AS HIPÓTESES DE KRASHEN: INFLUÊNCIAS E POSSÍVEIS APLICAÇÕES NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

KRASHEN HYPOTHESES: INFLUENCES AND POSSIBLE APPLICATIONS IN TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Thays Camila Voluz¹

RESUMO: Pretende-se apresentar neste artigo a teoria do linguista Stephen Krashen a respeito da aquisição de línguas estrangeiras, descrevendo as hipóteses que a sustentam, dando ênfase à teoria do Filtro Afetivo. A partir disso, o objetivo é fazer uma análise buscando possíveis aplicações no ensino de espanhol como língua estrangeira, pensando o papel do professor, bem como dos alunos, na interação em sala de aula. Utiliza-se, para isso, documentos como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Palavras-chave: Krashen; ensino de línguas estrangeiras; espanhol.

ABSTRACT: The aim of this article is to present the theory of linguist Stephen Krashen about the acquisition of foreign languages, describing the assumptions that underpin it — emphasizing the theory of affective filter. Then, the aim is to analyze possible applications to the teaching of Spanish as a foreign language, considering the role of teacher-student interaction in the classroom. Documents such as the Basic Education Curriculum Guidelines and the National Curriculum parameters are used for this task.

Keywords: Krashen; foreign language teaching; Spanish.

Desde os anos 80, o linguista norte-americano Stephen Krashen influenciou fortemente estudos e pesquisas a respeito da aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras. Em 1985, elaborou sua teoria geral, sustentada por cinco hipóteses (independentes de uma ordem específica) que buscam analisar e explicar como acontece a aquisição de uma segunda língua. A primeira hipótese trata da distinção

¹ Graduanda em Letras Português-Espanhol, licenciatura, UFPR.

entre aquisição e aprendizagem (*the acquisition – learning hypothesis*). Para ele, os dois termos definem duas diferentes maneiras de desenvolvimento de habilidades em uma segunda língua. A aquisição acontece por meio de um processo automático, que se dá no nível do subconsciente e por força da necessidade de comunicação (em parte, assim como o processo de aquisição de língua materna), enquanto que a aprendizagem acontece através de um processo consciente, resultante do conhecimento formal que o indivíduo tem em relação à língua estudada, sua estrutura e funcionamento.

Para tratar das próximas hipóteses, é preciso ter em mente que Krashen defende/define/entende a aquisição como superior à aprendizagem, uma vez que, para ele, esta nunca será suficiente para o desenvolvimento pleno da competência comunicativa.

Em sua segunda hipótese, *the natural order hypothesis*, o linguista defende que a aquisição de línguas acontece sempre por meio de uma Ordem Natural, previsível e não necessariamente semelhante à ordem de aquisição de uma língua materna, tendo em vista que a aquisição da segunda língua não é determinada pela simplicidade ou complexidade da forma ensinada.

Essa hipótese é esclarecida e sustentada pela hipótese do Insumo (*the input hypothesis*), que costuma ser tratada como o alicerce de toda a teoria de Krashen. Segundo o linguista, para adquirir uma segunda língua, o aprendiz precisa ser exposto a um insumo compreensível, ou seja, amostras da língua alvo devem ser oferecidas em quantidade suficiente para que, através de uma Ordem Natural, cada aluno receba estruturas correspondentes ao seu próximo estágio de aquisição, sendo elas pertencentes a um nível de complexidade que supere em apenas um grau o que os alunos já sabem, ou seja, que se encontrem logo acima do atual nível de competência de cada um. Sendo assim, como traduziu Maria Cecilia Torga (2004, p. 6): “nos movemos de i , nosso nível atual, até $i + 1$, o nível seguinte na ordem natural,

compreendendo um input que contenha $i + 1$ ² (In: KRASHEN, 1985, p. 2). Por meio de tal fórmula, o aluno será capaz de transformar *input* em *intake* (língua adquirida).

