

ANÁLISE DE NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE ESPANHOL SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DO CAOS

Ana Paula Alves de Oliveira (UFMG)

“Um sistema caótico é aquele no qual pequenas diferenças no estado inicial levarão, com o passar do tempo, às maiores diferenças possíveis.” (Lorenz, 1996, p.197).

A partir da afirmação de Edward Lorenz acima analisaremos o quão sensíveis alguns fenômenos podem ser às suas condições iniciais e como uma ínfima alteração em um dado momento pode gerar uma grande mudança a longo prazo. No caso da aprendizagem, sensibilidade não só às condições iniciais como também a cada nova interação durante todo o processo.

Para tanto, primeiramente é necessário descrever a aprendizagem como um sistema dinâmico, complexo, não linear e imprevisível, pois está sujeito à influência de vários fatores como, variações biológicas, de inteligência, aptidão, atitude, idade, estilos cognitivos, motivação, personalidade e de fatores afetivos, além das variações do contexto onde ocorrem os processos de aprendizagem. (Paiva, 2005).

Na aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira tende-se também, cada vez mais, a adotar como mais plausível, a idéia de que o comportamento deste sistema está em concordância com o exposto acima. O que é diferente das várias teorias de aquisição existentes, em que havia uma generalização e não se levavam em conta as peculiaridades de cada ser humano. Partia-se de uma idéia em que a aprendizagem era algo quantitativo que se iniciava no estado 0 e chegava-se a um ponto X de conhecimento. Assim, apostava-se na simples transmissão linear do conhecimento, de fora pra dentro, onde não se dá a devida importância ao aluno como ser modificante e reconstrutor do que lhe é oferecido pelo professor e por tudo a sua volta, tratando aquele como um mero “receptor” e transformando-o em reproduzidor de um conteúdo¹ estático e frio.

Na prática, vemos exatamente o oposto. O conhecimento não é algo estagnado ou que se sobreponha como caixas empilhadas ao longo do tempo. Sim, ele se acumula², mas de uma maneira totalmente dinâmica. Ao contrário do que se pensava, existe uma contínua reorganização e adaptação a cada estímulo novo recebido (este estímulo pode

¹ Conteúdo do ensino formal.

² Termo usado num sentido mais amplo de que são formadas novas conexões a cada interação.

ser: um texto lido, uma conversa, um acontecimento qualquer) e essa reorganização faz com que o estado agora seja diferente de todos os experimentados anteriormente.

Pedro Demo (2002), discorrendo sobre a dinâmica do conhecimento, refuta a questão de causa e efeito (pelo menos no âmbito da aprendizagem), em que o aluno é visto como um espelho que reflete exatamente o que o professor ensina, e acrescenta que, quando o cérebro produz imaginação (ou seja, é estimulado):

[...] parece haver 'mais' do que havia antes, não só algo 'mais', mas sobretudo diferente qualitativamente falando. A imaginação não é apenas algo mais que o pedaço de carne,[...] é sobretudo algo inacreditavelmente diferente, tão diferente que seria impraticável deduzir um [nova organização] do outro [organização antiga]. (Demo, 2002 p.35).

Esta passagem reforça duas características bases dos sistemas complexos: a imprevisibilidade e a hipersensibilidade às condições iniciais (tomada no exemplo, a partir do momento que se imaginou algo) que pode gerar modificações drásticas com o passar do tempo. Ademais, outra característica é de que os caminhos (de aprendizagem) percorridos, nunca serão idênticos, ainda que os estímulos ou contextos sejam parecidos já que a imaginação abre um leque com infinitas possibilidades de trajetórias distintas. Por exemplo, quando relemos um texto ou assistimos a um filme mais de uma vez, nossa percepção nunca é a mesma, algo muda: há sempre uma informação a mais que nos faz ver algo diferente, que pode causar epifanias e/ou novas descobertas. Sempre relacionamos coisas novas e antigas e tudo isso contribui para desestabilizar o sistema pelo qual assimilamos e aprendemos as coisas. Essas desorganizações e perturbações³ trazem por detrás uma tendência ao equilíbrio, mas veja bem, somente uma tendência, que por sinal não é de toda aleatória e contém um certo padrão. Padrão este que, poderia ser nesse caso, as determinações biológicas (evolutivas e hereditárias, por exemplo) que nos dão as características bases de seres humanos que somos.

