



**MODELOS TEÓRICOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:
KRASHEN, A PERSPECTIVA DA INTERAÇÃO E CAMINHOS EM DIREÇÃO À
AUTONOMIA DO APRENDIZ DE LÍNGUAS**

**THEORETICAL MODELS OF LANGUAGE TEACHING AND LEARNING:
KRASHEN, THE PERSPECTIVE OF INTERACTION AND PATHS TO THE
AUTONOMY OF THE LANGUAGE LEARNER**

Gerson Rossi dos Santos¹

RESUMO: O presente trabalho consiste em uma compilação teórica de determinados modelos de ensino e aprendizagem de línguas que vieram à tona entre os anos 1970 e 2000, com enfoque predominante sobre as hipóteses de Krashen e o desenvolvimento da Perspectiva Interacionista. As principais implicações possíveis a partir do diálogo entre essas perspectivas estão relacionadas ao desenvolvimento gradual da noção de um aprendiz necessariamente autônomo, bem como do papel do insumo enriquecido, da interação verbal e da produção do aprendiz sobre o processo de aprender línguas estrangeiras.

Palavras-chave: aprendizagem de línguas; interação; insumo.

ABSTRACT: The present work consists of a theoretical compilation of certain models of teaching and learning of languages that came to the fore between the years 1970 and 2000, with predominant focus on the hypotheses of Krashen and the development of the Interacting Perspective. The main implications of the dialogue between these perspectives are related to the gradual development of the notion of a necessarily autonomous learner,

¹ IFSP - câmpus Votuporanga, PPGEL - Ibilce/Unesp.

as well as the role of enriched input, verbal interaction and learner production on the process of learning foreign languages.

Keywords: language learning; interaction; input.

1. INTRODUÇÃO

Nenhum – entre inúmeros – modelo teórico de ensino e aprendizagem de línguas então proposto contempla todos os processos envolvidos na aquisição de linguagem, constituindo-se de visões fragmentadas de um mesmo processo (PAIVA, 2005). O objetivo deste artigo é compreender quais variáveis resultam da interação entre os fatores envolvidos no processo e quais delas evidenciam favorecer mais ou menos à aprendizagem. Como afirma Paiva,

Há 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 – quantidade/qualidade de *input* disponível, distância social, tipo e intensidade de *feedback*, cultura, estereótipos, entre outros. [...] A combinação desses fatores, no entanto, não é determinista no sentido de que, um conjunto X, na proporção Y de variáveis, geraria uma aprendizagem bem-sucedida ou malsucedida. O ser humano é imprevisível, e mudanças e ajustamentos diferentes podem ocorrer em situações semelhantes. (PAIVA, 2005 p. 23)

No quadro seguinte, exploramos alguns conceitos básicos pertinentes a este trabalho e a maneira como os mesmos diferem entre os paradigmas teóricos:

Modelo Teórico	Aquisição de Linguagem	Aprendiz	Insumo	Produção
Gerativismo	Processo de fixação de parâmetros.	Sujeito individual, receptáculo passivo de informação linguística.	Circunscrito no campo do sistema linguístico (competência), limitado à informação linguística fornecida para fixação de parâmetros.	Competência de construir enunciados criativamente em nível frasal.
Behaviorismo	Processo de formação de hábitos por meio de repetições.	Sujeito individual, passivo, condicionador	Estruturas linguísticas fornecidas visando à	Imitação de rotinas linguísticas fornecidas como

		de rotinas linguísticas.	imitação de formas, especialmente aquelas que diferem substancialmente da L1 do aprendiz.	insumo, em nível frasal. Descarta-se a criatividade do falante.
Cognitivismo	Processo cognitivo baseado em associações, generalizações e especificações visando à automaticidade de uso da língua.	Sujeito individual, passivo, operador de um sistema de processamento de informações linguísticas.	Informação linguística processada em tempo real pelo aprendiz, sobre a qual ele pode ou não operacionalizar processos cognitivos.	O desempenho linguístico, considerando não apenas o nível frasal mas também semântico, externalizado a partir do processamento mental.
Hipótese Krasheniana	Processo que, por sua natureza inconsciente e relacionada ao uso concreto da língua, difere da noção de “aprendizagem”, de natureza consciente e restrita à forma linguística. Consequência direta e inevitável da exposição ao insumo.	Sujeito individual, passivo, com variáveis afetivas, ao qual cabe a busca à compreensão do seu ambiente linguístico apenas.	Informação linguística fornecida sob a forma de evidência positiva e condição suficiente à aquisição.	Consequência direta da aquisição, processo inevitável dada a internalização do insumo.
Hipótese Interacionista	Processo de natureza social decorrente da tentativa de estabelecimento do diálogo.	Sujeito social e ativo sobre o processo de aprendizagem, visto como administrador da atenção sobre o ambiente linguístico.	Informação linguística de natureza bidirecional, passível de enriquecimento mediante movimentos interativos, cuja internalização depende do exercício da atenção do aprendiz.	Não apenas consequência, mas também causa da aquisição.

