo - comunicação natural -, na qual os falantes não estão concentrados na forma de suas declarações, mas no ato comunicativo (SCHÜTZ, 2014, p.2, tradução nossa).

O outro processo estabelecido por Krashen é o de aprendizagem. Diferentemente da aquisição, a aprendizagem seria um processo consciente orientado por instruções formais cujo efeito é o conhecimento estrutural da língua pelo usuário. Para o autor, a aprendizagem depende de um esforço intelectual do aprendiz, que, após este processo, está apto a explicitar os aspectos formais da língua meta.

Crítico, McLaughlin (1987 apud CALLEGARI, 2006) defende que a hipótese é falha desde seu princípio, visto que Krashen não determina, com precisão, o que entende por “aquisição”, “aprendizagem”, “consciente” e “subconsciente”, dificultando a compreensão do que seja “língua adquirida” e “língua aprendida”.

O autor aponta, ainda, a dificuldade de se definir se o falante fez

ou não uso consciente de seu conhecimento linguístico-gramatical na formulação de um período, já que a existência de métodos que permitam a detecção de tal diferença é improvável.

Neste trabalho, consideramos como “língua adquirida” a capacidade do falante de formular e compreender textos organizados e coerentes na língua estrangeira. Neste sentido, propomos que aquisição e aprendizagem não se contrapõem, enquanto processos de internalização de uma língua, como sugere Krashen (1985), mas se complementam, visto que a aquisição de uma segunda língua se dá – também – através da aprendizagem (como podemos observar, por exemplo, nos vários casos de estudantes autodidatas que, sozinhos, aprendem uma nova língua e são capazes de utilizá-la em situações reais de interação sociocomunicativa) e não somente pela imersão absoluta e necessária do sujeito aprendiz no ambiente em que a língua-alvo é predominante.

A HIPÓTESE DO MONITOR

Na hipótese do monitor, Krashen (1985) propõe uma inter-relação entre os processos de aquisição e aprendizagem ao explicar a influência deste último sobre o primeiro (SCHÜTZ, 2014). Nesta hipótese, a noção consciente de regras gramaticais adquiridas na aprendizagem tem a função de operar como uma espécie de editor (o monitor) durante a produção dos enunciados, corrigindo-os em caso de desvio.

No entanto, para que este mecanismo funcione, são necessárias duas condições: i) o falante precisa querer corrigir-se e ii) o falante deve conhecer as regras da língua estrangeira. Para Schütz (2014), os esforços espontâneos e criativos de comunicação são sempre monitorados e disciplinados pela noção consciente das normas e restrições da língua que fazemos uso.

Outros fatores que interferem no bom funcionamento do monitor são, segundo Schütz (2014), os graus de introversão/extroversão do aprendiz. De acordo com o autor, pessoas introvertidas ou perfeccionistas pouco se beneficiarão do monitor, pois, conscientes da possibilidade de cometerem erros, podem desenvolver bloqueios que comprometam a espontaneidade da produção.

Este fato não significa que indivíduos com tendência à extroversão tenderiam a usar o monitor corretamente, pelo contrário. Sendo sujeitos que falam de forma espontânea e irrefletida, os extrovertidos também pouco se beneficiariam do conhecimento gramatical da língua, já que a

sua preocupação não é, necessariamente, com o como se diz, mas com o que se diz.

Com o exposto, conclui-se que os que poderiam se beneficiar do monitor seriam aqueles que soubessem aplicá-lo com moderação nas situações de interação sociocomuniativa.

Em sua crítica, McLaughlin (1987 apud CALLEGARI, 2006) ressalta que Krashen somente relata a atuação do monitor antes ou depois da produção de uma sentença pelo falante de LE, não apresentando o papel deste mesmo monitoramento no processo de compreensão dos enunciados.

A HIPÓTESE DA ORDEM NATURAL

A Hipótese da Ordem Natural propõe que existe uma ordem natural e previsível para a aquisição de estruturas gramaticais da língua estrangeira (SCHÜTZ, 2014). De acordo com Callegari (2006), Krashen argumenta que esta ordem natural “não é determinada pela simplicidade ou complexidade das práticas da regra em questão e ocorre independentemente da ordem seguida no seu estudo durante as aulas” (KRASHEN, 1985, apud CALLEGARI, 2006, p. 92).