1. OS SISTEMAS COMPLEXOS

Tudo isso que acabo de dizer vai ao encontro direto do que propõe a teoria do caos (ou dos sistemas complexos) e daí surgem como agentes desse sistema os atratores

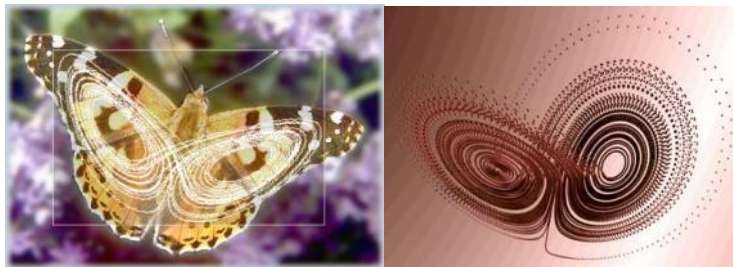
³ No sentido positivo de manter o sistema vivo e em movimento constante.

estranhos e os fractais. Nesse importante aspecto me deterei mais, pois demanda uma melhor explicação.

1.1. Atratores Estranhos

David Ruelle (1993), explicando em seu livro o atrator estranho, dá-nos um exemplo do atrator de Lorenz. Nele um ponto P qualquer parte de perto de uma origem O e que, ao invés de formar trajetórias periódicas iguais em volta da origem, ele apenas tende a esta, delimitando “orelhas” em volta da mesma, ora pra direita, ora pra esquerda. A figura no caso se parece a uma borboleta, daí uma provável hipótese do motivo para a famosa metáfora efeito borboleta. O “apelido” também associa a fragilidade que o inseto representa à potencialidade de eventos que seu “bater de asas” pode gerar. Metáfora para explicar a hipersensibilidade às ínfimas condições iniciais em um acontecimento de grande porte (Lorenz p.29).

Se a posição inicial de P perto de O fosse modificada de maneira ínfima (de modo que a diferença não fosse visível a olho nu), os detalhes da figura seriam completamente modificados. O aspecto geral permaneceria o mesmo, mas o número de voltas sucessivas à esquerda e à direita seria completamente diferentes. Isso se deve ao fato de que (como Lorenz reconheceu) a evolução temporal da figura depende de maneira hipersensível das condições iniciais. O número de voltas à esquerda e à direita é, portanto, errático, aparentemente aleatório e em todo caso difícil de prever. (Ruelle, 1993: 86)



Atrator estranho Lorenz (gráfico em 3D) <http://images.google.com.br/>

Isso parece um pouco familiar não? E é assim também com a aprendizagem. Mas por que ao modificarmos sutilmente a posição inicial, a rota de P é tão diferente do esperado? Porque a origem O não é um atrator comum. Tomemos como exemplo uma partícula com velocidade X , a tendência da velocidade é, com o tempo, ser zero por causa do atrito, perda de energia, etc, ou seja, seu atrator é zero (o ponto de equilíbrio). Outro

exemplo de atrator é um pêndulo em movimento. O seu balanço, sempre tenderá a convergir para uma oscilação cujo período é constante, isto é, o atrator, é o período constante (Wikipédia 17 maio 2006) o que também entendemos como chegada a um ponto de equilíbrio. Mas o atrator de Lorenz não tem nenhuma dessas características fixas, pelo contrário, esses atratores chamados “estranhos” são objetos de dimensão não inteira e, segundo Benoît Mandelbrot, fractais (Ruelle 1993, p.88). Por isso fazem com que a trajetória convirja em direção a eles, mas nunca efetivamente chegue até eles.

1.2. Fractais

Mas quem é esse fractal? Discutamos sobre esse agente que tem um papel chave na relação Caos/Aprendizagem.

Os atratores estranhos devem ter estruturas detalhadas em todas as escalas de magnificação. Em função disto foi desenvolvido um modelo conceitual chamado fractal, que tem uma forma geométrica complexa e exhibe uma formação estrutural que tem uma propriedade chamada de auto-similaridade. (Wikipédia, ‘atratores estranhos’ acessado em agosto de 2006)

Primeiramente, que fique bem claro que nem todo fractal está relacionado com um sistema caótico, mas, todos atratores “estranhos” o são e têm esse comportamento diferente dos “comuns”, exatamente por conterem características fractais. E quais são essas características? Em seu artigo, o major Nicholls (1995) explica que:

Geralmente, definimos as coisas dimensionalmente em termos de números inteiros. As linhas são unidimensionais, os planos são bidimensionais e os sólidos são tridimensionais. Os fractais são objetos com dimensões fracionárias. À primeira vista este conceito parece ser desprovido de sentido. Um objeto com uma dimensão fracionária de 1,5, por exemplo, seria mais do que uma linha, mas, de algum modo, menos do que o plano. Entretanto, coisas assim não se restringem a serem concebidas, mas as geometrias que engendram são centrais na teoria do caos. Um exemplo de tais geometrias, embora não seja caótica, é o floco de neve de Koch.[...]