Quadro I: Evolução de conceitos teóricos entre modelos de aprendizagem. Adaptado de: MITCHELL & MYLES, 1998.

O quadro I ilustra como os conceitos de aquisição, aprendiz, insumo e produção são construídos no interior de diferentes escopos teóricos. Cabe salientar que a teoria da UG (*Universal Grammar* ou Gramática Universal), contribuição da perspectiva gerativista de Chomsky, não consiste em um modelo teórico de aprendizagem de línguas, mas em uma teoria linguística, ainda assim contributiva no debate acerca de como ocorre a aquisição de linguagem. A UG consistiria em um dispositivo inato de aprendizagem de línguas localizado no cérebro do falante desde seu nascimento na forma de uma gramática universal depositária das representações mentais e abstratas da linguagem humana. Como afirma Chomsky, *uma língua não é, então, um sistema de regras, mas um conjunto de especificações de parâmetros e um sistema invariável de princípios da Gramática Universal* (CHOMSKY, 1995 *apud* MITCHELL & MYLES, 1998, p. 53). Sob esta perspectiva, o termo “aquisição” é mais comumente usado em detrimento do termo “aprendizagem”, já que a primeira preocupação neste setor é com a aquisição de L1. O aprendiz é visto como sujeito individual (excluem-se as variáveis sociais e afetivas) e passivo diante do processo de aprendizagem. A noção de insumo restringe-se ao fornecimento de estruturas que sirvam à fixação dos parâmetros da UG do aprendiz em nível frasal (apenas, de que se excluem o texto e o discurso).

As perspectivas behavioristas (ou comportamentalistas) de aprendizagem, com enfoque na estrutura da língua e no sistema linguístico, assim como a teoria da UG, mantiveram o caráter individual e passivo do aprendiz e consideram a aquisição como um processo de condicionamento de hábitos mediante repetições. Ao longo das perspectivas cognitivas, pouco se altera com relação à posição do aprendiz dentro do processo, exceto pelo traço da afetividade (motivação) que ganha valor como variável na aprendizagem de línguas.

A contribuição de maior destaque verificada na hipótese krasheniana diz respeito ao insumo e à maneira como esse componente é operacionalizado dentro do processo de aquisição. Como veremos em pormenores no capítulo 2, para Krashen (1985), o insumo compreensível constitui a condição necessária e suficiente à aquisição, o que pressupõe que o aprendiz, uma vez exposto ao insumo compreensível, necessariamente adquirirá a língua e sua produção será consequência direta desse processo. Até este ponto, portanto, o aprendiz assume a posição de sujeito passivo no processo de aprendizagem, o insumo é visto em termos de fornecimento e exposição de material linguístico, e a produção, por fim, como uma consequência do processo de internalização desse insumo.

O papel ativo e social do aprendiz é reconhecido nas perspectivas interacionistas de aprendizagem, baseadas em contribuições de Long (1981, 1983, 1996), Swain (1985), entre outros. Nesse escopo, a forma como o aprendiz exerce sua atenção sobre os aspectos da língua ganha o valor de variável fundamental no processo de aprendizagem, e o aprendiz é reconhecido como sujeito ativo no processo. Com relação ao insumo linguístico, a preocupação com o fornecimento, por parte do interlocutor nativo, professor ou falante mais competente, cede lugar à preocupação com a obtenção de um insumo de qualidade por parte aprendiz. A produção deixa de ser vista como consequência da aquisição da linguagem, mas como uma de suas causas. Neste campo teórico, o aprendiz não apenas produz *porque* aprendeu a língua, mas também *para* aprender a língua. Exploramos em pormenores os aspectos da perspectiva interacionista na seção seguinte.

2. A INTERAÇÃO

Historicamente a interação encontrou seu espaço na aprendizagem de línguas primordialmente a partir das perspectivas audiolinguais, que postulam a favor da oferta de oportunidades para que os aprendizes conversem um com o outro em sala de aula (ALLWRIGHT, 1984, p. 156). Contudo, a visão de interação adotada por essas abordagens remete à prática de atividades de interação altamente controladas, baseadas em *drills*, mais circunscritas no campo do “falar um com o outro”, que não necessariamente representa uma atividade de diálogo autêntico, do que no campo do “comunicar-se um com o outro”.

