

MODELO MONITOR, HIPÓTESE DO *INPUT* OU DA COMPREENSÃO

Krashen e seu modelo de aquisição, ora denominado de modelo monitor e ora de hipótese do *input*, e, atualmente, hipótese da compreensão, está para a lingüística aplicada assim com o Chomsky e sua teoria gerativa está para a lingüística. Dificilmente outras teorias foram tão combatidas e ao mesmo tempo tão citadas como essas duas. Alguns dos construtos dessas teorias entraram definitivamente para o vocabulário das duas áreas, tais como as dicotomias competência/desempenho de Chomsky, na lingüística, e aquisição/aprendizagem de Krashen, na lingüística aplicada. O modelo proposto por Krashen sofreu forte influência da concepção de língua e de aquisição chomskiana como veremos a seguir.

1. O modelo monitor



Krashen (1978)¹ apresenta, na segunda metade dos anos 70, os argumentos fundantes de suas hipóteses para a aquisição de SL, reunidas no Modelo Monitor. Ele considera que tanto os ambientes formais como os informais contribuem para proficiência lingüística, porém de forma diferente. O ambiente informal contribuiria com o insumo necessário às operações mentais, gerando o *intake*, ou seja, absorção do insumo lingüístico. Já o ambiente formal, a sala de aula, seria responsável para o desenvolvimento do monitor, ou seja, de um editor da produção lingüística que se utiliza do conhecimento consciente da gramática aprendida.

Krashen (1978, p.1) define o modelo monitor da seguinte forma:

O modelo de desempenho de segunda língua, denominado Modelo Monitor, postula que o ator da segunda língua pode “interiorizar²” regras da língua alvo por meio de um dentre dois sistemas: uma forma implícita, denominada *aquisição* inconsciente da língua, e uma forma explícita, *aprendizagem* consciente da língua.

¹ Outros textos sobre o modelo foram publicados no ano anterior. Krashen, S. The monitor model for second language performance. In: BURT, M.; DULAY, H. ; FINOCCHIARO, M. (Eds.). *Viewpoints on English as a second language*. New York, Regents, 1977. e Krashen, S. Some issues related to the monitor model. In BROWN, H.D.; YORIO, C.; CRYMES, R. (Eds.). *On TESOL'77: teaching and learning English as a second language: trends in research and practice*. Washington: TESOL, 1977.

² Prefiro usar o termo interiorizar ao neologismo internalizar.

Krashen compara a aquisição à aprendizagem da primeira língua pelas crianças, pois requer uma interação significativa na língua alvo, ou seja, uma interação espontânea em que os falantes não estão preocupados com a forma de seus enunciados. A aprendizagem consciente funcionaria apenas como **monitor**. Ele entende que na aquisição a correção explícita de erros não parece relevante, mas que, na aprendizagem consciente, a atenção ao erro pode ajudar.

Krashen (1981) apresenta condições para o uso bem sucedido do monitor. A primeira condição é o **tempo**. Em situação de conversação, por exemplo, o aprendiz, geralmente, não tem o tempo necessário para pensar nas regras gramaticais de forma a usá-las de forma consciente. A segunda é o **foco na forma**, ou correção, e a terceira é o **conhecimento da regra**. Ele reconhece que são raras as situações em que as três condições são satisfeitas.

Krashen (1981, p. 12-13) lista três características do monitor:

1. Usuários bem sucedidos do monitor editam o *output* da segunda língua quando não há interferência na comunicação.
2. Essa edição resulta em desempenho variável, isto é, percebemos tipos e quantidades diferentes de erros sob condições diferentes.
3. Os usuários do monitor demonstram preocupação com a “correção” lingüística, e consideram sua produção de fala e escrita não monitorada como descuidada.

Com base em evidências empíricas em pesquisas desenvolvidas por ele e outro pesquisadores, Krashen apresenta exemplos que comprovam essas características. Dentre os exemplos, chama a atenção o de um aprendiz que usa o monitor em excesso e por isso tem dificuldade na comunicação oral.

2. O intake (insumo absorvido)

A condição essencial para que a aquisição aconteça é o *intake*. Para Krashen (1981, p.101), “*a principal função da sala de aula de segunda língua é prover intake para a aquisição*”³.

Krashen (1978, p.17) afirma que as correções dos adultos focam a habilidade de comunicação com um ouvinte e, baseando-se na interação dos adultos com crianças, propõe as seguintes características do *intake*, entendido como a aquisição ótima do *input*:

³ Grifo no original.

1. O *intake* é adquirido pelo aprendiz⁴: se o aprendiz está no estágio G_1 do desenvolvimento gramatical, ele pode progredir para o próximo estágio G_{1+1} compreendendo a sintaxe G_{1+1} com a ajuda do contexto.
2. O *intake* está em um nível ligeiramente à frente de G_1 , o estágio atual da competência gramatical do aprendiz.
3. O *intake* é seqüenciado: vai progressivamente ficando mais complexo.
4. O *intake* é comunicação natural. Ninguém fala com uma criança para ensinar a língua, mas para se comunicar. A aquisição parece acontecer mais quando o usuário da língua foca na mensagem e não na forma.

Krashen avalia algumas atividades de sala de aula, em termos de *intake*, e considera que, nos estágios elementares e intermediários, a conversação livre, rádio ou TV podem não funcionar porque os alunos freqüentemente têm problemas de compreensão, mas podem ser muito úteis para alunos de níveis mais avançados. Essas atividades não atenderiam às 3 primeiras características do *intake*. Em muitos casos, essas atividades seriam as únicas oportunidades de adquirir certas estruturas. O autor descarta, totalmente, os exercícios de repetição mecânica, onde não há nenhuma intenção comunicativa, mas considera que atividades de repetição comunicativa, ou seja, onde o aluno pode dizer a verdade ou mesmo representar (*role-play*) têm potencial para satisfazer todos os requisitos do *intake*.

Krashen (1981, p.102-103) afirma que

intake é antes de tudo *input* que é *compreendido*⁵. De fato, a compreensão pode estar no centro do processo de aquisição de língua: talvez a gente aprenda pela *compreensão* de uma língua que está “um pouco além” de nosso nível atual de competência. Isso é feito com a ajuda de contexto extra-lingüístico ou nosso conhecimento de mundo. Em termos mais formais, se o aprendiz está no estágio *i* na aquisição da sintaxe, ele pode progredir ao estágio *i+1* ao compreender o *input* naquele nível de complexidade.)