[...]Benoit Mandelbrot calculou que o tamanho do perímetro do floco de neve de Koch é 1,26. Isto significa que o perímetro está entre uma linha e um plano. Em terceiro, a forma de um floco de neve de Koch é

independente da escala. Quer dizer, o perfil pareceria o mesmo quer examinado a olho nu, quer com um poderoso microscópio.
(Nicholls, 1995)

Ou seja, os fractais têm duas características bases: ser um "objeto" de dimensão não inteira (que não 1, 2 ou 3 como na geometria euclidiana) e, além disso, são estruturas auto-similares, quer dizer, que independentemente da escala de visualização vão ser parecidos em sua forma. Na natureza encontramos várias outras formas fractais (não relacionados com o caos), como por exemplo, as folhas das árvores cuja nervura se assemelha aos galhos maiores e, numa escala mais ampla, à árvore como um todo; a formação dos sulcos dos rios, desde os menores afluentes até os rios de grande porte, seguem traços parecidos, etc

2. O CAOS NA APRENDIZAGEM

Voltemos à Pedro Demo (2002), e vejamos sua discussão sobre o que é real e o que é captar o real . O autor enfatiza fortemente o caráter não linear dos processos cognitivos, chamando a atenção para os saltos estupendos ocorridos entre base material (cérebro) para a capacidade imaginativa (processo), também aponta seu caráter irreversível, e que nestes processos os estados nunca se encontram acabados, por tanto dinâmicos (Demo, 2002, p.35). Isso segundo ele, reflete a realidade, embora assuma a impossibilidade de interpretá-la tal qual ela seja. Com isso, quer-se dizer que a realidade é não linear e, por conseguinte sua captação também o é. Por isso, tomando em conta a característica fractal de que a parte se parece ao todo, na escala “aprendizagem”, os processos devem comportar-se semelhantemente ao processo mais amplo que é a “captação do real”.

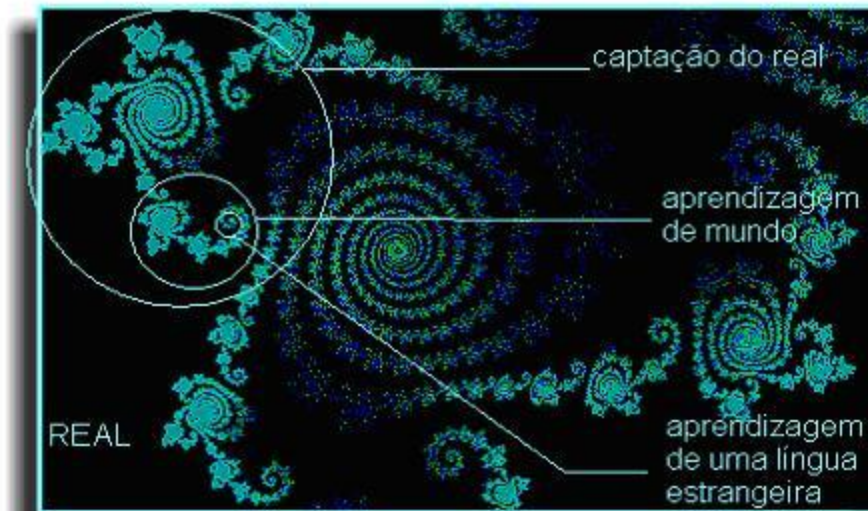
E o que isso tem a ver com a aquisição⁴? Ora, tudo. A aprendizagem específica de um idioma como segunda língua seria uma escala ainda menor dentro da “aprendizagem” geral de conhecimentos do mundo do indivíduo e como consequência também se

⁴ Sabendo da ambigüidade deste termo, esclareço: Em seu modelo de aquisição, Krashen faz a distinção entre aquisição – “processo subconsciente idêntico ao processo que a criança utiliza ao aprender sua primeira língua (Krashen, 1985 p.1) – e aprendizagem – processo consciente que resulta em saber sobre a língua” (ibid.). No entanto não é o que pretendo enfatizar no presente texto, pois aqui os termos são usados no sentido de “aprendizagem específica” ou “aquisição” de um idioma estrangeiro, dentro da escala maior de “aprendizagem (captação) de mundo” de cada indivíduo.

comportaria, dinamicamente, não linearmente, imprevisivelmente como o resto do “todo” de onde deriva.