Contudo, a perspectiva interacionista de aprendizagem de línguas prevê a interação como princípio fundamental (mas não suficiente) para a aprendizagem e/ou aquisição de línguas, em um âmbito comunicativo. É, portanto, uma perspectiva social de aprendizagem, que encontra apoio na teoria vygotskiana sobre o desenvolvimento da criança por meio da articulação desta com outros indivíduos. De acordo com Vygotsky (1984), a aprendizagem ocorre mediante um intercâmbio de conhecimentos dos sujeitos entre si e com ele próprio, de maneira que a construção do conhecimento ocorre inter- e intrapessoalmente. A teoria vygostkiana contribui com a noção de ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal – um hiato entre o conhecimento que o sujeito pode construir intrapessoalmente e o que ele pode aprender a partir das relações interpessoais e as vantagens, em termos de processos cognitivos, decorrentes da colaboração de um sujeito com o outro na resolução de um problema. Desta maneira, o outro é visto, simbolicamente,

como um fornecedor de “andaimes” sobre os quais o sujeito pode apoiar seu desenvolvimento cognitivo para além da aprendizagem intrapessoal. Desta maneira, aprender línguas por meio da interação pressupõe, no escopo interacionista, o esforço de interagir com o outro e, também de interagir consigo mesmo.

Ellis (1985) define a interação como o discurso construído conjuntamente pelo aprendiz e seus interlocutores. O insumo linguístico é visto como resultado desse discurso e sua qualidade é diretamente relacionada às características da interação entre os sujeitos.

Pica (1996), define a aprendizagem pela interação da seguinte maneira:

[...] “a aprendizagem de línguas pela interação” pode ser vista como a interação das várias necessidades do aprendiz – a necessidade de entender uma L2 e se expressar nela com adequação modal e discursiva, acuidade e de maneira apropriada. [...] “a aprendizagem de línguas pela interação” [também pode ser vista] como a interação entre processos de aprendizagem. Como tal, isto incluiria tanto a interação entre processos cognitivos, psicolinguísticos e sociais de aprendizagem de línguas como a interação dos vários processos no interior de cada escopo. Finalmente, [...] “a aprendizagem de línguas pela interação” [pode ser também vista] como a interação do aprendiz com um interlocutor, que pode ser um falante nativo ou outro aprendiz, tanto em termos gerais como nos mais específicos. (PICA, 1996: p.2)²

Desta maneira, a Perspectiva Interacionista é multifacetada no sentido em que prevê dimensões de interação entre necessidades e processos nos quais o aprendiz se envolve, bem como interações entre esse aprendiz, sua produção e seu interlocutor.

A visão de língua(gem) contemplada pela Perspectiva Interacionista tampouco é unívoca. A língua é, de acordo com Swain e Lapkin (1998), um meio de comunicação e, ao mesmo tempo, uma ferramenta do pensamento; é um processo e, por outro lado, produto (SWAIN E LAPKIN, 1998: p.320). Esta visão atribui à linguagem não apenas a condição de meio de comunicação, mas também de atividade cognitiva. Desta forma, o exercício da interação linguística pressupõe interlocutores engajados em garantirem a compreensibilidade do diálogo (um princípio baseado na comunicação) e, simultaneamente, em utilizarem a interação para pensar sobre a linguagem e para construir conhecimentos de uso da língua, bem como confirmarem e revisarem conhecimentos pré-existentes (procedimento de ordem cognitiva). Desta maneira, o

² Do original: [...] “language learning through interaction” might be viewed as the interaction of several learner needs – the need to understand an L2 and to express it across modality with accuracy and appropriateness. This article will also discuss “language learning through interaction” as the interaction of learning processes. As such, this would include both the interaction among the cognitive, psycholinguistic, and social processes of language learning as well as the interactions of various processes within them. Finally, this article will describe “language learning through interaction” as the interaction of the learner with native-speaking interlocutors as well as with other learners, both in general and in more specific terms. Revista Contemporânea: Revista Unitoledo: Arquitetura, Comunicação, Design e Educação, v. 03, n. 01, p. 209-224, jan/jun. 2018.

diálogo também ocupa uma posição dupla no interior do processo: ele propicia não só oportunidades de aprendizagem, mas também evidências sobre o processo (SWAIN e LAPKIN, 1998: p.320).

Long (1983) elabora a Perspectiva Interacionista a partir das contribuições da teoria de Krashen (1984) acerca do insumo linguístico. Em alguns aspectos, esta perspectiva constitui uma continuidade da teoria krasheniana, em outros, um rompimento com ela.