3. As hipóteses

Krashen (1985), no livro intitulado *Input Hypothesis*, apresenta sua teoria de aquisição composta de 5 hipóteses:

1. Hipótese da aquisição-aprendizagem
2. Hipótese da ordem natural
3. Hipótese do Monitor
4. Hipótese do *Input*
5. Hipótese do filtro afetivo

⁴ Krashen não usa a palavra aprendiz (*learner*), mas *acquirer* que poderia ser traduzida como adquirente. Optei por aprendiz, pois o termo adquirente não é usado na literatura da área em português

⁵ Grifo do autor.

A hipótese da aquisição-aprendizagem prevê que há duas formas de desenvolver a segunda língua. A primeira é inconsciente, que ele denomina de aquisição, e que se assemelha ao processo de crianças aprendendo a língua materna. A segunda, denominada de aprendizagem, é consciente e significa o 'saber sobre' a língua.

A hipótese da ordem natural, inspirada em Corder (1967), prevê que nós adquirimos as regras de uma língua em uma ordem previsível e que não depende da ordem com as regras são ensinadas na sala de aula.

A hipótese do monitor reforça que nossa habilidade em produzir enunciados em outra língua é fruto de um conhecimento inconsciente e que o conhecimento consciente tem como função o monitoramento. Esse conhecimento consciente serve para editar, ou seja, fazer correções no *output* antes das produções escritas ou orais. Esse foco na forma visa à precisão gramatical.

Krashen (1985, p. vii) confessa que sua hipótese favorita é a do *input*⁶ e que ao longo dos anos ficou evidente para ele que esta é a parte mais importante de sua teoria de aquisição de segunda língua.

A hipótese do *input* postula que nós adquirimos a língua de uma forma espantosamente simples – quando compreendemos a mensagem. Tentamos várias outras formas – aprender regras gramaticais, memorizar vocabulário, usamos equipamentos caros, formas de terapia de grupo, etc. O que nos escapou nesses anos todos, no entanto, é que o ingrediente essencial é o *input* compreensível. (KRASHEN, 1985, p. vii)

A hipótese prevê que existe apenas uma forma de se adquirir a língua: compreendendo mensagens, ou seja, recebendo '*input* compreensível'. A hipótese, segundo Krashen (1985, p. 2) tem dois corolários:

(a) A fala é o resultado da aquisição e não a sua causa. A fala não pode ser ensinada diretamente, mas 'emerge' por si mesma com o resultado da competência construída via *input* compreensível.

(b) Se há uma quantidade suficiente de *input* e ele é compreendido, a gramática necessária é fornecida. O professor não precisa tentar, de forma deliberada, ensinar a próxima estrutura ao longo da ordem natural – ela será provida na quantidade exata e será automaticamente revisada se o aprendiz receber uma quantidade suficiente de *input* compreensível.

⁶ Krashen (1985, p. vii) diz que não inventou essa hipótese, mas que apenas nomeou e refinou a idéia já presente em outros trabalhos como os de Macnamara (1973) e Oller (1979), dentre outros.

Para explicar o processamento do *input*, Krashen recorre a um construto de Chomsky⁷ – o dispositivo de aquisição de linguagem (DAL) – um processador interno de linguagem característico dos seres humanos. Segundo Krashen, o aprendiz não adquire apenas o que ele ouve, pois existe também a contribuição do DAL que gera regras possíveis de acordo com os processos inatos. Apesar de reconhecer as variações de estilos cognitivos, Krashen é enfático ao afirmar que todos aprendem da mesma forma. Assim como existe um sistema da visão idêntico em todos os humanos, o mesmo pode ser dito da faculdade de linguagem, como proposta por Chomsky.

O *input* compreensível é uma condição necessária, mas não é suficiente para a aquisição. Krashen (1985, p. 3) conclui que “o aprendiz precisa estar ‘aberto’ ao *input*” e defende sua última hipótese – o filtro afetivo.

“O ‘filtro afetivo’ é um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar plenamente o *input* compreensível que recebem para a aquisição de língua”. Aprendizes pouco motivados, inseguros, ansiosos, e com baixa auto-estima teriam um filtro afetivo alto, o que impediria a conexão do *input* com o DAL. Krashen radicaliza ao afirmar que com o filtro afetivo alto “o aprendiz pode compreender o que ouve ou lê, mas o *input* não atingirá o DAL” (p.3). O contraponto estaria nos aprendizes motivados, com auto-estima elevada e que se vêem como membros futuros da comunidade de falantes da língua em processo de aquisição.

Krashen (1985, p. 4) sintetiza as cinco hipóteses com a seguinte formulação:

As pessoas só adquirem uma segunda língua se conseguem *input* compreensível e se seu filtro afetivo estiver baixo o suficiente para permitir a entrada do *input*. Quando o filtro está ‘baixo’ e é apresentado *input* compreensível apropriado (e compreendido), a aquisição é inevitável e o ‘órgão mental’ da linguagem funcionará automaticamente como qualquer outro órgão.

Krashen (1985, p.9-10) afirma que a hipótese do *input* explica o período **silencioso** observado na aquisição de uma segunda língua por crianças quando migram para outros países. Ele afirma que, como os adultos não são autorizados a ficar silenciosos por muito tempo na sala de aula, isso gera ansiedade e também interferência da primeira língua. Esses aprendizes são obrigados a recorrer a regras da primeira língua quando ainda não têm disponíveis as regras da segunda língua.

⁷ Apesar de Chomsky ter desenvolvido seus estudos para a língua materna, sua tese inatista de aquisição de primeira língua foi apropriada por Krashen e seus construtos utilizados na elaboração de sua teoria.

Atualmente, Krashen prefere usar o termo Hipótese da Compreensão no lugar de Hipótese do Input. “A hipótese da compreensão afirma que adquirimos a língua quando compreendemos mensagens, quando entendemos o que as pessoas nos dizem e quando compreendemos o que lemos”. Krashen (2004, p. 21). Dessa forma, ele muda o foco do exterior ao indivíduo para o interior. Novamente, ele dá crédito a outros pesquisadores, dizendo:

A hipótese da compreensão não é nova para mim. No campo da aquisição de segunda língua, James Asher e Harris Winitz discutiram a importância da compreensão anos antes de mim. No campo do ensino de língua, Kenneth Goodman e Frank Smith hipotetizaram que “nós aprendemos a ler, lendo”, nos lemos para aprender a entender o que está na página.