Veja a sistematização visual da idéia acima a partir de uma imagem* fractal:

Real (todo) > captação do real (derivado) > aprendizagem (derivado) > aprender língua estrangeira (derivado): Todos os processos funcionam de maneira parecida



<http://images.google.com.br>
Edição de imagem: Ana Paula

Então, imaginemos que o atrator estranho da aquisição seja o objetivo de aprender o novo idioma. Mas isso não é algo palpável! E digo que por isso mesmo ele pode ser um atrator estranho, pois é difícil de se definir como objeto fixo, inteiro⁵. Não se pode saber um todo, por limitações óbvias. Nem todo o conhecimento já produzido pela humanidade alcançaria sequer uma pequena parte do que se tem para aprender. Por isso diria que ele tem dimensão fracionária na nossa captação partindo do individual para o coletivo. Mas para fins didáticos vamos colocá-lo como um objeto: “o objeto aprender”. Então, a impossibilidade de chegar até ele (como um fim de tudo) e os caminhos que se percorrem em torno desse objeto e mais, várias trajetórias diferentes que pode assumir esse percurso faz dele um forte candidato a ser o atrator do nosso estudo. Como disse antes, esse percurso também sofre várias influências do meio externo e de nossas limitações, e todas essas se organizam e reorganizam num aspecto geral parecido, mas guardando suas devidas peculiaridades promovendo a dinamicidade que mantém vivo o sistema. Por isso, embora eu saiba que muitos dos sistemas dinâmicos contêm os três tipos de atratores:

⁵ Por vezes as características de fractais e atratores se mesclarão, pois a relação entre ambos é intrínseca.

fixo, periódico e caótico (Lewin,1994 p.65), atrevo-me a dizer que o processo de aprendizagem não dá lugar a um atrator fixo (aquele que alcança o equilíbrio), pois a chegada a este ponto implicaria a chegada ao “objeto aprender” e a trajetória se estagnaria. O equilíbrio em questão é aparente. Vê-se como o tempo de assimilação das idéias, mas que estão em diálogo contínuo com as conexões já estabelecidas. Por isso é que nunca está totalmente em repouso, visto que o tempo todo somos bombardeados com input que nos modificam, nos perturbam e que ao mesmo tempo já são assimilados e já interagem de uma maneira nova com os estímulos antigos e também com os que virão e assim por diante.

3. NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM

Veamos como isso acontece na prática. O projeto AMFALE, coordenado por Vera Menezes, é desenvolvido na Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais e tem como um dos objetivos, coletar narrativas de aprendizagem nas quais os aprendizes de uma língua estrangeira, no caso da minha pesquisa, o espanhol, relatam porque começaram a estudar, suas experiências em contato com a língua, suas estratégias e dificuldades no aprendizado, seus fracassos e superações, etc. Durante a investigação, foram coletadas 31 narrativas que estão disponíveis no site do projeto⁶ sob a plataforma textual e/ou auditiva. Os entrevistados em sua maioria eram graduandos (de períodos variados) da Faculdade de Letras ou professores já formados, participantes do projeto Educonle (projeto de capacitação lingüístico/metodológico em língua estrangeira, oferecido por esta faculdade).

Sabe-se que não é possível ter acesso direto aos processos cognitivos de um aprendiz, mas as narrativas, mesmo que retratem uma visão restrita de aprendizagem, podem ser um ótimo instrumento de acesso à pelo menos uma parte ou à algumas das maneiras de como se aprende.

No caso, escolhi como corte de análise as tão mencionadas condições iniciais, ou contexto e motivação que impulsionaram o aprendiz ao estudo da língua espanhola. Além disso, as experiências que ocasionaram mudança de rota, as decisões tomadas a partir

⁶ www.veramenezes.com/amfale.htm

delas e a evolução de pequenos acontecimentos para decisões importantes na vida estudantil do informante.

3.1. Análise das narrativas:

(1) “Eu tinha uns treze anos quando eu assisti a algumas aulas de um curso que minha mãe fazia, no qual, havia o espanhol como língua estrangeira. Depois de dois anos, eu realmente entrei num curso particular, porque minha mãe achava importante falar um idioma estrangeiro e nesse caso eu escolhi o espanhol pela afinidade que eu já tinha tido antes.”