3. O MODELO DE KRASHEN

A teoria de Krashen (1981, 1985) sobre aquisição de L2, contribuição que remete ao final da década de 1970 e muito discutida até os dias de hoje, é constituída basicamente de cinco hipóteses, assim sintetizadas:

1 – A Hipótese da Aquisição-Aprendizagem: já mencionada nas sessões anteriores, consiste na visão dos processos de aquisição e de aprendizagem como distintos e separados, este circunscrito ao campo do consciente e do “conhecer sobre”, e aquele ao âmbito do subconsciente e ao plano do uso e do “saber como”.

2 – A Hipótese da Ordem Natural: baseada em Corder (1967), esta hipótese postula que há uma ordem previsível de regras linguísticas a serem adquiridas, determinada pelo grau de simplicidade – complexidade da forma e da sequência em que são trazidas à sala de aula.

3 – A Hipótese do Monitor: uma vez que a aquisição efetiva consiste em um fenômeno de natureza subconsciente no escopo desta teoria, o conhecimento linguístico consciente desempenharia o papel secundário de um monitor, operando sobre eventos como autocorreção e outros ajustes de produção. Postula-se que a eficiência do monitor esteja condicionada à rara combinação de duas condições: a preocupação com uma produção precisa e o conhecimento da regra por parte do aprendiz.

4 – A Hipótese do Insumo (*input*): consiste na crença de que basta a compreensão de insumo apropriado à comunicação para que o aprendiz adquira a língua alvo. Baseia-se no conceito de insumo entendido como a informação linguística obtida a partir do ambiente de aprendizagem em que o aprendiz está inserido, quer formal, naturalístico, ou de outra ordem. As implicações e conceitos suscitados por esta hipótese serão discutidos em sessões posteriores desta dissertação.

5 – A Hipótese do Filtro Afetivo: trata-se da inclusão do componente emocional como fator de fundamental importância, aliado diretamente ao insumo, para assegurar uma aquisição bem sucedida. O filtro afetivo seria um bloqueio mental que pode dificultar o processo de aquisição quanto mais alto estiver e, no mesmo sentido, facilitar se estiver baixo. Aqui, o autor apropria-se de bases gerativistas ao afirmar que um filtro afetivo alto impede que o insumo atinja a UG do falante.

4. ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA TEORIA KRASHENIANA

Podemos resumir as cinco hipóteses com uma única afirmação: as pessoas adquirem L2 apenas se elas obtêm insumo compreensível e se seus filtros afetivos estiverem baixos o bastante para permitir a internalização desse insumo. Quando o filtro está baixo e é proporcionado (e compreendido) insumo apropriado, a aquisição é inevitável. De fato, não se pode evitar a aquisição nessas condições – o ‘órgão mental’ da linguagem funcionará tão automaticamente quanto qualquer outro órgão. (KRASHEN, 1985)³

A quarta e quinta hipóteses constituem, portanto, o eixo principal da teoria de Krashen. Neste escopo, a exposição a insumo compreensível em condições de filtro afetivo equilibrado é fator necessário e suficiente à aquisição. A noção de insumo compreensível não está diretamente ligada à noção de insumo inteligível. Além do fator da inteligibilidade, insumo compreensível é caracterizado por conter informação linguística levemente mais avançada que o estágio de competência linguística atual do aprendiz. Esta noção é representada por “i + 1”, em que “i” representa o estágio de interlíngua atual do aprendiz, e “1” a informação linguística nova que permite ao aprendiz, além de compreender, avançar em seu estágio de competência.

A internalização do insumo (*intake*) – ou retenção – constitui uma outra noção decorrente da quarta hipótese. Trata-se do processo em que o insumo oferecido se internaliza e se torna disponível para uso nas devidas condições. Segundo Krashen (1983), a retenção de insumo ocorre mediante três estágios:

1 - compreender uma estrutura i + 1 na L2 (ou seja, relaciona-la a um significado);

³ We can summarize the five hypotheses with a single claim: people acquire second languages only if they obtain comprehensible input and if their affective filters are low enough to allow the input ‘in’. When the filter is ‘down’ and appropriate comprehensible input is presented (and comprehended), acquisition is inevitable. It is, in fact, unavoidable and cannot be prevented – the language ‘mental organ’ will function just as automatically as any other organ.