Krashen (2004) afirma que uma hipótese para sobreviver precisa ser consistente com os resultados de pesquisa e afirma que isso tem acontecido ao longo dos anos, não apenas em suas pesquisas, mas com a de outros pesquisadores também. Ele continua advogando a relação dessa hipótese com as demais: hipótese da aquisição, do filtro afetivo, da ordem previsível, e do monitor.

Novamente, Krashen (2004) enfatiza que é o input que causa aquisição e não o output. Segundo ele

“[o] output oral (fala) convida o input auditivo, via conversação. Se você fala, alguém te responde. A hipótese da compreensão prevê, no entanto, que a contribuição da conversação para a aquisição de língua é o que a outra pessoa diz a você, não o que você diz a ela”.

Nesse mesmo texto, Krashen afirma que a hipótese da compreensão prevê que a língua materna ajuda a tornar o input mais compreensível, como, por exemplo, quando o professor fornece contexto ou quando lemos na nossa língua explicações sobre um tópico complexo antes de sua leitura na língua estrangeira.

4. Críticas ao modelo

As hipóteses de Krashen sofreram inúmeros ataques tanto de pesquisadores sobre aquisição como de professores que não se conformavam com um modelo que minimizava a importância do ensino formal do idioma. Tantas e diversas foram e são as críticas a Krashen que McLaughlin (1987) concluiu que “bater” em Krashen se

transformou no passatempo predileto nos congressos e periódicos dedicados à pesquisa sobre aquisição de segunda língua.

Na próxima seção, discutiremos algumas críticas ao modelo de Krashen e faremos uma síntese de sua defesa.

4.1. Críticas da comunidade científica

Krashen causa grande incômodo quando insiste que o fundamental para a aquisição é o *intake* (a absorção do *input*) e que a fala pode ajudar a aquisição de forma indireta, encorajando o *input* apropriado. Além disso, defende que um período silencioso pode ser benéfico para o aprendiz adulto que se concentraria em ler e ouvir de forma ativa e, assim, evitaria a interferência da primeira língua. Mas ele alerta, também, que o aprendiz tem que estar aberto ao *intake*, ou seja, seu filtro afetivo deve estar baixo.

Se o modelo não convence a comunidade científica, um mérito não pode deixar de ser reconhecido – a sua contribuição para o desenvolvimento dos estudos em aquisição de segunda língua, instigando os pesquisadores a refutar suas hipóteses.

Ellis (1985, p.264-265), assim como Mitchel e Myles (2004), Gass e Selinker (1984), MacLaughlin (1987), e muitos outros, critica a hipótese da aquisição/aprendizagem, pois esses construtos se definem em termos de consciência e inconsciência, o que não pode ser verificado empiricamente. Assim como Cook (1993), MacLaughlin (1987), critica a separação entre os dois construtos e a ausência de uma interface que aceite que conhecimento aprendido e automatizado possa se transformar em aquisição. Critica também a ausência de qualquer explicação sobre os processos cognitivos responsáveis pela aquisição ou pela aprendizagem.

Outras dificuldades, segundo Ellis (1985, p. 265), estão relacionadas com a idéia do monitor. A primeira é da ordem da metodologia, pois sua evidência só é possível através de relatos dos aprendizes. Além disso, o monitor só dá conta da produção e não explica a recepção de enunciados, não leva em consideração a colaboração entre os interlocutores e Krashen não discute como a aprendizagem acontece.

Parece que Ellis, assim como os outros críticos, não valoriza os depoimentos dos aprendizes e entende como verificação empírica apenas as pesquisas experimentais ou longitudinais que possam comprovar a existência dos comportamentos, o que é, praticamente, impossível, no caso de processamento mental.

Ellis aponta, ainda, que o modelo de Krashen não explica a variabilidade na produção lingüística. De fato, pude constatar ao longo de minha docência, que o desempenho dos aprendizes varia e, na produção, formas aceitáveis se alternam com desvios lingüísticos, tais como “*you were/you was*”; “*he can/he cans*”⁸, etc.

Uma das críticas mais conhecidas ao seu modelo é a feita por Merrill Swain que, ao discordar de Krashen, propõe a hipótese do *output*. Em artigo publicado em um livro dedicado a Henry Widdowson, Swain (1995, p. 125) afirma:

Tem sido argumentado que o *output* não é nada mais do que uma indicação de que a aquisição da segunda língua já aconteceu e que o *output* não tem um papel significativo na ASL exceto, possivelmente, como fonte de (auto) *input* para o aprendiz (KRASHEN, 1989). Ao contrário, a hipótese do *output* reivindica que a produção lingüística colabora com a aquisição de várias formas.

Swain defende sua proposta, afirmando que o *output* leva à fluência, promove a testagem de hipóteses e o foco na atenção (*noticing*), como veremos no capítulo dedicado à sua proposta.

Krashen tem sido acusado por não considerar o *output*, mas isso não é totalmente verdadeiro. Ele não descarta o *output*, porém não o considera prioritário. Ao discorrer sobre o modelo monitor, ele diz que “[a] aprendizagem consciente é claramente auxiliada pelo ensino explícito, e nós podemos até hipotetizar que é o *output*, e não *input/intake* que ajuda a aprendizagem, pois *output* oral ou escrito fornece o ambiente para a correção de erro” (KRASHEN, 1978, p.22-23).

McLaughlin (1987) é outro que faz sérias críticas a Krashen. Ele reconhece o mérito de Krashen ao reunir resultados de várias pesquisas para dar suporte ao seu modelo, mas contesta a interpretação que ele dá a algumas dessas descobertas.

De fato isso fica evidente, por exemplo, em Krashen (2000) onde ele cita uma reportagem, no jornal *Los Angeles Times*, sobre Armando, um emigrante mexicano que aprendeu Hebraico com grande fluência. Ele reproduz um trecho da reportagem onde Silverstein (1999) descreve como Armando aprendeu a língua hebraica com mais fluência do que a do próprio inglês.

