

A contextualização justificada pela neurolingüística no ensino de LE

Rafael Ferreira da SILVA (UFRJ, Rio de Janeiro - Brasil)

Introdução

Traçando um estudo histórico dos estudos cognitivos, verifica-se que entendemos a linguagem natural porque temos um duplo conhecimento: lingüístico (sintático, semântico e pragmático) e experimental (conhecimento de mundo). Este conhecimento que vem do exterior é armazenado em nós sob a forma de representação interna do conhecimento.

A compreensão da linguagem é um processo cooperativo onde há quem emite e quem recebe. O significado de qualquer enunciado vai além de sua análise lingüística, devido à atividade do receptor que, compreendendo, reconstrói. Ele completa a informação que chega devido ao próprio patrimônio de conhecimento e de experiência.

O entendimento implica a construção de uma representação mental do conteúdo. Assim é recriado, baseando-se no conhecimento de mundo e também no conhecimento lingüístico da linguagem natural em questão, seja o português, o inglês, etc.

Diante desses pontos, observa-se que não se pode segregar língua ou cultura, cultura ou identidade, identidade ou contextualização, pois através desses elementos, persegue-se uma maior eficiência na aprendizagem de uma língua estrangeira. Trataremos tais questões ligadas a ensino contextualizado de línguas estrangeiras buscando justificativa na neurolingüística.

Pressupostos teóricos

Omaggio (2001) reconhece que a questão de se contextualizar não é nova, mas que, mesmo assim, ainda se insiste em pontos desconexos no discurso didático, comprovado com a oferta abundante de bibliografia com práticas não-contextualizadas. Tudo isso a despeito do fato

Português para Estrangeiros: Territórios e fronteiras.

de *input* e exercícios contextualizados oferecerem links futuros, plenos de significados que os estudantes podem fazer analogias diretas com situações reais de língua viva.

Ela afirma que até mesmo os drills, rejeitados há um tempo, se forem contextualizados e tiverem conteúdo significativo, permitirão ao aluno praticar estruturas ou vocábulos específicos de modo que tenham uma realidade psicológica e um valor comunicativo e que quanto maior a base contextual, maior a compreensão por parte do aluno.

Omaggio (1979) afirma que o *input* de língua estrangeira envolvido em um contexto significativo otimiza a sua compreensão, enquanto aqueles desprovidos de qualquer informação complementar, mostrando-se até mesmo privados de dedução, transformam-se numa barreira muitas vezes intransponível para o aluno. O fato é que a provisão de mais informação contextualizadora torna o *input* mais compreensível pelo esquema organizacional que oferece, pois nesse caso, o conhecimento prévio apropriado é ativado automaticamente.

Rumelhart (1977 *apud* Omaggio, 2001) chama à atenção o que ele denomina *esquema* que é uma representação abstrata de um conceito geral de um objeto, evento ou situação. Exemplifica com a noção de “casa”: cada pessoa tem uma representação abstrata para o conceito *casa* que pode ser consideravelmente alterado se se adicionam adjetivos como elegante ou enorme, ou pobre ou miserável. Se em um livro didático é usada tal palavra, é necessário que seja individualizada.

Rumelhart salienta que diferenças culturais também podem alterar consideravelmente o conceito das palavras e causar mal-entendidos. Esse é um dos motivos principais da ineficácia de tradução literal, dita “palavra por palavra”, como se estivéssemos trocando rótulos.

Segundo ele, há dois tipos básicos de rede de esquemas usados para interpretar mensagens: Rede de esquemas de conteúdo (relacionada ao conhecimento prévio de mundo e expectativas sobre objetos, eventos e situações) e Rede de esquemas formal (relacionada a conhecimento retórico ou à estrutura discursiva de diferentes tipos de textos). Ambos os tipos são importantes no processo de compreensão.

Danesi (1998) afirma que qualquer atividade deve ser inserida em um contexto significativo para garantir um aprendizado eficaz e que o contexto deve ser a base da unidade didática para tornar verossímil o conteúdo da aula. Danesi é um grande estudioso dos processos mentais na

Português para Estrangeiros: Territórios e fronteiras.

aprendizagem e defende os estímulos sensoriais (auditivos, visuais... representação e ilustração...) por comporem o contexto de maneira concreta e assim também motivarem os estudantes.

Com Danesi, é possível abordar as diferentes formas de contextualizar um *input* ou *atividade*. Em suas obras, ressalta a importância de vários componentes essenciais no processo de ensino/aprendizagem em relação ao funcionamento do cérebro. Sugere opções facilitadoras deste processo, não só pela contextualização constituída, mas também pela motivação que exerce sobre os expectadores.

Para Balboni (1991, p.18), o contexto é delineado pelo argumento, pelo lugar (seja no sentido físico ou na sua dimensão cultural) e pelo momento em que acontece a interação; pelos papéis psicológicos e sociais dos participantes; pelos seus objetivos imediatos, declarados e por aqueles eventualmente não declarados; pelas normas sociais que regulam a interação; pela redundância contextual, isto é, pelo fato de que algumas informações podem ser enfatizadas por outros códigos ou por indícios presentes no contexto.