- 2 - perceber a lacuna entre a estrutura $i + 1$ na L2 e a regra intralinguística que o aprendiz controla atualmente [reconhecer “1”];
 3 - a recorrência da estrutura $i + 1$ com frequência mínima (KRASHEN, 1983 apud MITCHELL & MYLES, 1998)

5. A HIPÓTESE INTERACIONISTA E O INSUMO LINGUÍSTICO

Cabe destaque a uma conclusão possível até este ponto, a de que dentro dos enfoques abordados, o conceito de insumo é caracterizado como um fator unidirecional. A informação linguística percorreria, então, um trajeto de mão única no sentido fornecedor de insumo – receptor de insumo. Essa restrição de sentido implica em que essas teorias não explorem a noção de insumo modificado.

A Hipótese Interacionista de Long (1981, 1983) revê esse traço unidirecional e propõe que o insumo pode se tornar qualitativamente diferenciado e, portanto, ter sua compreensibilidade maximizada, mediante eventos de negociação de significado. Pica, Young & Doughty (1987) abordam ainda outros tipos de insumo, a saber: “insumo não modificado”, “insumo pré-modificado” e “insumo modificado interativamente”. Em suas pesquisas de cunho comparativo, verificam-se os níveis mais altos de compreensibilidade diante da ocorrência de insumo modificado interativamente em detrimento dos outros tipos, ou seja, há maior compreensão quanto mais os aprendizes se envolvem em movimentos de ajuste conversacional.

Segundo Larsen-Freeman e Long,

A modificação da estrutura interativa da conversação ... é um candidato melhor à condição necessária (não suficiente) para a aquisição. O papel que desempenha na negociação de significado ajuda a tornar o insumo compreensível e ainda contingente de elementos lingüísticos novos e, assim, potencialmente favorável à internalização. (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991)⁴

Neste enfoque, a compreensibilidade do insumo depende de um fator adicional: a negociação de significado. Seria por meio da negociação de significado e, portanto, de movimentos interativos de ajuste que o insumo inicial ganha a condição de modificado e então enriquecido como informação linguística relevante para ativar o processo de internalização. Em resumo, quanto mais negociação de significado houver, mais

⁴ Modification of the interactional structure of conversation ... is a better candidate for a necessary (not sufficient) condition for acquisition. The role it plays in negotiation for meaning helps to make input comprehensible while still containing unknown linguistic elements, and hence, potential intake for acquisition.

compreensível o insumo pode se tornar e, portanto, mais favorável à aquisição. Também apontam afirmativamente para este pressuposto Hatch (1983) e Doughty & Pica (1986), entre outros.

Long (1981) aponta que o fornecimento de $i + 1$ é assegurado e refinado quando a interação envolve táticas conversacionais para maximizar a compreensão, tais como repetição, confirmação, verificação de compreensão, solicitações de esclarecimento, etc., ou seja, os eventos de evidência negativa figuram no quadro teórico interacionista, em detrimento da perspectiva linguística da UG, das abordagens cognitivistas, e da hipótese do insumo originalmente concebida por Krashen, que tratam apenas da noção de evidência positiva. Os efeitos dos movimentos interativos sobre a compreensão têm sido investigados em pesquisas comparativas de natureza positivista. Em algumas delas verifica-se que, em grupos em que movimentos conversacionais não foram permitidos, a compreensão foi menos favorecida do que nos grupos que puderam desenvolver ajustes linguísticos e interativos. No que tange à aquisição, ainda conhece-se pouco para se afirmar, estatisticamente, que uma interação rica em movimentos conversacionais consista em um fator necessário à aquisição, já que não temos conhecimento de contribuições de pesquisas longitudinalmente conduzidas nesse sentido.

Num esforço de redefinição da perspectiva interacionista, Long (1996) lança mão de uma nova noção, a de “atenção”:

Propõe-se que as contribuições do ambiente [linguístico] são mediadas pela atenção seletiva e pelo desenvolvimento da capacidade de processamento do aprendiz na L2, e que esses recursos são colocados lado a lado por um princípio de utilidade, mas não de exclusividade, durante negociação de significado. A evidência negativa obtida durante negociação ou de outra forma pode ser facilitadora no desenvolvimento da L2, pelo menos para o vocabulário, morfologia, sintaxe, e essencial para aprender determinadas diferenças especificáveis entre a L1 e a L2. (Long, 1996)⁵

Os elementos “atenção”, “consciência” e “foco na forma”, que pertencem fundamentalmente ao âmbito do aprendiz, são inseridos no paradigma interacionista. Para Long, a internalização de insumo depende, entre outros, do grau de atenção a questões formais da língua. Schmidt (1994) apresenta o conceito de atenção reformulado em duas

⁵ It is proposed that environmental contributions to acquisition are mediated by selective attention and the learner’s developing L2 processing capacity, and that these resources are bought together most usefully, although not exclusively, during *negotiation for meaning*. Negative feedback obtained during negotiation work or elsewhere may be facilitative of L2 development, at least for vocabulary, morphology and language-specific syntax, and essential for learning certain specifiable L1-L2 contrasts.

outras noções: i) percepção (*noticing*), em primeiro momento considerada condição fundamental para internalizar insumo e posteriormente vista como fator necessário, e que quanto mais percepção, mais aprendizagem; ii) consciência (*awareness*), a consciência explícita sobre aspectos gramaticais, que, entretanto, não tem demonstrado efeitos de longo prazo sobre a aprendizagem.