Ao propor esta hipótese, Krashen (1985) a exemplifica com uma pesquisa de Dulay & Burt (1974 apud Callegari, 2006) na qual foi estabelecido, a partir do estudo da ordem de aquisição de morfemas gramaticais em crianças de cinco aos oito anos, um ranking de morfemas. Para McLaughlin (1987 apud Callegari, 2006), no entanto, os resultados deste estudo não aludem à ordem de aquisição dos morfemas em cada criança, mas às estruturas que foram utilizadas, adequadamente, mais vezes. Consoante Callegari (2006), é muito difícil saber quando um morfema foi adquirido ou não. Para a autora, o uso adequado de um morfema é eventual, isto é, “o fato de um falante usá-lo adequadamente num contexto específico não significa que ele o usará com propriedade em outras situações” (CALLEGARI, 2006, p.92).

A HIPÓTESE DO FILTRO AFETIVO

Callegari (2006) afirma que Krashen deu pouca atenção a hipótese do filtro afetivo, considerada por ela como uma das mais relevantes de todo o Modelo do Monitor. Para Schütz (2014), o que Krashen propõe nesta hipótese é a ideia de que existe uma série de “variáveis afetivas” que podem facilitar o aprendizado de uma língua estrangeira.

Retomando os pressupostos do teórico norte-americano, Callegari afirma que estudantes com filtro afetivo baixo, ou seja, aqueles mais motivados, autoconfiantes e que melhor lidam com a ansiedade, têm mais facilidade na aquisição de uma segunda língua, pois não se preocupam com a possibilidade de insucesso na elaboração de enunciados na língua estrangeira.

De modo oposto, alunos com filtro afetivo alto (desmotivados, com baixa autoestima e ansiosos) tendem a ter o processo de aquisição prejudicado, mesmo se expostos a quantidades suficientes e compreensíveis de insumo na língua-alvo:

estar exposto a um input compreensível é condição necessária para que um indivíduo adquira uma língua estrangeira. No entanto, segundo Krashen, apenas a exposição ao input não é suficiente, é necessário que o aprendiz esteja afetivamente predisposto a recebê-lo. Para o autor, nem todo input consegue transformar-se em aquisição devido à existência do que ele denomina “filtro afetivo” definido como “o bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar completamente o input compreensível recebido para a aquisição da linguagem” (Krashen 1985:3). (CALLEGARI, 2006, p. 97)

Para McLaughlin (1987 apud CALLEGARI, 2006), os fatores afetivos também desempenham um papel fundamental na aprendizagem de segunda língua. Entretanto, o estudioso assinala, como problemas da hipótese do filtro afetivo, as implicações metodológicas de comprovação empírica motivadas, principalmente, pela dificuldade de se isolarem as variáveis afetivas do processo de aprendizagem de línguas e o caráter não inovador das ideias propostas, visto que Giles (1973), em sua Teoria da Acomodação, já problematizava os aspectos interpessoais da diversidade da fala, apontando as regularidades da adaptação do código em diferentes situações de comunicação.

A HIPÓTESE DO INSUMO

Nesta hipótese, Krashen (1985) propõe que, para adquirir uma língua, o aprendiz deve ser exposto a quantidades suficientes de insumo compreensível, isto é, mostras discursivas da língua-alvo devem ser oferecidas aos alunos nas situações de ensino. O que Krashen (1985) chama de “quantidades suficientes” corresponde a insumos que superem um estado inicial do aprendiz. Para tanto, o teórico define a fórmula $i + 1$, na qual i corresponde ao estado atual do aluno no que diz respeito ao seu conhecimento da língua estrangeira e 1 o insumo ideal

que deve ser oferecido.