“Ele aprendeu observando e ouvindo seus colegas de trabalho e amigos ” através da interação e conversação, ocasionalmente perguntando o significado de palavras desconhecidas. Silverstein também fornece informação sobre a boa proficiência de Armando em hebraico, citando o

⁸ Em relação a isso, ver tese de doutorado de Rita de Cássia Augusto.....

patriarca da família proprietária do restaurante, que afirma que Armando “fala hebraico como um israelense”. (KRASHEN, 2000, p.22)

Krashen entrevistou Armando e descobriu que ele só se sentiu confortável em conversar em hebraico após 2 ou 3 anos de convivência nessa comunidade e que gostava muito de conversar com os donos dos restaurantes e com os fregueses, mas nunca aprendeu a ler ou escrever. Disse que era corrigido cerca de cinco vezes ao dia, mas sempre em relação ao vocabulário e não à gramática. Krashen gravou Armando e submeteu a gravação a julgamento de quatro nativos. Todos consideraram que Armando falava muito bem e um achou que ele residia em Israel e outro que ele era nativo.

Krashen considera o caso de Armando consistente com sua teoria, afirmando que a ““aquisição”⁹ sozinha pode levar a níveis impressionantes de competência na segunda língua. Armando tinha os ingredientes necessários: *input* compreensível (embora não compreensível no começo) e um filtro “afetivo baixo””. (p.23)

O que mais chama a atenção de Krashen na história de Armando é a questão da afiliação que ele chama de *club membership*, no caso o círculo de amigos e não um grupo étnico. É a afiliação que leva um aprendiz a falar igual ao grupo ao qual pertence ou aspira pertencer. Isso no remete ao modelo de aculturação de Schumann que vê como causa da aquisição “a integração social e psicológica do aprendiz com o grupo da língua alvo” (SCHUMANN, 1978a, p. 28).

Krashen conclui dizendo que o caso de Armando comprova que é possível adquirir uma língua sem viver no país onde ela é falada e sem instrução formal. Para ele “as variáveis cruciais parecem ser *input* compreensível e uma boa relação com os falantes da língua” (p.23).

Apesar de haver evidências de que a aquisição da língua envolveu não só *input*, mas também interação com o grupo ao qual Armando se afilia va e foco consciente nas palavras desconhecidas, Krashen ignora esses fatos e explica a aquisição apenas com a hipótese do *input* e do filtro afetivo. Mesmo tendo ficado atraído pela questão da afiliação ou aculturação, ele também não retoma o tema na conclusão e reduz essa questão a “uma boa relação com os falantes da língua”. No caso de Armando, parece haver evidência de que, apesar de a aprendizagem ocorrer em contexto espontâneo, ele recebia correção freqüente dos colegas de trabalho e isso implica algum processo

⁹ Grifos do autor.

consciente. Krashen também ignora as correções em suas reflexões sobre o caso de Armando.

Uma das críticas de McLaughlin é, exatamente, a falta de definição do que seja processo consciente (aprendizagem) e inconsciente (aquisição) assim como a dificuldade de se aceitar que aprendizagem não possa se transformar em aquisição. Mitchell and Myles (2004) também colocam em dúvida essa dicotomia, pois consideram difícil distinguir quando um aprendiz está usando um ou outro tipo de processo. McLaughlin (1987, p. 21-22) argumenta que a intuição dos aprendizes vai na direção oposta. Ele cita Kevin Gregg (1984) que afirma que aprendeu regras verbais de conjugação do japonês com muito *drill* (exercícios de repetição) e, em pouco tempo, estava usando, sem erros, os tempos verbais. Eu mesma intensifiquei o uso do modal *might* depois de ler em um artigo (não me lembro mais onde) que os estrangeiros usam pouco esse modal. Também memorizei as formas dos verbos irregulares e acredito que transformei essa aprendizagem em uso não monitorado.

Gass e Selinker (1994) também questionam essa dicotomia. Eles acreditam que os aprendizes possuem formas diferentes para interiorizar as informações, mas colocam em dúvida se haveria dois sistemas tão independentes um do outro.

McLaughlin (1987) discorda de que adultos aprendam uma segunda língua como as crianças aprendem a primeira. Ele contesta também o uso que Krashen faz do DAL, pois Chomsky (1980) propôs esse construto para a aquisição da primeira língua por crianças e, depois de certa idade, outras faculdades mentais seriam utilizadas, como a lógica e a matemática.

McLaughlin (1987) também critica o conceito de monitor e a ordem natural de aquisição. Sobre o monitor, ele afirma não ser possível testar a sua existência. Ele argumenta que todo mundo usa regras de uso da língua e que não é possível distinguir se a fonte das mesmas é consciente ou inconsciente.

Quanto à ordem natural ele contesta a pesquisa de Dulay e Burt que serviu de base para Krashen, pois esta não era longitudinal e tinha como informantes crianças de várias idades, com tempo de exposição variada. Critica também a metodologia que pode ter sido a responsável direta pelos resultados. Além disso, McLaughlin (1987) alega que os estudos longitudinais têm encontrado padrões diferentes e também detectado que a primeira língua interfere nessa sequência. Não podemos ignorar que outros estudos confirmam a consistência da hipótese da ordem natural. Larsen-Freeman e Long (1994, p. 91), há 14 anos, já registravam a existência de pelo menos cinquenta estudos sobre

aquisição de morfemas na aquisição de segunda língua, indicando forte evidência da existência de uma ordem de aquisição. No entanto, Block (203, p.21) vai além, ao afirmar que “só porque alguém produz um morfema correto quando lhe mostram uma gravura não significa, necessariamente, que ele ou ela tenha adquirido aquele morfema para sempre”.

McLaughlin (1987) reclama que Krashen também não define o *input* compreensível. Dizer que *input* compreensível é aquilo que é significativo e entendido pelo ouvinte é uma definição tautológica e, ainda, se existe o nível *i+1*, podemos hipotetizar que existem também outros níveis. Ele acrescenta que o uso de linguagem formulaica por crianças indica que os aprendizes também adquirem e usam o que eles não compreendem. As expressões formulaicas são usadas como estratégia comunicativa e são entendidas apenas vagamente. De fato, lembro-me de ter usado com correção a expressão “as a matter of fact” sem nunca ter parado para analisá-la.

Outro construto bastante criticado é o filtro afetivo. Assim como McLaughlin (1987), Johnson (2004, p. 50) avalia como imprecisa e confusa a definição de filtro afetivo. Um bloqueio mental representaria o resultado de estados emocionais (falta de motivação, ansiedade, autoconfiança) e não a causa da dificuldade de o aprendiz acessar o DAL. Ou seja, o que impediria o acesso ao DAL seriam os estados emocionais e não um bloqueio mental. Outra questão levantada por Johnson (2004, p. 51) é a ausência de discussão sobre o ambiente externo ao aprendiz no que diz respeito ao filtro afetivo, ficando o aprendiz como o único responsável pela ansiedade, falta de motivação e confiança.