Este acréscimo conceitual implica em adotar uma visão de aprendiz com participação ativa sobre seu processo de aprendizagem de L2. Portanto, o discurso do professor está sujeito a ser redirecionado na medida em que essa necessidade seja evidenciada pela interação com o aprendiz.

Essa motivação, residente na interação com o aprendiz, para que o insumo sofra modificações de alguma ordem – lexical, semântica, sintática ou outra – apresenta-se sob duas formas distintas: i) discursiva e ii) interativa. Com base nesse pressuposto, é possível afirmar, por exemplo, que a iniciativa de modificação do insumo, pelo professor, pode ser de base discursiva ou ser motivada por movimentos interativos no interior do diálogo.

6. A PRODUÇÃO DO APRENDIZ

A Hipótese da Produção Compreensível (*the comprehensible output hypothesis*), originalmente concebida por Swain (1985), consiste em que, para impulsionar o processo de aprendizagem de L2, a exposição a um insumo compreensível pode ser considerada variável necessária mas não suficiente. Segundo a autora, aprendizes de L2, mesmo após um período de exposição a um insumo considerado compreensível no termos de Krashen (1984), podem continuar manifestando um desempenho linguístico inadequado e insuficiente por duas razões básicas: i) os aprendizes não recebem oportunidades adequadas de usar a língua e ii) eles não são encorajados a aprimorar sua produção (SWAIN, 1985: p. 249). *A produção pode ser o gatilho que força o aprendiz a prestar atenção aos meios de expressão necessários para veicular um significado* – complementa a autora (SWAIN, 1985: p. 249).

Nesta perspectiva, o processo de internalização do insumo, até então considerado condição primordial para o processo de aquisição, é discutido com o acréscimo de dois componentes novos: i) a autonomia do aprendiz e ii) a produção do aprendiz.

Em aquisição de L2, entende-se por autonomia a postura do aprendiz de tomar para si responsabilidade sobre o desenvolvimento de sua competência linguística. Swain (1993) descreve o perfil de uma aluna de L2 autônoma da seguinte maneira:

Esta aluna não quer só estar envolvida em conversas em francês, mas quer ser encorajada a fazer melhor, a ampliar seus conhecimentos de francês. É provável que ela, uma vez tendo dito algo que “não pareça muito correto”, pense sobre como poderia ter dito melhor. Ela procura *feedback* sobre seu francês e tenta incorporar esse *feedback* em seus próximos usos da língua. Como muitos alunos de L2, ela está tentando assumir responsabilidade por seu próprio aprendizado. Esta é a essência sobre o que consiste a hipótese da produção. (SWAIN, 1993)⁶

A evidência da importância da autonomia para o processo de internalização se contrapõe à noção de que a compreensão de insumo correspondente a $i + 1$ é suficiente. Caracteriza o aluno autônomo a prática de procurar por informação linguística qualitativamente enriquecida e, conseqüentemente, por insumo modificado e por *feedback* sobre sua produção.

A noção de atenção evidentemente desempenha aqui um papel fundamental. Para Long (1996), a internalização de insumo depende, entre outros, do grau de atenção a questões formais da língua. Schmidt (1994) apresenta o conceito de atenção reformulado em duas outras noções: i) percepção (*noticing*), condição fundamental para internalizar insumo; ii) consciência (*awareness*), a consciência explícita sobre aspectos gramaticais. Nesse escopo, o processo de aprendizagem é descrito em termos da utilização, por parte do aprendiz, de oportunidades de uso da língua e, portanto, de produzir com base em seu estágio de interlíngua atual, processo que também pode ser definido como “externalização da competência linguística corrente”, transversalizado pelo exercício da atenção sobre o insumo linguístico oferecido, bem como sobre sua própria produção, a fim de confirmar ou rever suas hipóteses sobre o uso da língua. É nisso que consiste a hipótese da produção compreensível de Swain (1985), em que o aprendiz avance em seu desenvolvimento intralinguístico por meio da produção. Segundo Swain,