No exemplo (1) percebe-se de que algumas aulas assistidas no curso da mãe evoluirão para uma escolha importante quando a aprendiz teve a oportunidade de decidir entre estudar inglês ou espanhol num curso particular. E percebe-se que a partir daí a importância da língua na vida dela foi tomando proporções bem grandes a ponto de influenciar na decisão do curso superior:

“[...] meu objetivo foi procurar nativos, pra conseguir falar espanhol, e comecei a treinar então com pessoas da internet e procurar gente pra conversar, conheci muitos amigos na internet, pedia que eles me corrigissem também, e isso me influenciou pra procurar o curso de Letras que eu sabia que era uma possibilidade de estar em contato com mais nativos de aprender mais a língua.”

Em (2) é interessante ressaltar como uma avaliação negativa influenciou e influencia esta aluna na hora de se expressar oralmente em sala:

(2) “[...] eu sou meio tímida, pode não parecer, mas eu sou. Então eu fico com vergonha, eu fico com medo de errar, principalmente se eu to conversando com o professor. E desde o episódio que eu te contei principalmente... piorou consideravelmente, eu tenho muito mais medo de falar agora...”

_Que episódio?

_Quando [nome da professora] falou que eu não sabia falar espanhol. [...] num teste, exame oral do espanhol IV. E eu acho que é por causa dela que eu peguei exame especial. Ela me deu uma nota assim...mais do que baixa, e até àquela ocasião eu não me achava tão ruim assim em espanhol, nunca achei que eu era tão ruim assim, eu até falava numa boa, arriscava, conversava. Aí ela falou tanto na minha cabeça esse dia, que isso tava errado, que aquilo tava errado e no final de toda aquela análise

negativa ela virou pra mim e falou assim, que resumindo, eu não falava espanhol. Principalmente pra estar no IV, que se fosse olhar isso eu não deveria estar no IV. Aí eu travei um pouco mais e ainda fiquei com mais vergonha ainda do que eu tinha antes.[...] aí eu vou e desisto de falar.”

Já esta mostra (3) é um exemplo inusitado de condições iniciais que também acarretou (depois de muitas interações) a opção da aprendiz de fazer Letras e seguir estudando o espanhol:

(3) “Bom, eu comecei eu era bem nova, eu era criança, tinha uns onze anos e foi por um motivo assim... bem infantil mesmo...uma bobeirinha de criança. Porque eu me apaixonei pelo professor que eu tinha no colégio e aí eu comecei a me interessar pela língua espanhola né.”

Na mostra (4) já observamos uma inicial decepção com o inglês o que obrigou o aprendiz, a principio, a se submeter ao aprendizado de espanhol o que acabou virando uma paixão e o seu trabalho:

(4) “Bueno, empecé a estudiar español hace más o menos once años y empecé por el curso de Letras. La verdad es que cuando empecé pensaba que el inglés sería una lengua interesante, porque históricamente es una lengua de comunicación mundial. Pero en la facultad, luego descubrí que el inglés no era para ser enseñado, era simplemente para formar profesores de inglés. Entonces, naturalmente, tuve una gran dificultad y pasé al español. No tenía la intención primeramente de estudiar español, pero fue una alternativa. Y sorprendentemente lo que era una alternativa se volvió una pasión, tuve un desarrollo significativo con apoyo de los profesores, de colegas, de compañeros. Y luego que me gradué en 99, empecé a dar clases en 2000, en Cenex.”

Veja em (5) que interessante o quanto um evento, uma sugestão da mãe, pôde mudar totalmente o percurso dessa aprendiz, comprovando a imprevisibilidade do caos na aprendizagem:

(5) “Eu comecei a estudar espanhol (...) porque eu tava muito à toa no meu consultório, eu sou dentista, e eu não tinha o que fazer, então eu comecei a estudar alemão. E por intermédio da minha mãe que começou a fazer espanhol, me indicou pra fazer essa língua. Eu tava fazendo alemão e então eu faria as duas. Ela tava gostando muito do espanhol e tal, e acabou que eu cursei os dois idiomas. Aí eu gostei tanto da língua

que eu comecei a querer ser professora. Tentei o vestibular de letras, passei, larguei a outra profissão e aí to aqui na faculdade agora.”