Entretanto, McLaughlin (1987 apud CALLEGARI, 2006) afirma que é extremamente difícil definir o nível linguístico inicial (i) no qual o falante se encontra. Para ele, outro problema da hipótese é a ausência de definição de quando o insumo é compreensível ou não.

Para Schütz (2014), o “insumo compreensível” pode ser entendido como o conteúdo linguístico que o aprendiz ainda não é capaz de produzir, mas capaz de entender. Ainda segundo o autor, este conteúdo linguístico pressupõe “contextualização, explicação, uso de recursos visuais, linguagem corporal, negociação de significados e re colocação de pontos obscuros em outras palavras” (SCHÜTZ, 2014, p. 3).

A HIPÓTESE DO INSUMO: O RECURSO EXTRALINGUÍSTICO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Tanto Callegari (2006), quanto Schütz (2014) destacam o papel central da hipótese do insumo na abordagem teórica de aquisição de segunda língua proposta por Krashen (1985). Schütz (2014) sugere uma inter-relação da hipótese do insumo a outras duas hipóteses, quais sejam, as de aquisição e aprendizagem e a do monitor, elegendo-as como a “essência” da teoria do linguista norte-americano. Para Callegari (2006), a proposição teórica do insumo compreensível é o “eixo” de toda a abordagem.

Apesar de ter sido pensada, inicialmente, para os processos de aquisição (SCHÜTZ, 2014), propomos a adaptação da hipótese do insumo para os processos de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, pois acreditamos que o ensino de línguas exige, para além do uso do código nas interações professor → aluno, aluno → professor e aluno → aluno, o uso da linguagem inteligível articulada a processos de contextualização do insumo, como o uso de recursos visuais.

Nesta perspectiva, empregamos a expressão “insumo compreensível” como o conteúdo linguístico verbalizado na interação comunicativa, associado a recursos extralinguísticos (gestos, figuras etc.), cujos sentidos são imediatamente compartilhados pelos interlocutores.

Esta proposição gera, pelo menos, duas importantes considerações:

- a) Para que a matéria linguística seja compreendida é

necessário que os interlocutores a associem a um referente no mundo;

b) É dever do professor de língua estrangeira a adoção de práticas que contextualizem os referentes no mundo, favorecendo, desse modo, a compreensão do insumo na língua-alvo pelos discentes.

Das evidências apresentadas por Krashen (1985 apud CALLEGARI, 2006) para a defesa da hipótese do insumo, destacamos a comparação ao processo de aquisição de língua materna. Segundo o autor, a aquisição da língua materna se dá, principalmente, pela exposição da criança a mostras compreensíveis da língua em associação a recursos extralinguísticos.

O teórico exemplifica esta ideia com pesquisas realizadas com crianças filhas de pais surdos que, por não receberem quantidades suficientes de insumo compreensível, tiveram a aquisição comprometida. O atraso destes indivíduos na aquisição da língua só foi recuperado posteriormente quando inseridos em ambientes de interação com outras crianças.

Pode-se compreender pelo exposto que o contato permanente da criança com a língua materna permite o desenvolvimento da capacidade comunicativa e, conseqüentemente, o aumento da complexidade dos insumos que recebe. Se no início do processo de aquisição o insumo era caracterizado pela simplificação do conteúdo linguístico recebido (papai, mamãe, bola etc.) o amadurecimento da competência comunicativa possibilita o acesso a insumos cada vez mais complexos.

Desse modo, parece-nos pertinente a afirmação de que os métodos empregados no ensino de LE precisam se aproximar dos processos cognitivos que envolvem a própria aquisição de língua materna. Propomos, portanto, que o acesso do aprendiz a mostras compreensíveis da língua-alvo (em estado permanente de complexificação) é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa na língua estrangeira e, portanto, para a internalização dos aspectos estruturais, semânticos e pragmáticos da língua.

Além disso, sugerimos que a agregação de gestos ao uso da língua-alvo em situações de ensino viabiliza a produção de insumo compreensível, o que implica, em primeiro lugar, a melhor recepção e entendimento do aprendiz ao código da língua-alvo e, em segundo lugar, a aceleração no processo de aquisição, visto que a construção dos referentes na língua-alvo dar-se-ia na própria situação de ensino.