As implicações da hipótese do output para o ensino / aprendizagem de L2 são várias, mas todas elas têm em comum e absoluta necessidade de oferecer aos

⁶ This student does not just want to be involved in conversations in French but wants to be “pushed” to do better, to stretch her knowledge of French. She often knows once she has said something that it “wasn’t quite right”, and thinks about how she might have said it better. She seeks feedback about her French and tries to incorporate that feedback into her future language use. Like many second language learners, she is trying to take responsibility for her own learning. This is the essence of what the output hypothesis is about. (SWAIN, 1993)

alunos consideráveis oportunidades de falar e escrever em aula. Mas falar e escrever não são o bastante. Os alunos precisam ser forçados a fazer uso de seus recursos; eles precisam ter suas habilidades linguísticas ampliadas ao máximo; eles precisam refletir sobre sua própria produção e considerar maneiras de modificá-la para melhorar compreensibilidade, adequação e acuidade. (SWAIN, 1993)⁷

Swain (1993) sustenta a produção do aluno como condição para aquisição por meio de quatro argumentos principais. O primeiro deles diz respeito à fluência e não à acuidade (ou precisão gramatical) e postula que por meio da produção o aprendiz encontra oportunidades para prática significativa de seu conhecimento linguístico desenvolvendo, assim, automaticidade de uso. Um segundo argumento, não menos importante, é o de que somente por meio da produção o aprendiz processa a informação linguística no nível sintático, em detrimento do semântico. Trata-se do pressuposto de que, o processo de compreensão de insumo contemple, apenas, um processamento de natureza semântica da informação, no qual muitos aspectos importantes da língua são ignorados. Por outro lado, ao produzir, o aprendiz é forçado ao processamento sintático e, assim, a identificar a informação linguística imediatamente necessária para avançar em seu estágio de interlíngua. Conforme postula a autora,

[...] o uso da língua [...] pode forçar o aprendiz a mudar do processamento semântico para o processamento sintático. Como Krashen (1982) sugere: ‘Em muitos casos, nós não utilizamos a sintaxe na compreensão – é mais comum que entendamos a mensagem por meio de uma combinação de vocabulário ou informação lexical e informação extralinguística’ (p. 66). Gary & Gary (1981) afirmam, ao falarem sobre abordagens de ensino baseadas na compreensão, ‘A compreensão [...] permite que muitos sinais linguísticos sejam ignorados: redundâncias e funções semânticas como concordância, itens definidos e indefinidos, distinções entre singular e plural, etc. podem ser ignorados sem prejuízos sérios à compreensão da mensagem’ (p. 3). Em resumo, portanto, pode ser que a produção force o aprendiz a identificar o que ele não sabe ou sabe apenas parcialmente. (SWAIN, 1993)⁸

⁷ The implications of the output hypothesis for second language pedagogy are numerous, but they all have in common the absolute necessity of providing learners with considerable in-class opportunities for speaking and writing. But just speaking and writing are not enough. Learners need to be pushed to make use of their resources; they need to have their linguistic abilities stretched to their fullest; they need to reflect on their output and consider ways of modifying it to enhance comprehensibility, appropriateness and accuracy.

⁸ [...] producing language [...] may force the learner to move from semantic processing to syntactic processing. As Krashen (1982) has suggested: “In many cases, we do not utilize syntax in understanding – we often get the message with a combination of vocabulary, or lexical information plus extra-linguistic information” (p. 66). Gary and Gary (1981) state, in speaking of Comprehension-based approaches to language teaching, “Comprehension – at least all but the most advanced levels – allows many linguistic signals to be ignored: redundant grammatical and semantic functions such as concord, definite/indefinite functions, singular/plural distinctions, etc. can very often be ignored without seriously distorting the message being comprehended” (p. 3). In short, then, it may be that producing language forces learners to recognize what they do not know or know only partially.

Um terceiro âmbito em que a produção pode favorecer a aquisição consiste na “testagem de hipóteses” sobre a língua, o uso de meios de expressão ainda incertos para o aprendiz visando verificar se funcionam. Em quarto lugar, ao produzir, o aprendiz pode ter acesso a uma fonte de *feedback* sobre o grau de compreensibilidade e de boa formação de seus enunciados por parte do seu interlocutor, favorecendo, desta maneira, seu crescimento intralinguístico.