Johnson (2004, p. 50) considera uma inconsistência da hipótese do filtro afetivo, a afirmação de Krashen (1985, p.3) de que pode haver compreensão oral e escrita sem que o *input* atinja o DAL quando o filtro está alto. Diz ela:

Se for esse o caso, há duas formas de interpretar essa afirmação. Ou o processo de compreensão é realizado fora da mente do aprendiz, ou a compreensão representa um estágio que precede ao DAL. Além disso, a afirmação parece implicar que ASL se equivale à capacidade de alguém acessar o DAL.

Eu diria que pode haver aquisição em qualquer uma das situações sem que haja produção. Pense, por exemplo, em estruturas como “*the bed I slept on*” ou vocabulário como “*jeopardize*” que podem muito bem ser compreendidos por aprendizes com filtro alto ou baixo e, no entanto, nunca ser utilizados. O processo de aquisição não pode ser entendido apenas como uso da língua na expressão oral, pois isso contrariaria a própria

aquisição da língua nativa. Afinal, somos capazes de compreender muito mais do que produzimos.

4.2. Críticas respondidas por Krashen

Krashen (1985, p.32) se antecipa às críticas ao seu modelo e apresenta cinco possíveis argumentos contra a hipótese do *input*.

1. A interação bidirecional é necessária à aquisição?
2. Existência aparente de produção precedendo a percepção.
3. A possibilidade de que a aquisição não envolva compreensão de *input*, ou que haja uma ‘rota alternativa’.
4. A questão de que o fenômeno da ‘fossilização’ ser uma contra-evidência à Hipótese do *Input*.
5. Pessoas que afirmam compreender plenamente a língua, mas que dizem também que não conseguem falar.

O autor rebate cada uma das cinco possíveis críticas. (1) Ele não ignora que a interação pode ser uma boa fonte de *input*, mas continua afirmando que a interação não é uma condição necessária, pois ver televisão, assistir aulas, e ler pode também resultar em aquisição. Além disso, a hipótese da interação não explicaria o período silencioso.

A hipótese de que a aquisição é desenvolvida pelo uso da língua – hipótese do *output* – também é descartada. A hipótese do *output* postula que uma regra é adquirida se ela é experimentada na comunicação e se é confirmada. Se a regra não é produtiva, ela é descartada. Krashen descarta essa hipótese dizendo que isso implicaria “testar, separadamente, na produção cada componente gramatical, cada contraste fonológico, morfológico, sintático, sociolinguístico e regras discursivas” (Krashen, 1995, p.36). A hipótese também não explicaria casos de aquisição onde não ocorre produção oral, como na leitura. No entanto, ele não descarta que a testagem de hipóteses aconteça, porém isso se daria no nível inconsciente.

(2) Krashen também rejeita os resultados de estudos que demonstram que a produção pode preceder a percepção porque esses estudos focam apenas o ensino da forma sonora onde aprendizes foram capazes de produzir sons que não conseguiam discriminar. Krashen coloca em dúvida se essa aprendizagem consciente com palavras isoladas teria efeito em situações espontâneas.

(3) Krashen contesta a possibilidade de rotas alternativas de aquisição, argumentando sobre “a existência de aprendizes que aprenderam bem determinadas regras, mas não as adquiriram” (p.39), o que comprovaria que a aprendizagem não

necessariamente leva à aquisição. Outro argumento se refere aos “aprendizes que adquiriram as regras sem nunca as ter aprendido” (p.39), como, por exemplo, o uso dos artigos *a/an*.

(4) Quanto ao fenômeno da fossilização, Krashen (1985, p. 43) apresenta causas possíveis como a inadequação do *input* (quantidade insuficiente ou qualidade inapropriada de *input*), filtro afetivo alto, desempenho não correspondente à competência devido ao **filtro de *output***, e aquisição de formas imperfeitas da língua alvo.

Ele explica que o progresso da aquisição pode parar se o aprendiz tiver o filtro afetivo alto; se deixa de receber *input* suficiente; ou se é suficiente, mas não contém *i+1*, ou seja, se não tem a qualidade necessária. Ele acrescenta um novo construto – o filtro de *output* – um tipo de filtro que impede que uma regra adquirida seja usada no desempenho. Krashen apresenta seu próprio exemplo na aprendizagem de francês, dizendo que “[M]inha impressão é que meu melhor sotaque aparece quando estou relaxado – quanto mais consciente eu sou sobre o uso da língua, mais meu sotaque deteriora” (p.46) e isso é explicado pelos filtros de *output*.

Krashen lembra, ainda, que nem sempre o aprendiz é exposto a *input* de boa qualidade, como é o caso de alunos cuja única fonte de *input* é o professor e os colegas que não falam bem a língua, ocorrendo então a aquisição de formas imperfeitas ou desviantes.

(5) Krashen rebate a última crítica aceitando a possibilidade de que alguém possa compreender uma língua, mas ser incapaz de usá-la oralmente, dizendo que a causa pode ser um filtro de *output* forte que afeta o desempenho devido a razões afetivas e psicológicas.

5. Evidências da hipótese do *input* em narrativas de aprendizagem

No corpus do projeto AMFALE, encontramos dezenas de narrativas que apresentam evidências empíricas para as hipóteses de Krashen. Para comprovar essas evidências, apresento três narrativas de aprendizes de inglês, três de aprendizes de espanhol, e duas de estrangeiros aprendendo português, todos no contexto brasileiro. Em cada narrativa o leitor encontrará o endereço onde ela pode ser lida. As narrativas de aprendizes de espanhol e de português como língua estrangeira estão arquivadas também em artigo em áudio que pode ser acessado pelos seus leitores na web.

5.1. Narrativas de aprendizes de inglês

As narrativas (1) e (2) demonstram a importância do input compreensível. O texto (1) traz evidências sobre a importância do input e também sobre a existência do período silencioso. O aprendiz reforça a tese de Krashen de que é possível aprender a língua em contexto de LE se houver muito *input* compreensível e que a aquisição acontece sem instrução formal.