Uma coisa especialmente interessante de se observar em (6) (7) e (8) são as visões distintas e, às vezes, quase opostas, que alunos diferentes (que tiveram em seu primeiro contato com o espanhol o mesmo professor) têm das mesmas aulas. Outra característica é prova de que cada pessoa tem o seu modo particular de aprender e ainda que seja dado o mesmo estímulo, para alguns pode acarretar em uma situação totalmente frustrante e para outros pode ser a motivação e o início de um gosto pela língua, o que antes não existia:

(6) “Na verdade eu nunca tive muita curiosidade nem muita paixão pela língua não... nunca me chamou a atenção. Mas acabou que eu aprendi a gostar, o meu professor do primeiro período que foi o maior incentivo, porque o cara tinha a “manha” total. E ele foi meio que um objetivo que eu enxergava. E, além disso, a didática dele, o jeito dele me fizeram gostar... aprender a gostar do espanhol. Então por isso eu comecei a me interessar mais.”

(7) “no espanhol I [...] foi uma coisa totalmente mecanizada, que não me motivou, que era uma coisa muito cansativa, muito maçante... Não era uma troca de experiência entre professor e aluno, parecia só uma imposição de conteúdo, repetição, muita formalidade, muita preocupação com detalhes, com pontuação, preocupação com a avaliação em vez de preocupação com o conteúdo mesmo, com aquilo que realmente motiva a gente que é o interesse que o professor transmite.”

(8) “O professor também ajudou bastante.

_Por que?

_Eu acho que o método dele, o jeito que ele dava aula prendia bastante a atenção da gente.

_Como?

_Eu acho que a gente tinha que está atento também, porque a qualquer momento ele podia chamar a gente pra falar alguma coisa, pra participar...todo mundo participava. Então eu achava isso interessante. Ele não ficava lá só explicando... a gente também participava.”

É este, o depoimento mais comovente, de um aprendiz muito bem sucedido no inglês que com o mesmo professor acima acabou sofrendo um de seus maiores traumas de

aprendizagem de língua estrangeira e terminou por desistir de seu estudo em espanhol, se voltando totalmente para sua paixão pelo inglês. Outra coisa a se enfatizar: uma prova de que pessoas totalmente aptas a aprender um ou mais idiomas estrangeiros podem simplesmente, depois de uma má experiência, tomar caminhos divergentes do “atrator espanhol”:

(9) “[...] quando eu cheguei na universidade foi a primeira oportunidade que eu tive de poder começar a estudar essa língua, logo no primeiro período na faculdade eu escolhi o espanhol como disciplina optativa [...] Só que ao chegar à universidade com a crença de que eu encontraria realmente no espanhol um entretenimento, que eu pudesse realmente tê-lo como subsídio para várias atividades, na verdade as expectativas não foram correspondidas. Tanto que na faculdade, logo no primeiro período, a experiência com o espanhol foi muito frustrante. Visto que o que eu encontrei foi uma carga exagerada de gramática [...] na abordagem do professor. Tanto que no sentido metodológico, didático, o que eu via nas atividades era aquela coisa cansativa de gramática, de repetição, atividades enfadonhas, como por exemplo, ao longo do curso tinha que ler vários livros de literatura espanhola [...] tínhamos que aprender várias unidades do livro em pouco tempo, atividades do livro de exercício, atividades de redação. Então tudo isso na verdade fez com que ao invés de sentir o sabor da língua, eu começasse a estressar [...] com a língua e não quisesse aprendê-la.[...]”

E o que eu chamo de ápice negativo principal dessa experiência, foi uma prova oral também, na qual todos nós fomos praticamente ameaçados porque a prova seria gravada né...e o professor deixou bem claro que faria questão de corrigir minuciosamente todos os erros quando estivesse na casa dele. Aquilo já foi todo um bloqueio psicológico antes da prova. E durante a prova como se não bastasse (eu já estava vendo várias pessoas saírem como se estivessem saindo de um abatedouro ao sair da prova). E na verdade relatavam experiências bem negativas e eu já entrei [...] totalmente frustrado, desanimado. E o que eu percebi durante a prova, [é] que ele fazia perguntas assim, bem típicas, perguntas que eram bem esquadrihadoras que provocavam ainda mais o nervosismo e desanimo. Na verdade não era pra suavizar, pra criar uma conversação, parecia uma sessão de tortura na língua espanhola. E como se não bastasse, aconteceu algo inusitado comigo...justamente comigo: a fita acabou e ele fez com que eu repetisse novamente tudo que eu quase, de maneira duvidosa havia dito. Porque era quase impossível responder as perguntas que ele queria e da maneira que ele queria também [...] daí foi muito embaraçante”... tanto que eu não via a hora de sair da sala e quando eu sai [...] foi uma situação de quebra de grilhões...eu me senti muito bem. Daí, isso tudo serviu na verdade de trauma pra que eu não quisesse estudar a língua mesmo tendo a motivação. Essa experiência

[...] fez com que eu desistisse do espanhol há bastante tempo, embora eu ainda tenha a vontade de aprender a língua a pesar de tudo que aconteceu. Eu creio que diante disso se criou uma certa barreira pra que eu não quisesse fazer espanhol nem como optativa mais na faculdade e acabei realmente repensando que meu lugar seria realmente na minha primeira habilitação que é a língua inglesa.”