A hipótese da produção lança mão, assim, do conceito de lacuna de conhecimento, falhas na competência do adquirente que são passíveis de serem cobertas por meio do processamento sintático. De acordo com Swain (1993), diante da identificação de uma lacuna de conhecimento, o aprendiz de L2 pode: i) ignorar, um procedimento relacionado com o estacionamento da interlíngua e a noção de zona de conforto; ii) reprocessar sua produção, ou seja, procurar por informação em seu próprio repertório linguístico que possa cobrir a falha; iii) testar hipóteses linguísticas, o que consiste em lançar mão de formas de expressão a fim de verificar como elas são recebidas pelo interlocutor (inclusive por meio de estratégias explícitas de testagem tais como “Posso dizer desta maneira?” ou “Não tenho certeza se isso está correto.”) e iv) procurar por *feedback* do interlocutor sobre sua produção na forma, por exemplo, de confirmações, pedidos de esclarecimento, correções explícitas e implícitas, etc. Shehadeh (2001) descreve o processo de modificação da produção como sendo iniciado por um “gatilho” (*trigger*), e não por uma lacuna de conhecimento, que pode se manifestar sob a forma de uma evidência de problema na produção linguística, a ser percebido e indicado por indicador externo (o interlocutor) ou por auto-iniciação. (p. 436). Como postula o autor, uma vez tendo sido percebido um problema na produção linguística, os resultados podem ser diversos, tais como:

[...] a não reparação do problema, expressar dificuldade em reparar ou comunicar a ideia sob intenção, pedir ajuda, repetir o enunciado com problemas sem modifica-lo, inserir informação nova mas não diretamente relevante, mudar de assunto, ou reprocessar e reformular o enunciado com sucesso. (SHEHADEH, 2001 p. 436)⁹

Swain e Lapkin (1995) também postulam acerca da dupla natureza dos indicadores de lacunas na produção dos falantes. Como informam as autoras,

⁹ Do original: [...] failing to repair, expressing difficulty in repairing or communicating the intended meaning, appealing for help, repairing the trouble-source utterance without modification, inserting new but not directly relevant information, switching the topic, or successfully reprocessing and reformulating the utterance. Revista Contemporânea: Revista Unitoledo: Arquitetura, Comunicação, Design e Educação, v. 03, n. 01, p. 209-224, jan/jun. 2018.

Ao produzir na L2, o aprendiz pode tomar consciência (isto é, perceber) um problema linguístico (trazido à sua atenção seja por feedback externo (por exemplo, solicitações de esclarecimento) ou feedback interno). Perceber um problema impulsiona o aprendiz a modificar sua produção. Ao fazer isso, o aprendiz pode ser forçado a um modo de processamento mais sintático do que poderia ocorrer na compreensão. (SWAIN e LAPKIN, 1995: p.372)¹⁰

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, R. L. The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, v. 5, n. 2. 1984. p. 156-169.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press. 1985.

KRASHEN S. D. *Principles and practices in second language acquisition*. New York, Pergamon Press, 1982.

KRASHEN S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Pergamon, 1981.

KRASHEN S. D. *The input hypothesis: issues and implications*. London, Longman, 1985.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M.H. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991.

LONG, M. H. Input and second language acquisition theory. In S. GASS and C. MADDEN (Orgs.), *Input in second language acquisition*, Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1985.

LONG, M. H. Input, interaction and second language acquisition. In H. Winitz (Org.). *Native and foreign language acquisition*, New York: New York Academy of Science, 1981.

LONG, M. H. Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies In Second Language Acquisition*, 5, 1983.

¹⁰ Do original: [...] in producing the L2, a learner will on occasion become aware of (i.e. notice) a linguistic problem (brought to his/her attention by external feedback (e.g. clarification requests) or internal feedback). Noticing a problem 'pushes' the learner to modify his/her output. In doing so, the learner may sometimes be forced into a more syntactic processing mode than might occur in comprehension.

LONG, M. H. native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, v. 4, n 2. 1983. p. 126-141.

LONG, M. H. The role of linguistic environment in second language acquisition. In: W. C. MITCHELL, R., MYLES, F. *Second language learning theories*. London: Arnold, 1998.

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

PICA, T. Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction. *Language Learning*. v. 38, n.1. 1988. p. 45-73.

PICA, T. Second language learning through interaction: multiple perspectives. *Working Papers in Educational Linguistics*, v. 12, n. 1. 1996. p 1-21.

SHEHADEH, A. Self- and other-initiated modified output during task based interaction. *Tesol Quarterly*. v. 35, n. 3. 2001. p. 433-457.

SWAIN, M. & LAPKIN, S. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 1998. p. 320-336.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In GASS, S. & MADDEN, C. (Orgs.), *Input in Second Language Acquisition*. New York: Newbury House, 1985. p. 235-256.

SWAIN, M. The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*. 50, 1993.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In COOK, G. and