(1) Minha motivação para aprender o inglês começou na infância, ficava parado pasmo ouvindo e vendo os astros do rock: Deep Purple, Pink Floyd, Iron Maiden, Metálica, etc. Aos meus 10 anos de idade, quase 11 me integrei a um grupo de roqueiros que usavam muito o inglês, que segundo eles era a “língua oficial do grupo”. Já tinha bastante vocabulário e identificava bem a pronúncia, às vezes entendia, as vezes não, mas continuava ouvindo os discos todos os dias e ouvindo os meus amigos falarem. Sentia que estava melhorando a cada dia e já começava a me arriscar falando na outra língua eles nunca me ensinavam, eles não tinham nenhum método, nem eu, inclusive diziam que língua “não se ensina, aprende”, e que eu iria aprender. <http://www.veramenezes.com/p.133.htm>

A narrativa (2) comprova que a sala de aula pode ser um bom local para se oferecer ao aprendiz *input* compreensível. Apesar de o aprendiz revelar alguma preocupação com o estudo da gramática, fica evidente que ela atribui a sua aquisição à diversidade de *input* que recebeu: o professor que usava a L2 na sala de aula, música, filme, leitura e, finalmente, interagir através da Internet – “falar” no ICQ¹⁰.

(2) Ele não falava com a gente em português nem fora da sala, de jeito nenhum. E só falava em inglês o tempo inteiro. Então isso fez a gente dar um salto inacreditável. Eu fiquei empolgadíssima depois, comecei a falar mesmo. Então a gente ficou lá falando o tempo inteiro, a gente não falava em português hora nenhuma. Explicava, mesmo o vocabulário usava dicionário inglês/ inglês. A gente não usava hora nenhuma. Foram quatro anos que eu estudei lá. No último ano eu já estava louca pra ver gramática e outras coisas mais a fundo. Foi uma coisa que fez muita diferença. Eu nunca gostei de traduzir música, eu sempre quis ver a letra, escutar música, escutar o filme, e até hoje ficar escutando em inglês e qualquer outra língua e ir aprendendo. Mas nunca gostei de traduzir, então nunca gostei de traduzir música, preferia escutar a música do que traduzir. Na verdade, nunca tinha estudado muita gramática até aí. Desde

¹⁰ Programa de comunicação instantânea na web entre pessoas cadastradas no programa. As letras que compõem a sigla ICQ reproduzem o som *I seek you* (eu procuro você). ICQ funcionava de forma semelhante ao MSN.

a Cultura Inglesa quando eu estudei lá era leitura demais, mas a gente não falava direito então fiquei meio traumatizada. Depois que a gente começou a falar mais eu procurava é lógico. Depois eu cheguei a fazer outros cursos, mas aí eu preenchia esse tipo de coisa assim escrevendo, procurando saber, olhando em gramática essas coisas. Mas depois disso eu comecei a ler muito em inglês, Internet principalmente, como todo mundo. Falar no ICQ foi uma coisa que melhorou 30 vezes assim, ficar falando com gente do mundo inteiro. Todo mundo te entendendo, todo mundo falando 'nó você tem um inglês tão bom e tem só quinze anos' eu ficava super empolgada. Foi basicamente isso. Eu sempre amei línguas em geral. Eu queria falar inglês porque eu queria ser a melhor do mundo, então eu ficava o tempo inteiro treinando.

<http://www.veramenezes.com/p064.htm>

A narrativa (3) mostra o descompasso entre a instrução formal e a obtenção de *input* compreensível. Fica claro que grande parte do *input* é perdida, mas há um tipo de *input*, provavelmente, o *i+1*, hipotetizado por Krashen, que coloca seu processo de aquisição em funcionamento. Este narrador tem a intuição de que a leitura é importante para a aquisição e não entende porque os professores não estimulam a leitura extra-classe.

(3) Comecei a estudar inglês com 13 anos de idade, em um curso livre de Belo H. (sem considerar a disciplina oferecida na escola, na 5ª e 6ª série do ensino fundamental, que não pareceu cumprir seu papel). A princípio, limitava-me em seguir as instruções da professora, até que comecei a assistir seriados de televisão (dos mais simples, com duração de 30 minutos e voltados para pré-adolescentes e adolescentes, como, por exemplo, "Small Wonder" e "My secret identity") e desenhos animados no som original, sem legendas. É claro que não entendia tudo o que era dito, mas a idéia geral e grande parte das situações mais específicas eram bem compreendidas. Com 16/17 anos, comecei a ler livros de autores que já conhecia (através de traduções em português) e de quem gostava muito: preferi as versões originais (e não as reduzidas, didatizadas), ainda que pensando que não conseguiria ir até o final deles por falta de compreensão. Ao final do primeiro livro, em tempo razoavelmente curto e bastante satisfeito com meu entendimento, percebi que poderia continuar lendo os originais (é curioso lembrar que os professores, nessa época, não nos pediam ou indicavam livros de leitura, como atividades extra-classe). Tornou-se um costume, também, assistir, quando existentes, às adaptações cinematográficas desses livros (o que, entretanto, nunca me fez deixar os livros de lado, por melhor que fossem os filmes). Com o tempo, passei a ler livros de autores que ainda não conhecia e fiz também cursos onde deveríamos, como parte do programa, lê-los e discuti-los. Finalmente, habituei-me a tomar notas de estruturas e palavras novas e atrativas, para usá-las nos textos que tinha que escrever, e, ocasionalmente, quando adequadas, na linguagem oral.

<http://www.veramenezes.com/p038.htm>

5.2. Narrativas de aprendizes de espanhol

Em (6) temos a narrativa de um universitário, cursando Relações Exteriores, que motivado por sua paixão por futebol, se interessou pelo espanhol. Podemos estabelecer uma relação entre essa história e a de Armando em 4.1. Seu desejo de aprender a língua foi motivado por sua afiliação a torcedores de futebol e suas canções. O *input* vem, não apenas do que ouve no contexto de esportes, mas também de programas esportivos e de outros temas na televisão. O aprendiz tem a consciência de que é sua escuta desse *input* que desenvolve suas habilidades de fala e escrita.

(6) Bom, eu comecei a estudar espanhol no início desse ano, faço desde fevereiro desse ano, de 2004. E minha história com essa língua é que, curiosamente, eu amo futebol. Então por eu gostar do futebol, e ser muito apaixonado pelo estilo de jogo, pelo futebol latino-americano, eu comecei a pesquisar, e procurar saber do futebol argentino, futebol chileno, uruguaio, paraguaio, mexicano, enfim do futebol jogado na América Latina como um todo.