Em relação a isto, Pereira (2010) fornece uma lista de pesquisas que abordaram o papel fundamental dos gestos das mãos no ensino e aprendizagem. Entre outros estudos, destacamos:

- Quando gestos da mão são usados em conjunto com a fala, podem fornecer uma informação melhor e mais completa para os estudantes (ALIBALI et al., 1999; MAYER, 1997);
- Gestos podem facilitar o acesso dos falantes (alunos ou professores) a palavras, fornecendo uma maneira intermodalidades privilegiada para encontrar palavras (McNEILL, 1992, 2000a, 2000b) e que podem fornecer pistas para recordar (lembrar) informações [...] (PEREIRA, 2010, p. 52)

Lima e Cruz Santos (2012), ao tentarem compreender as relações entre gesto e linguagem e a relevância do gesto no desenvolvimento de competências comunicativo-linguísticas, propõem que o uso de gestos naturais concomitantes ao discurso possui a função de desambiguação do conteúdo da mensagem e a organização do discurso. Além disso, as autoras afirmam que:

Existe um efeito do gesto na compreensão do discurso em adultos, dado que, nas situações em que as condições comunicativas estão dificultadas, quer por ruído (condição externa) quer por surdez (condição interna), a informação visual incorpora-se no processamento do discurso. [...] os gestos naturais são, efetivamente, utilizados ao longo da vida para contornar as dificuldades encontradas em expressar ideias em palavras. Este facto pode não ser muito óbvio para o observador porque esta função reside não na quantidade de gestos naturais que são usados, mas sim no tipo de informação que é transmitida por gestos (LIMA e CRUZ SANTOS, 2012, p. 499)

Pereira (2010) assume a tipologia de gestos proposta por David McNeill (1992) como categoria de análise em seu estudo sobre as relações entre os gestos das mãos e os processos cognitivos. Neste trabalho, a pesquisadora sugere outras funções para a combinação de gestos das mãos ao discurso, quais sejam, fazer a marcação do andamento da fala; apontar referentes no discurso e explorar a imageria para elaborar o conteúdo da fala.

Para se compreender as funções propostas por Lima e Cruz Santos (2012) e Pereira (2010) para o uso dos gestos simultâneo ao discurso e identificarmos a importância dessa prática no ensino de língua estrangeira, analisaremos um vídeo disponibilizado na internet em que

Stephen Krashen realiza dois exercícios em alemão para uma plateia de falantes nativos da língua inglesa com o intuito de exemplificar os princípios da hipótese do insumo.

PRÁTICAS GESTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Embora Pereira (2010) não focalize a relação entre gestos, discurso e ensino, comprometendo-se a analisar a relação entre pensamento e linguagem evidenciada pela ação corporal, destacamos a sua importância para a compreensão do gesto das mãos como forma de comunicação não verbal diretamente ligada às mensagens comunicativas dos falantes.

Segundo a autora, David McNeill é o primeiro a estudar sistematicamente a relação entre o pensamento e o gesto (PEREIRA, 2010). Isto posto, seguiremos Pereira (2010) na utilização da tipologia dos gestos proposta por McNeill (1992) como categoria de análise para os atos gestuais adotados por Stephen Krashen no vídeo que nos serve de objeto de análise.

Antes de iniciar os exercícios, Krashen adianta que seu objetivo é saber qual das duas atividades ajudou aos alunos a adquirir, nos termos de sua teoria, a língua estrangeira utilizada.

A primeira destas atividades trata-se da narração de uma série de enunciados em alemão. Neste primeiro momento, percebemos que, enquanto realiza o exercício, Krashen não faz uso de nenhum gesto das mãos. O único movimento aparente do teórico é a ligeira inclinação do tronco no sentido frente → trás e da cabeça no sentido direito → esquerdo.