Este exemplo **(10)** também é um caso interessante de análise, no qual um fator biológico (um déficit auditivo) foi o que promoveu o interesse desta estudante pelo espanhol:

(10) “Eu comecei a me interessar pelo espanhol foi desde...um pouco pequena, através da novela Carrossel, porque eu tenho um problema de audição, né? [...] então eu presto a atenção mais no que as pessoas falam, no movimento dos lábios. Então eu ficava confusa em relação que era muito diferente [a leitura labial] da novela com o que eu escutava. Com isso eu comecei a perguntar pros meus pais o porquê daquilo, aí que eles foram falar que era uma novela mexicana, e que eles falam uma outra língua e a partir disso eu comecei a me interessar muito pelo México e posteriormente pela Espanha. E isso é que me motivou a estudar uma língua estrangeira mesmo.”

Em **(11)** vemos uma total mudança de rota que uma aprendiz sofreu em dado momento de sua vida, pois desistiu de ser médica em Cuba mas prosseguiu com o espanhol:

(11) “O que me motivou a começar a aprender espanhol, foi a possibilidade que eu tive de estudar em Cuba...fazer medicina lá. Só que acabou não dando, por um problema na embaixada, mas eu continuei estudando porque acabei gostando do idioma, por causa de uma professora que eu tive, que era peruana e que tinha uma didática que eu gostava muito. Apesar de não falar muito bem o português.”

Todos estes exemplos evidenciam a hipersensibilidade, não só às condições iniciais, como também à qualquer influência, mínima que seja, a que estão sujeitas as trajetórias de aprendizagem de cada pessoa. Conectados à teoria já explorada, estes depoimentos representariam o olhar detalhado sobre a figura do atrator estranho de Lorenz, cujo aspecto geral é sempre parecido, mas que se observada minuciosamente, nenhuma se repete, contém percursos peculiares, erráticos, imprevisíveis e aparentemente aleatórios.

E por falar em “aspecto geral”, este “padrão” nas narrativas é marcado pela forma como aprendemos que se mostra semelhante por vários motivos. Como mencionei, fatores biológicos nos condicionam (de uma forma mais ampla) a aprender de uma maneira parecida e, a partir da análise das narrativas, podemos tirar algumas conclusões interessantes. Para tanto, criei uma espécie de categorias nas quais fui anotando cada uma das estratégias usadas pelos alunos e com isso pude ver quais são as mais recorrentes e as menos funcionais de uma maneira geral.

Por exemplo, não devemos desprezar o grande número de citações nas entrevistas do uso de recursos multimídia como estratégia facilitadora da aprendizagem do idioma. Veja os dados:

49% (15 pessoas) disseram que aprendem ouvindo música, mais 49% afirmam que filmes, novelas (com o som original) e programas de TV em espanhol também são boas estratégias para aperfeiçoar o idioma. Já a internet entra em 38.7% (12 pessoas) das citações e, ouvir a própria voz ou gravações didáticas foi mencionado em 16% (5 pessoas) das respostas.

A leitura (15 pessoas), igualmente, é apontada como umas das estratégias cruciais por também 49% das pessoas que querem aprender espanhol. Surpreendentemente, fazer exercícios ou usar a gramática e dicionários foram mencionados (cada recurso) por somente 12.9% (4 pessoas) dos estudantes.

O contato com falante nativo (seja por chat, ou pessoal) foi citado por 22% (7 pessoas) e normalmente é um importante fator motivador da continuidade ou da decisão de estudar esse idioma.

Apenas 9% (3 pessoas) costumam escrever ou falar sozinho. São alternativas bastantes válidas, mas que não correspondem à tendência geral.

A preparação da aula (5 pessoas) também é uma boa fonte de estudos e revisões para professores e foi lembrada por 16% dos entrevistados.

Já traduzir não é uma forma muito usada ficando apenas com 6.4% (2 pessoas) junto com memorização de vocabulário que alcançou somente 3.2%. (1 pessoa)

Por fim, a estratégia mais usual e mencionada sem dúvida é a interação. Com 54.8% (17 pessoas) de citações, os entrevistados garantem que para conseguir fluência,

não esquecerem e praticarem o espanhol precisam conversar com quem estiver disponível: alunos, professores, familiares, etc. Veja o depoimento (12):

(12) “Até às vezes conversava com meu marido em espanhol [risos], ele não entendia nada... mas foi assim que eu consegui.”