E dessa procura veio o interesse em saber também a língua espanhola, porque eu tive contato com torcidas de outros países, e pelos cânticos, pelas canções que eles cantavam, eram todas em espanhol, e eu também procurava saber, e foi por causa disso que eu tive interesse na língua espanhola.

Dáí eu comecei a, por causa desse interesse pelo futebol eu comecei a ter interesse na língua espanhola, e comecei a acompanhar pela televisão. Depois, com o surgimento da TV a cabo, com o surgimento da televisão via satélite, comecei a assistir canais em espanhol, ver transmissões de jogos em espanhol, mas não via também só jogos, via programas, via documentários, via jornais, via bastante coisa além de ... não só sendo como o esporte, mas noticiários, novela, muito seriado. e a atividade que eu mantenho fora as aulas para melhorar o meu contato com a língua, e melhorar a minha pronúncia, melhorar a minha escuta, melhorar até mesmo o jeito de escrever é dentro desse.... assistindo filme sim. <http://www.veramenezes.com/audio06e.htm>

Em (7), temos evidência do uso da leitura para aquisição de vocabulário, mas ao contrário do que prevê Krashen, o monitoramento também funciona na atividade de recepção. A aprendiz presta atenção na pronúncia de falantes de espanhol e, de forma consciente, tenta aprender a pronúncia.

(7) Eu comecei a estudar espanhol na graduação há dois anos, desde que eu entrei aqui. Nunca tinha tido contato com a língua, fiz prova de inglês. E desde então eu venho estudando. Hoje eu Já estou estudando as literaturas, estou fazendo o curso preparatório para o Dele superior, e

também o curso de pronúncia do professor Cristiano, também no Cenex.

Fora daqui da faculdade, eu tento ler, mesmo porque eu preciso para a Literatura, e para adquirir vocabulário. Com relação aos verbos, eu usava de repetição mesmo na escrita para aprender. Pronúncia, geralmente eu presto atenção na pronúncia de um falante; e escrita é com prática, com texto, com redação. <http://www.veramenezes.com/audio07e.htm>

Novamente, em (8), temos um depoimento mostrando a importância de ouvir e ler, ou seja, de *input* compreensível.

(8) (...)Você tem que aprender a aprender a língua. E isso tem me trazido muitos problemas, então eu sempre me baseei na língua portuguesa pra tentar assimilar melhor o espanhol. Agora que eu estou conseguindo separar um pouco as coisas e eu tenho feito umas leituras, leio uns jornais, tem uns amigos meus que me mandam jornais, como eu moro na moradia tem muito contato com aluno estrangeiro, então eu acabo conversando bastante com alunos argentinos, uruguaios, alguns espanhóis até, então dá um contato mesmo com a língua. E tem também... que eu faço muito é ouvir música... eu busco muito ouvir, apesar de não ter muito tempo, mas qualquer tempinho que eu tenho eu ouço bastante. Leitura e literatura ajudam bastante na aquisição de vocabulário. <http://www.veramenezes.com/audio08e.htm>

5.3. Narrativas de aprendizes de português LE

Robert e Rick, um americano e outro chinês, aprendem português no Brasil. Eles também demonstram se valer de *input* compreensível para aprender português. Robert, em (4), acredita que a leitura é a melhor forma de “gravar a língua na sua cabeça”, corroborando com Krashen de que a leitura é uma excelente fonte de *input*.

(4) Meu nome é Robert, tenho 38 anos, e estou estudando português faz um ano e meio agora. Pra falar a verdade, eu não estudo muito português, de maneira a pegar um livro e estudar. Eu devo fazer isso, mas eu não... Realmente, eu tenho muitos compromissos, eu trabalho e tudo mais, então eu não tenho... Eu até tenho tempo, mas eu não faço. Aí então eu acho que o que eu aprendi até agora de português é na aula mesmo, falando com as pessoas no dia a dia, e através da televisão, da convivência com a língua. E é agora que eu tenho um pouco mais de facilidade com a língua. Eu estou lendo muito. Que eu acho, realmente, que eu poderia estudar gramática, poderia estudar conjugação de verbo, concordância, pronome, preposições e tudo mais, mas o que realmente vai, vamos dizer, gravar a língua na sua cabeça é através de ler a língua, eu acho, pra mim pessoalmente.

A minha área é mais pra belas artes, então eu gosto muito da música brasileira. Então, eu estou lendo, por exemplo, agora, um livro sobre a Tropicália, na época de fim dos anos sessenta e início dos anos setenta. E eu li vários. Esse mês passado, precisamos ler um livro de

Betinho, que eu acho muito interessante, porque fala de BH, fala de Minas Gerais, e tudo mais. Eu assisto quase ..., tem um canal que passa filmes brasileiros, documentários, curta metragens, e quase todos eu assisto muito na televisão. Como por exemplo, um filme sobre as favelas. São Paulo, por exemplo; tem pessoas que falam português de um jeito totalmente diferente do que aqui, por exemplo, o que é interessante. Assistindo o jornal nacional, essas coisas. Mas, eu acho muito mais... Tem tempo que e <http://www.veramenezes.com/audiop11.htm>

Rick, além dos cursos, procura por *input* na leitura e na comunicação de massa, o que indica que ele acredita que a sala de aula não é suficiente para seu sucesso no idioma.

(5) Eu me chamo Rick, vim da China. Tenho 30 anos. Eu já estudo português há quase meio ano. Eu estudo português na UFMG, intermediário 1 e intermediário 2, os cursos, e já fiz o curso básico. E eu tenho amigos brasileiros; eles sempre falam português comigo. E também eu leio livros em português, eu vejo novela, eu vejo filme, eu vejo televisão. Eu também leio jornais. Só isso.
<http://www.veramenezes.com/audiop14.htm>

Essas oito narrativas parecem apresentar evidências para as hipóteses propostas por Krashen, especialmente para a do *input* compreensível. É interessante perceber como os aprendizes têm a intuição de que a sala de aula não é o ambiente ideal de aprendizagem e que eles precisam ir em busca de *input* de boa qualidade.

6. Conclusão

Cook (1993, p.58) sintetiza o modelo de Krashen da seguinte forma:

Ele sugere que o conhecimento nos usuários da L2 acontece de duas formas: conhecimento adquirido e aprendido. Tal conhecimento é criado por dois processos separados: 'aquisição', usando o processo natural de construção interna da mente, e 'aprendizagem' usando processos racionais conscientes. O uso da L2 pode envolver um processo distinto de Monitoramento que faz com que o conhecimento aprendido influencie os enunciados produzidos pelo conhecimento adquirido.