Celso Antunes aponta que:

“Uma pessoa normal nasce dotada de tecido cerebral complexo e com capacidade para diversificadas e múltiplas conexões, mas se esse tecido não é desafiado através de estímulos significativos que atingem a percepção sensorial e depois não se utiliza intensamente essa modificação, ocorre uma atrofia ou perda dessas funções”.

Metodologia e coleta de dados

A pesquisa foi realizada motivada pela experiência com diversos manuais de PLE – *Avenida Brasil*, *Falar...Ler e Escrever*, *Fala Brasil e Bem-vindo*. A partir de tal prática, surgiram problemas e hipóteses em relação à importância da contextualização no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, que foram confirmadas ou negadas após análise do material fundamentada por Antunes (2006), Omaggio (2001), Freddi (1999), Danesi(1998) e Balboni (1998).

Discussão

Os exercícios baseados em material autêntico são melhores, pois geralmente há um abismo lingüístico entre a língua de muitos livros didáticos e os textos autênticos. Frequentemente, não é levado em consideração que tudo deve confluir para o uso real da língua.

Depara-se também com o problema, mais uma vez, da falta de contextualização, quando os vocábulos apresentam traduções diferentes de acordo com a situação, que é um processo indistinguível para as tradutoras automáticas. Podemos exemplificar com as definições de *casa* nas diferentes línguas que podem ser mentalmente associadas a partir de fatores culturais.

Em italiano, por exemplo, a palavra “*casa*” significa “lar”, como percebemos na expressão “*casa, dolce casa*”. Em português, “*casa*” pode significar o tipo de construção, como vemos na oposição a “apartamento”, por exemplo, ou também significar “lar”. Para a noção brasileira de “*casa*” (x apartamento) em italiano, usa-se “*villino*”. Mal-entendidos podem vir a acontecer quando fazemos uma representação inadequada para um determinado conceito ou evento em outra língua. Destaca-se, portanto, a relevância da inserção dos conteúdos em situações contextualizadas, de forma que o receptor/leitor/estudante tenha um fio-condutor para lhe auxiliar na compreensão/recepção da mensagem.

A compreensão é um processo que requer contextos semânticos adequados, então as estruturas existentes, lingüísticas e extra-lingüísticas, que são ativadas são extremamente importantes. Se antes de uma atividade de áudio, por exemplo, não há deixas suficientes e apropriadas sobre o contexto semântico, o indivíduo pode ter problemas, pois com informações prévias do assunto podem-se excluir ambigüidades, ativando o esquema adequado.

Tal feito pode ser realizado com imagens relativas ao texto, principalmente aquelas que decodificam a situação exposta no áudio. Por exemplo, uma Unidade Didática sobre o tema *Casa* poderia conter, antes do áudio inicial, fotos com legendas para motivar os alunos a localizá-los no ambiente e também amenizar futuros problemas do conteúdo textual.

Segundo Danesi, a contextualização faz com que *input* e exercícios se tornem intermodais, ou seja, estimulem os dois hemisférios simultaneamente, de maneira pró-ativa. Tal prática permite o elo entre os vários tópicos da UD (lexicais, gramaticais, conceituais, funcionais, etc) em um texto

Português para Estrangeiros: Territórios e fronteiras.

coerente e simétrico. Assim temos um processo complexo, envolvente e bastante otimizador, pois utiliza-se o cérebro em sua totalidade, aproveitando suas modalidades.

Se a UD trata de “imperativo”, seria interessante se o *input* e os exercícios fossem incluídos em temas, como, por exemplo, “Procurando emprego” para situações formais e “No supermercado” para as informais.

Exemplo A:

No dia marcado, Fernando chega no escritório e fala com a secretária. A secretária pede para:

- Entregar os documentos;
- Falar sobre sua experiência;
- Redigir uma redação;
- Ter calma nas entrevistas;
- etc.

Exemplo B:

A dona Regina está no supermercado com o filho Beto e pede algumas coisas a ele:

- Pegar uma garrafa de água mineral;
- Olhar o preço da batata;
- Confirmar o preço da carne;
- Ver o que está na promoção;
- etc.

Acoplado a esse exercício ou a outros, pode-se incluir na UD artifícios que estimulem os sentidos para motivar os alunos, como ilustrar as frases com desenhos, fotos, slides, enfim, imagens em geral que estejam relacionadas às questões pedidas e ajudem a contextualizar a tarefa de uma maneira concreta. A razão neurológica para a eficácia desse método é a ativação do hemisfério direito no resolver as tarefas que são predominantemente formais, isto é, relativas ao hemisfério esquerdo.

Danesi (1998) afirma que os estímulos visuais são valiosos porque garantem ao aluno fidelidade na reprodução da figura, coerência interna, simplificando o tema abordado e essência na concepção.

Português para Estrangeiros: Territórios e fronteiras.