Figura 1 – Krashen em posição neutra (0'20'')



Fonte: Youtube

Concluído o primeiro exercício, Krashen pergunta aos estudantes o que eles acharam da lição. A reação da plateia, então, é evidenciada

por algumas risadas, que são aqui interpretadas como uma resposta negativa, em termos de compreensão do insumo, à interrogação do teórico.

A partir deste experimento inicial, Krashen inicia a segunda atividade. É esta parte do vídeo que mais interessa à nossa análise, visto que, neste momento, os usos dos gestos das mãos unidos ao discurso finalmente se manifestam.

Em Alemão, Krashen profere uma série de enunciados que vão de números e partes do corpo às mensagens de intensificação do dito e reativação da interação professor → aluno.

Como melhor veremos adiante, o que diferencia este segundo exercício do primeiro é a ocorrência do uso dos gestos das mãos concomitante à enunciação. Isto orienta os alunos na compreensão do insumo na língua estrangeira, facilitando a identificação concreta dos referentes no discurso.

Apesar de McNeill (1992) propor quatro tipos diferentes de gestos, quais sejam, os dêiticos, icônicos, metafóricos e rítmicos – além da possível dimensão coesiva dos que denomina como gestos coesivos (McNEILL, 1992 apud PEREIRA, 2010) –, neste trabalho, somente dois deles serão apresentados e analisados por serem os mais presentes no discurso de Krashen.

O GESTO DÊITICO

Pereira (2010) define os gestos dêiticos como gestos demonstrativos ou direcionais. Sua função é acompanhar o discurso, apontando, geralmente, para entidades concretas. Segundo a autora, estes são gestos detalhadores que ajudam a esclarecer o enunciado e podem acompanhar a verbalização de advérbios de lugar (ali, aqui), pronomes demonstrativos (isto, aquele) e de pronomes pessoais (eu, você, eles).

Figura 2 – Gesto dêitico I (0'50')



Fonte: Youtube

Enunciado concomitante (EC): Das ist meine Hand.

Tradução do enunciado concomitante (TEC): Esta é minha mão.

Neste primeiro exemplo, percebe-se o uso do gesto dêitico mais prototípico, o apontar. Ao enunciar “Hand” (mão), Krashen aproxima o dedo indicador da mão esquerda na palma da mão direita. Para reforçar o insumo “Hand”, o teórico ainda utiliza o pronome demonstrativo “das” (esta) e reativa a comunicação com um questionamento “Alle verstanden? ” (Todos entenderam?).

O uso simultâneo do substantivo no singular e da indicação de uma única mão (e não duas) também é uma estratégia para reforçar o insumo. É como se Krashen dissesse à plateia “Atenção! Estou utilizando um substantivo no singular e não sua flexão no plural (Hände)”.

É preciso ter em mente que o inglês e o alemão são línguas germânicas e, por isso, compartilham um grande número de semelhanças, principalmente no que se refere a unidades lexicais. A utilização do substantivo “Hand” cuja estrutura lexical, sentido e referência são comuns às duas línguas pode ter ajudado a plateia na compreensão do enunciado. Veremos, no entanto, que tal coincidência não ocorre em todos os momentos da fala de Krashen.

Figura 3 – Gesto dêitico II (1’03’’)



Fonte: Youtube

EC: Hier sind meine Ohren... Ohren.

TEC: Aqui estão as minhas orelhas...orelhas.

Assim como na Figura 2, o gesto utilizado na Figura 3 é dêitico. A diferença entre os usos consiste na ênfase dada ao substantivo. Inicialmente, Krashen faz uso do advérbio de lugar “hier” (aqui), que direciona a atenção dos espectadores para o referente a ser enunciado.

Em seguida, Krashen destaca o insumo principal (o substantivo) com a repetição desta unidade. Simultaneamente a isto, o linguista ainda utiliza as mãos para indicar as orelhas.

Neste caso, em oposição ao apresentado anteriormente (Figura 2), é o plural do substantivo que é gestualmente destacado. Além da enunciação do vocábulo “Ohren”, cujo plural é verbalmente marcado pelo afixo (-en), observa-se que Krashen emprega as duas mãos para mostrar as duas orelhas. Para melhor compreender a intenção do teórico, vale novamente a cena de Krashen dizendo, por meio de gestos, “Atenção, alunos! Estou utilizando o plural e não o singular (Ohr).”