Em sua quarta hipótese, a hipótese do Monitor (*the monitor hypothesis*), Krashen apresenta uma possível relação entre aquisição e aprendizagem. O aprendiz desenvolve, segundo o linguista, um corretor/monitor que servirá como um meio de disciplinar sua produção de enunciados, e essa, para Krashen, seria a única função da aprendizagem. Assim, o conhecimento consciente das regras gramaticais da língua e suas exceções e tudo aquilo que corresponde ao conhecimento formal a respeito da língua estrangeira, podem corrigir e policiar a produção do aprendiz, partindo do pressuposto de que ele conhece as regras, deseja corrigir-se e dispõe de tempo para centrar sua atenção na forma. Nas palavras de Cittolin (2012, p 3):

Para Krashen (1987), professores deveriam almejar pessoas com um monitor ideal, que 'usam o monitor quando é apropriado e quando este não interfere na comunicação'. Eles não usam seu conhecimento consciente da gramática em conversações normais, porém o usarão ao escrever e planejar um discurso. Pessoas com um monitor ideal podem, portanto, usar sua competência aprendida como um suplemento para sua competência adquirida.

Por último, temos a hipótese do Filtro Afetivo (*affective filter hypothesis*), que põe em questão os fatores afetivos e suas influências na aprendizagem de línguas estrangeiras. Este filtro figura hoje como uma questão muito discutida e importante no âmbito do ensino de línguas e também perceptível em todos os outros ambientes onde o objetivo seja o aprendizado em seu sentido geral (isto é, além do conceito de aprendizagem defendido por Krashen).

O filtro afetivo, caracterizado como o "bloqueio mental que impede os aprendizes da plena utilização do input compreensível que recebem para a aquisição

² Tradução livre de "nos movemos desde *i*, nuestro nivel actual, hacia *i + 1*, el siguiente nivel en el orden natural, comprendiendo un input que contenga *i + 1*."

da linguagem” (KRASHEN, 1985, p.3)³, quando elevado, pode inibir o processo de aquisição do aluno (“o *input* não chegará ao Dispositivo de Aquisição da Linguagem — LAD—, ainda que o aprendiz compreenda o que lê e ouve”⁴), enquanto que, quando o filtro é reduzido, a língua será adquirida com maior facilidade e eficácia. Constatase, então, que o filtro afetivo, a depender de seu nível, tanto pode facilitar como dificultar o processo de aquisição de uma língua estrangeira.

São inúmeras as variáveis afetivas que diversos autores trataram como influenciadoras do processo de aprendizagem, entretanto, Krashen estabelece três variáveis fundamentais: a atitude, a motivação e a personalidade. A atitude, segundo o autor, chega a ser mais importante e significativa que a aptidão, visto que, ainda que o aprendiz possua uma série de condições necessárias para a compreensão do que lhe será ensinado, se sua postura for sustentada por uma atitude negativa, a busca por insumo será menor e o filtro afetivo será maior. A aptidão (como, por exemplo, a capacidade de análise gramatical) serve, segundo o linguista, como facilitadora do processo de aprendizagem. Em contrapartida, aprendizes que apresentam atitudes positivas perante a aquisição da nova língua costumam ter um filtro afetivo menor e, conseqüentemente, permitem melhor recepção do *input* fornecido.

Em relação à motivação, Gardner (1972) contribuiu apresentando dois tipos de motivação que podem facilitar o desenvolvimento da competência linguística: a integrativa, que corresponde à vontade do aprendiz em se parecer com falantes nativos da língua meta, e a um interesse pessoal e verdadeiro com relação à nova cultura e suas características; e a motivação instrumental, representada pelo interesse voltado para as vantagens práticas da aquisição de uma língua. Ambas as motivações produzem as já citadas atitudes positivas, que, segundo Dulay e Burt (1977), reduzirão a influência do filtro afetivo. Para tratar de motivação e atitudes, muitos autores citam,

³ Tradução livre de “*The ‘affective filter’ is a mental block that prevents acquirers from fully utilizing the comprehensible input they receive for language acquisition*”.

ainda, Brown (1977), que definiu motivação como o desejo interno de se alcançar determinado objetivo (quando o objetivo é atraente, o aprendiz permanece motivado), afirmando que os professores precisam ter a consciência de que atitudes negativas sempre existirão e poderão quase sempre ser transformadas, partindo-se do princípio de que a maior parte delas é fruto de falsos estereótipos.