Apesar de Krashen não apresentar uma articulação clara com a teoria de linguagem de Chomsky, como lembram VanPatten e Williams (2007, p. 25), sua teoria parece estar fortemente entrelaçada àquela teoria.

Muito do que consideramos conhecimento lingüístico é, de fato, parte de nossa capacidade biológica. Em outras palavras, quando as crianças se envolvem nas tarefas da linguagem, elas já possuem muito conhecimento; elas simplesmente têm que ativar os dados no input para que a aquisição aconteça. Krashen sustenta que processo semelhante acontece na ASL. (VanPATTEN e WILLIAMS, 2007, p. 25),

Segundo Cook (1993, p.52), “a ênfase na compreensão oral à custa da produção é o que distingue a teoria de Krashen da maioria das outras teorias, como as teorias advindas do ensino ‘comunicativo’ de línguas, que enfatizam a importância da fala”. De fato, todos os outros modelos e teorias preconizam a produção.

As críticas ao modelo de Krashen ressaltam a vagueza das definições de seus conceitos e à impossibilidade de verificação empírica de suas hipóteses¹¹, mas algumas dessas críticas ainda são fruto do apego ao objetivismo, só aceitando aquilo que é observável. No entanto, como lembra Gass e Selinker (1994, p.151), apesar de haver motivos para duvidarmos de suas hipóteses, cada uma delas “gerou inúmeros projetos de pesquisa, o que fez com que a área de aquisição de segunda língua avançasse muito passos à frente, focando a atenção, particularmente, em áreas inexploradas”.

Concordo com Ritchie e Bathia (1966, p.16) que, talvez, o Modelo Monitor tenha sido um dos mais influentes. Por mais críticas que ele tenha recebido, alguns de seus conceitos se enraizaram na área. Dificilmente alguém consegue ignorar, por exemplo, a dicotomia aprendizagem/aquisição, ou deixar de se posicionar sobre esses dois construtos, nem que seja para dizer que não fará distinção entre os dois, correndo grandes riscos de não ser bem aceito pelos pareceristas de seu texto. A necessidade de *input* de qualidade e a existência de monitoramento também me parecem construtos amplamente aceitos na comunidade científica.

Block (2003, p.21-22) elogia o trabalho de Block por ele ter continuado o legado de Corder, aliando três bases de dados epistemológicos: experiencial (usando suas próprias experiências), observacional (observando a aprendizagem em ação) e empírico (pesquisa bem planejada e estruturada com a ordem dos morfemas). Block cita também a crítica positiva de Lightbown (1984, p.245-246):

Uma das coisas que faz o Modelo Monitor de Krashen interessante e intrigante é que ele reflete a complexidade da ASL, levando em conta preocupações da teoria linguística (através de sua hipótese da ‘ordem natural’), da psicologia social (através de sua hipótese do ‘filtro afetivo’), teoria da psicologia da aprendizagem (através de sua hipótese da aquisição e da aprendizagem), da teoria da análise do discurso e da sociolinguística (através da hipótese do input compreensível e também da hipótese do monitor)

¹¹ Eu acrescento que não apenas os conceitos de Krashen, mas muitos outros construtos, como por exemplo, motivação e aptidão, não são facilmente verificados empiricamente.

Krashen revolucionou os estudos em ASL ao defender a pouca eficácia da instrução formal e também ao destacar que existe uma ordem natural na aquisição dos morfemas. Segundo ele, o morfema da terceira pessoa do singular, contáveis e incontáveis, e passados de verbos regulares e irregulares são adquiridos mais tarde do que outros itens. Isso traz sérias implicações para a avaliação escolar centrada na forma. Como cobrar do aluno o uso de determinados morfemas se seu processo de aquisição ainda não internalizou esses mesmos morfemas e se sua aquisição não está ligada a instrução formal dos mesmos?

Outros fatores previstos no modelo monitor são o filtro afetivo (estar mais ou menos aberto à língua que ouve e compreende); as variações individuais (uns monitoram quando é adequado e outros exageram e podem não conseguir se comunicar na SL); interferência da língua materna, especialmente em contextos de aprendizagem como língua estrangeira; e a diferença entre a criança e o adulto (ex. aptidão teria uma implicação maior na aquisição por adultos do que por crianças).

Uma crítica feita, freqüentemente, a Krashen diz respeito à sua negligência ao ensino de gramática. Ele, definitivamente, não advoga sua eliminação como muitos afirmam. Ao contrário, ele vê como um ponto positivo ensinar sobre a língua para os alunos que demonstram interesse nas estruturas, mesmo que, em sua concepção, o conhecimento consciente de regras não seja necessário para o uso da língua. Outro ponto positivo, em sua opinião, é que o ensino pode contribuir para confiança no uso do idioma quando o aprendiz descobre que tem usado determinada estrutura de acordo com uma regra gramatical. O problema é que ele não admite que o conhecimento formal possa contribuir para a aquisição.

Krashen (1978, p.15) postula que “a tarefa central no ensino de línguas é encorajar a aquisição”. A condição necessária para que ela aconteça, seja com crianças ou adultos, é o *intake* (absorção do *input*), definido por ele como “o *input* lingüístico que os aprendizes podem realmente utilizar para a aquisição da língua na sala de aula ou fora dela”.

O modelo desenvolvido por Krashen é linear, tanto na relação de causa e efeito que estabelece entre *input* e aquisição quanto na sua visão de sintaxe, como uma seqüência de itens ordenados. A aquisição parece ser algo bem mais complexo do que o descrito no modelo, como discutiremos no capítulo final deste livro.

Finalmente gostaria de comentar sobre as mudanças de nome que sua teoria sofreu ao longo dos anos. Começou como **Modelo Monitor**, ressaltando a hipótese

relacionada à aprendizagem. Depois passou para **Hipótese do Input**, cujo foco era na fonte de dados que alimentam a aprendizagem, e mais recentemente, Krashen opta pela **Hipótese da Compreensão**, colocando a ênfase no processo mental que ele acredita ser responsável pela aquisição. Qualquer que seja o nome, sua teoria influenciou e continua influenciando a área de ensino de línguas estrangeiras.