Figura 4 – Gesto dêitico III (1’15’’)



Fonte: Youtube

EC: Hier sind meine Augen...Augen.

TEC: Aqui estão os meus olhos. Olhos.

Figura 5 – Gesto dêitico IV (1’21’’)



Fonte: Youtube

EC: Eins... zwei... drei Augen. Ja?

TEC: Um... dois... três olhos. Sim?

No quarto caso do nosso exemplário, Krashen repete o ato de apontar. A intensificação do insumo “augen” ocorre de três formas diferentes e simultâneas, primeiro o uso do advérbio de lugar “hier”, cuja função acabamos de explicitar, a repetição do percurso horizontal

do dedo indicador entre um olho e outro e a repetição do substantivo no enunciado.

Nos moldes do gesto dêitico II, a marcação do plural ocorre tanto pelo uso da partícula (- en) como pela indicação gestual dos dois olhos. O diferencial deste caso para os demais apresentados é que Krashen sugere a presença não de dois, mais de três olhos (Figura 5). Entende-se que o objetivo do pesquisador é testar a atenção da plateia e verificar a real compreensão do insumo pelos aprendizes.

O GESTO ICÔNICO

Diretamente relacionado a representações figuradas, referência espacial ou acontecimento do discurso, este tipo de gesto revela aspectos dos processos mentais dos falantes que não são articulados na fala, podendo oferecer informação complementar aos enunciados (PEREIRA, 2010). Para Pereira (2010), os gestos icônicos podem fornecer detalhes importantes para a interpretação do discurso, pois ilustram o que está sendo dito, “pintando com as mãos” um objeto físico, por exemplo.

162

Figura 6 – Gesto icônico I (0’57’’)



Fonte: Youtube

EC: Dies ist mein Kopf... Kopf.

TEC: Esta é a minha cabeça ... cabeça.

Figura 7 – Gesto icônico II (1’32’’)



Fonte: Youtube

EC: Mund... Verstehen Sie den Mund? Ja?

TEC: Boca... entendem boca? Sim?

Na figura 6, Krashen marca, com as mãos, as dimensões do seu rosto (testa → mento e face direita → face esquerda). No gesto icônico II, um novo desenho é feito, este de forma circular, representando as dimensões da boca do teórico. Aqui, o reforço do insumo é, novamente, constituído pela repetição dos movimentos gestuais e do vocábulo central dos enunciados, “Kopf” (Figura 5) e “mund” (Figura 6).

Figura 8 – Gesto icônico IV (1’37”)



Fonte: Youtube

EC: [...] und eine Zigarette... siehe meine Zigarette... Wo ist meine Zigarette? ... Zigarette ist nicht hier. Ja?

TEC: [...] e um cigarro... vejam o meu cigarro... onde está o meu cigarro?... o cigarro não está aqui. Sim?

O gesto icônico empregado na figura 8 oferece informação complementar ao discurso. Observa-se que Krashen procura no interior do paletó um cigarro. Esta ação não é, de fato, explicitada pelo enunciado, mas auxilia no processamento do insumo.

Figura 9 – Gesto icônico III (1’09”)



Fonte: Youtube

EC: Ich habe zwei Ohren... eins, zwei... eins, zwei... zwei Ohren.

TEC: Tenho dois ouvidos... um, dois... um, dois... dois ouvidos.

Os gestos icônicos também podem representar entidades abstratas. No exemplo acima, o último do nosso exemplário, Krashen explicita a presença de duas orelhas tanto através do enunciado que profere, “zwei Ohren”, quanto pela indicação gestual da quantidade. O mesmo gesto é repetido em outro momento do vídeo, a saber, o que Krashen brinca com a possibilidade da existência de três olhos no corpo humano (Figura 5). Ao perceber a reação de negação da plateia a esta proposição, o teórico se corrige indicando com os dedos o número dois.