Os fatores de personalidade, assim como as motivações e atitudes, atuam facilitando ou dificultando o acesso e a recepção do *input* disponível. Tem-se que indivíduos capazes de participar têm empatia, são disponíveis e confiantes e possibilitam uma melhor recepção do insumo. Aqueles que não apresentam tais características acabam sendo conduzidos pela ansiedade, ponto de suma importância nas discussões a respeito dos fatores afetivos que influenciam a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Aprendizes ansiosos tendem a recorrer um número muito maior de vezes aos processos conscientes, buscando assegurar seu desempenho e alcançando pouca fluidez no desenvolvimento de suas capacidades linguísticas. A ansiedade costuma ser caracterizada como produto de uma expectativa excessivamente grande em relação à obtenção de resultados, uma desordem quase sempre inconsciente que faz com que o aprendiz reaja desproporcionalmente à sua causa (c.f. JERSIL, 1978), o que costuma ser visível geralmente em forma de resistência por parte dos aprendizes.

Em 1978, Scovel, ao tratar da ansiedade no âmbito da aprendizagem de línguas, a caracteriza de duas formas: a debilitante, que funciona como uma lente que impede o aprendiz de enxergar suas capacidades; e a facilitadora, que acaba funcionando como combustível de ação e não costuma aparecer frequentemente entre os aprendizes. O teórico apresentou, ainda, a distinção entre o *estado ansioso* (acontece em momentos

⁴ Tradução livre de “*When it is ‘up’, the acquirer may understand what he hears and reads, but the input will not reach the LAD.*” (KRASHEN, 1985, p.3)

específicos) e a ansiedade como característica da personalidade da pessoa⁵, defendendo que o que acontece na aprendizagem de línguas estrangeiras seria uma mistura de ambas.

Segundo Arnold e Brown,

(...) existem poucas, ou talvez nenhuma, disciplinas no currículo que sejam tão propensas à ansiedade como a aprendizagem de línguas estrangeiras e segundas línguas. A tentativa de se expressar diante dos demais por meio de um veículo linguístico instável supõe uma grande quantidade de vulnerabilidade. (...) Além disso, com o surgimento dos métodos centrados na comunicação (...), cresce consideravelmente a possibilidade de que se produzam situações que provoquem ansiedade, a não ser que se procure um ambiente emocionalmente seguro (ARNOLD e BROWN, 2000, p. 26-27).⁶

Nesse sentido, podemos perceber que são diversas as teorias e os estudos que tratam do ambiente em sala de aula em seus vários âmbitos, e que tem sido visível a importância de se levar em conta aspectos que vão além das estratégias lógicas de aprendizagem e aquisição, como por exemplo, a motivação e o nível de filtro afetivo.

Tomando como ponto de partida os documentos que subsidiam o ensino de espanhol como língua estrangeira nas escolas, é possível relacionar as hipóteses de Krashen com o que defendem os documentos. Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2000), por exemplo, quando se faz a escolha pelo currículo disciplinar, isto é, enfatizando “a escola como lugar de socialização do conhecimento” (PARANÁ, 2008, p. 14), temos a oportunidade de colocar em prática o que foi estudado por Krashen em suas hipóteses, ainda que os documentos nem sempre se refiram exclusivamente à aquisição de línguas estrangeiras.

⁵ Distinções que podem ser associadas aos conceitos de *ansiedade-estado* e *ansiedade-traço* (SPILBERG, 1970), respectivamente.

⁶ Tradução livre de “(...) existen pocas disciplinas en el currículo, tal vez ninguna, que sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas. El intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad. (...) Sin embargo, con la aparición de métodos que se centran en la comunicación (...), crece enormemente la posibilidad de que se produzcan situaciones que provoquen ansiedad, a no ser que se procure un ambiente emocionalmente seguro.”

Não é por acaso que muitos autores, ao tratar da aprendizagem em aulas de língua estrangeira, citam Stevick (1984), que propõe que o êxito na aprendizagem depende mais do que se sucede dentro e entre as pessoas da aula do que dos materiais, técnicas ou análises linguísticas. Tomar como ponto de referência os alunos como sujeitos (e não apenas objetos) singulares, frutos de um tempo histórico e suas relações sociais, que atuam no mundo conforme o compreendem e participam dele, como acontece nas Diretrizes, parece fortalecer a proposta de que é importante que se estabeleça uma relação de troca e compreensão entre professor e alunos, o que, conseqüentemente, movimenta a construção (ou não) do filtro afetivo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) também levantam várias questões que, para efetivarem-se, dependerão do exercício das várias hipóteses a respeito da aquisição de novas línguas. O aluno, nesse documento, é colocado como ser cognitivo, afetivo, emotivo e criativo, sendo claramente defendida a existência da afetividade como quesito de extrema importância para o seu aprendizado: “é preciso lembrar que a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma atividade emocional e não apenas intelectual” (BRASIL, 1998, p. 66). Os PCNs pontuam, ainda, que “na aprendizagem de uma língua estrangeira, fatores como quantidade, intensidade e continuidade de exposição à uma língua são determinantes no nível de competência desenvolvido” (BRASIL, 1998, p. 66), o que nos leva a retomar as hipóteses de Krashen: é preciso que os alunos sejam expostos a um *input* em quantidade suficiente, que este *input* seja interessante, compreensível e esteja em um ambiente confortável para os alunos.