Ou seja, promover a interação em sala de aula, que é um ambiente propício e que tem o professor como mediador, parece ser a melhor alternativa para melhorar a aquisição dos estudantes que se propõem a aprender uma língua estrangeira.

As informações acima apontam tendências às quais o professor deve estar atento. Um dado interessante e relevante neste estudo é que mais de 50% (16 pessoas) dos entrevistados mencionaram ou apontaram a figura do professor como sendo a razão de seu interesse pelo idioma ou pelos traumas causados durante a aprendizagem. Felizmente, destes 50%, 67% (11 pessoas) associaram acontecimentos positivos e motivadores ao professor contra 33% (5 pessoas) negativos, mas ainda é uma meta a ser melhorada. É ainda relevante perceber que algumas pessoas (16%) tiveram algum tipo de decepção, trauma, dificuldade com a língua inglesa e a partir daí optaram por fazer espanhol e encontraram uma boa alternativa à aversão inicial tida com o outro idioma. Seguindo o que foi discutido neste texto sobre imprevisibilidade, houve também pessoas que não tinham qualquer dificuldade com o inglês, sofreram frustrações com o espanhol e mesmo assim continuaram no estudo deste último. Geralmente as decepções estão relacionadas com o professor, como vimos em alguns relatos. Parece-me que este é o ser de referência para o aluno. Existe também o vínculo afetivo que é criado sobre a figura do mestre que leva o estudante a gerar expectativas que se não correspondidas se transformam em algum tipo de experiência desagradável ou frustrante. Claro que não é possível atender a todas estas expectativas e não é esse o objetivo, porém, o fator afetivo é uma das questões que mais deve ser levada em conta em qualquer relação humana, pois influencia diretamente na motivação dos alunos. Eles têm a autonomia para decidir se devem ou não dar importância ao que se está sendo ensinado por aquela pessoa em sua frente e o último deve estar apto para reconhecer na reação dos primeiros qual o direcionamento que deve dar ao seu trabalho. Se os agentes dessa relação não encontram mais um motivo para continuar com seu propósito, seja ensinar ou aprender, o objetivo maior (aprender o idioma) estará fadado ao fracasso.

Por isso chamo a atenção, particularmente, para o papel deste profissional que é um dos agentes mais atuantes e influenciador nesse processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou relatar a intrínseca relação da teoria dos sistemas complexos com o mecanismo de aprendizagem ou aquisição de um idioma estrangeiro, no caso, o espanhol. Pretende-se com isso que o professor possa ter um melhor entendimento do funcionamento de, pelo menos, parte deste mecanismo, reflita sobre seu próprio processo de aprendizagem e reveja alguns de seus conceitos e postura em classe, sabendo da grande importância que exerce no aprendizado e na vida de seus alunos.

BIBLIOGRAFIA

- DEMO, P. Complexidade e Aprendizagem, a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.
- KRASHEN, S. The input hypothesis: issues and implications. Harlow: Longman, 1985.
- LEWIN, R. Complexidade: a vida no limite do caos. Trad. Marta Rodolfo Schmidt. Rocco.1994
- LORENZ, E. N. A Essência do Caos. Editora Brasília: UNB, 1993.
- NICHOLLS, D. Revista científica Air & Space Power International (1994) versão em português Airpower Journal (1995)
<http://www.airpower.maxwell.af.mil/apjinternational/apj-p/pnicholls.html>
(acessado em junho 2006)
- MURPHEY, T. chapter 7 learners' constructions of identities and imagined communities, In: BENSON e NUNAN, Learner's stories: difference and diversity in language learning, Ed: Cambridge University Press, 2005
- PAIVA, V.L.M.O. Caleidoscópio: Fractais de uma oficina de ensino aprendizagem memorial. 2002.
- PAIVA, V.L.M.O. Modelo fractal de aquisição de línguas In: BRUNO, F.C. (Org.) Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36

- PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153
- RUELLE, D. *Acaso e Caos*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1993.
- RANGEL, I.S. (UERJ) *Aquisição de Segunda Língua de uma perspectiva lingüística a uma perspectiva social*
<http://www.filologia.org.br/soletras/5e6/03.htm> (acessado em dez.2006).
- Wikipédia, Enciclopédiaonline:
http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina_principal (acessado em 2006).