Ao final desta atividade, pode-se concluir que, se os estudantes não adquiriram a língua alemã, pelo menos compreenderam o que estava sendo dito, o “insumo compreensível.” Ainda neste vídeo, depois de terminado os exercícios, Krashen confirma a hipótese do insumo afirmando que nós só adquirimos uma língua quando entendemos o que as pessoas nos dizem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

164

Com a breve análise aqui empreendida, tentamos verificar a importância das práticas gestuais na compreensão dos enunciados em uma língua estrangeira. Os resultados mostram que o ensino de línguas precisa, além de propiciar a interação do aluno com mostras reais da língua-alvo em situações reais de comunicação, favorecer a compreensão dessa língua através de recursos extralinguísticos como o uso dos gestos das mãos.

Pode-se constatar, pela análise que, das funções propostas por Pereira (2010) e Lima e Cruz Santos (2012) para o uso dos gestos no discurso, são os mais presentes na fala de Krashen:

- i. O apontamento de referentes no discurso (evidenciado pelo uso dos gestos dêiticos)
- ii. A exploração do recurso imagético na elaboração do conteúdo da fala (presente nos casos de uso dos gestos icônicos).
- iii. A organização do discurso (função mais verbal que gestual, permitida através das mensagens de intensificação do dito e reativação da interação professor-aluno).

Concluimos que o recurso extralinguístico aqui considerado

(gesto das mãos) não só se faz necessário nas práticas pedagógicas de ensino de língua estrangeira, como é fundamental para o processamento do insumo compreensível.

Para possíveis pesquisas posteriores, sugerimos a hipótese de que o uso de gestos na sala de aula também pode ser utilizado para a explicação, direta ou indiretamente, de regras gramaticais na língua estrangeira. Tomando-se o corpus aqui utilizado, pode-se perguntar, por exemplo, se o uso do pronome demonstrativo “meine” tanto com um substantivo no singular (Figura 2), quanto no plural (Figura 4), associado a gestos manuais que indiquem o uso de singular ou plural nos enunciados, pode ser interpretado como uma estratégia de fixação de uma regra gramatical, no caso, a de formação do plural em sintagmas nominais na língua alemã.

REFERÊNCIAS

BEGGARSHIT. Stephen Krashen Comprehensible Input. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=4K11o19YNvk>>. Acesso em 28 nov. 2015.

CALEGARI, Marília Oliveira Vasques Callegari. Reflexões sobre o Modelo de Aquisição de Segundas Línguas de Stephen Krashen – uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. In: *Trab. Ling. Aplic. Campinas*, 45(1): 87-101, Jan./Jun. 2006. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132006000100006&script=sci_arttext >. Acesso em 03 de nov. 2015.

GILES, H., TAYLOR, D.M. & BOUHRHIS, R.Y. Toward theory of accommodation through: Some Canadian data. *Linguae in Society*, v.2, pp.177-192, 1973.

KRASHEN, Stephen. *The Input Hypothesis: issues and implications*. 4.ed. New York, Longman, 1985.

KRASHEN, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International, 1987.

LIMA, Rosário Silva; CRUZ-SANTOS, Anabela. Aquisição dos gestos na comunicação pré-linguística: uma abordagem teórica. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. São Paulo, vol. 1, n. 4, p. 495-501. 2012. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v17n4/22.pdf>>. Acesso em 17 nov. 2015.

McLAUGHLIN, B. *Theories of second language learning*. London: Arnold, 1987.

McNEILL, David. *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago/London: University of Chicago Press, 1992.

PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. *Os gestos das mãos e a referenciação: investigação de procesos cognitivos na produção oral*. 2010. 148 f. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em:< http://centroculturalvirtual.com.br/arquivos/conteudo_files/gesto-e-cognicao.pdf >. Acesso em 17 nov. 2015.

SCHÜTZ, Ricardo. Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition: Assimilação Natural - O Construtivismo Comunicativo no Ensino de Língua. 2014. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>. Acesso em 03 de nov. 2015.

Recebido em: 17/07/2016

Aceito em: 25/10/2016