Português para Estrangeiros: Territórios e fronteiras.

A partir do momento em que os contextos visuais são dispostos junto com a parte verbal a ser ensinada ou trabalhada, a capacidade de resolução as tarefas é nitidamente otimizada devido ao fato que 80% das informações são percebidas pela visão. Danesi sustenta que há uma tendência a visualizar as mensagens orais da LE e, portanto, a contextualização visual sincroniza esta tendência com o objetivo verbal a ser alcançado.

Para ajudar a construir o contexto, no exemplo A, poderiam ser mostradas imagens de um escritório, de documentos, uma pessoa calma, etc. No exemplo B, poderiam ser utilizadas imagens de um supermercado, assim como dos produtos elencados no exercício.

É importante sempre verificar se o aluno aprendeu realmente, através das atividades, pois pelo fato de se utilizar materiais não tradicionalmente didáticos, como fotos e vídeos, os alunos podem não associar a “*input*” e mostrarem-se evasivos durante a aula. Além disso, para que o exercício tenha seu objetivo alcançado, a Psicopedagogia, de acordo com Freddi, prevê que o *input* correlacionado tenha sido trabalhado de igual maneira pelo professor junto com os alunos, pois não é coerente exigir um desempenho satisfatório do estudante em um tipo de atividade que ele ainda não realizou.

Um outro artifício estimulador dos sentidos é a utilização de áudio no decorrer da UD. Através de recursos de áudio, pode-se contextualizar texto dos mais variados tipos ou origens. É um elemento que pode jogar com o texto escrito na construção dos esquemas dos alunos. Isto se dá não somente na narração dos diálogos muitas vezes introdutórios, mas também em exercícios de compreensão de anúncios, avisos, mensagens etc.

Há uma infinidade de possibilidades de usar registros de áudio para contextualizar o *input*, assim como o professor pode utilizar-se de seu *feeling* pedagógico para incrementar a aula com vídeos com áudio do Youtube, uma ferramenta revolucionária na Internet que permite ver e ouvir um sem-fim de materiais autênticos que podem ser convertidos em material didático.

As gravações em estúdio sem ruídos externos não são funcionais pelo fato de não representarem a realidade, o mundo que um aluno de LE vai experimentar, o que o esvazia de seu fim didático. Nos exemplos acima, poderíamos incluir um áudio típico da movimentação de um escritório no A, enquanto no B, seria o que geralmente se ouve em um supermercado.

A utilização de músicas e filmes também é bastante interessante, embora seja difícil a associação destes com os temas das UD, que são mais limitados em relação àqueles. De qualquer maneira, deve-se insistir que os alunos entrem em contato com a cultura relativa à língua em aprendizagem, como abordado antes.

Conclusão

Conclui-se que os autores de manuais didáticos de língua estrangeira podem evitar equívocos ao contextualizarem as situações a serem ensinadas, ou seja, a esclarecerem muito bem a sua intenção, dado que os leitores/estudantes/professores etc foram expostos a realidades múltiplas de vida. Por mais que um dado cultural seja diferente, quando vem perfeitamente “encaixado” no contexto, os expectadores podem ser capazes, inclusive, de traçar uma analogia entre as culturas.

No processo de compreensão da língua, nosso conhecimento não é estático, está continuamente em um processo de reorganização. Cada um de nós tem representações diferentes para cada mensagem, contendo elementos que não podem ser derivados direta ou unicamente das palavras em si, mas também de uma série de elementos extra-lingüísticos.

A compreensão e a memória de nenhum *input* pode ser adequadamente prevista ou considerada, baseando-se simplesmente no conhecimento de um dicionário de palavras que são lidas ou ouvidas. O conhecimento de mundo e a análise individual do contexto estão muito envolvidos no processo de assimilação à rede de esquemas existente.

Portanto, para estudantes de LE, podem surgir distorções na compreensão, não somente pelo erro de interpretação de elementos lingüísticos, mas também pelo roteiro ou esquema ativados devido à linha de pensamento cultural inerente.

Se o receptor não partilha da rede de esquemas necessária de dado processo de interpretação, encontrará dificuldades para construir hipóteses sobre a mensagem e pode não compreendê-la. Enquanto, se houver comunicação para se criar uma rede similar, que ative o conhecimento prévio para interpretar corretamente o *input*, a compreensão será realizada.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, C. O cérebro na sala de aula. Publicado em 01.02.2006. Disponível em: http://www.celsoantunes.com.br/pt/textos_exibir.php?tipo=TEXTOS&id=31. Acessado em 19.08.07.

BALBONI, P. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino: UTET, 1998.

DANESI, M. *Il cervello in aula*. Perugia: Guerra, 1998.

FREDDI, G. *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica : la formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere* . Torino: UTET, 1999.

OMAGGIO, A. *Teaching language in context*. 3 ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

_____. Pictures and second language comprehension: do they help? In: *Foreign Language Annuals*, 12 (2), 107-116, 1979.