Parece justificável, com isso, a defesa apresentada pelos PCNs quando discutem a importância do conhecimento de mundo dos alunos, sendo ele muitas vezes mais importante, influenciador e produtivo que o conhecimento sistêmico que os alunos possuem ou estão prestes a conhecer. Se o professor trazer para as aulas atividades e métodos que englobem o conhecimento de mundo que seus alunos já possuem, criar-

se-á um ambiente confortável para a apresentação dos novos conhecimentos que o professor pretende ensinar. Um espaço confiável proporcionará aos alunos a segurança e a motivação necessárias para que eles tenham a oportunidade de colocarem-se como capazes de receber e compreender o que lhes é ensinado. Mais uma vez, faz-se presente o filtro afetivo como canal de correspondência nos ambientes de aprendizagem, já que, ao se sentir próximo e confortável do conteúdo que vai aprender, o aluno tende a diminuir seu filtro afetivo e, conseqüentemente, colocar-se receptivo ao insumo. Assim, e retomando tudo o que já foi discutido a respeito de motivação, atitude e personalidade:

é fundamental que desde o início da aprendizagem de Língua Estrangeira, o professor desenvolva, com os alunos, um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender, em torno de temas de interesse e interagir de forma cooperativa com os colegas (BRASIL, 1998, p. 54).

Por fim, é relevante considerar, também, o que os documentos discutem a respeito dos processos de avaliação da aprendizagem dos alunos em Língua Estrangeira, visto que, assim como as avaliações podem ajudar professores e alunos a analisarem-se criticamente, elas também podem dificultar todo o desenvolvimento do processo de aprendizagem, caso sejam utilizadas como meios de competição, exclusão ou classificação. As Diretrizes (2008) atentam para a importância de se manter o foco nos sujeitos que se propõe formar: aqueles que sejam capazes de construir sentidos para o mundo, saibam compreender e criticar os contextos dos quais são frutos e, com isso, possam se inserir de maneira cidadã e transformadora na sociedade. Os PCNs (1998), ao discutirem a avaliação, dão significativa ênfase à dimensão afetiva, concedendo-a o lugar de grande responsável pelo êxito dos processos avaliativos e de ensino e aprendizagem, destacando que:

cabe ao professor acompanhar atentamente as reações dos alunos e refletir sobre elas, levando em conta os possíveis efeitos de aspectos decorrentes do domínio

afetivo na aprendizagem, em vez de julgá-las apenas pelos desempenhos em testes, por exemplo (BRASIL, 1998, p. 82).

Podemos perceber, com isso, como as hipóteses do linguista e professor Stephen Krashen podem ser aplicadas ao ensino atual de línguas estrangeiras e também como se fazem presentes nas discussões que permeiam os documentos oficiais de ensino elaborados para subsidiar a educação básica brasileira. Mais do que isso, se buscarmos analisar os contextos de sala de aula, seus êxitos e dificuldades, compreenderemos melhor a importância de um trabalho atento à dimensão afetiva em todos os processos de aprendizagem, ainda que esses documentos não tratassem de tais aspectos de forma explícita.

As hipóteses a respeito da aquisição de línguas estrangeiras, bem como todas as discussões que surgiram como fruto do estudo de Krashen, talvez possam servir como bons alicerces para professores dispostos a ir além da aprendizagem de formas e estruturas linguísticas. Sabemos que hoje são poucas as discussões em língua portuguesa a respeito deste assunto e supomos que, justamente por isso, ainda há muito que se investigar, analisar, discutir e avaliar, principalmente através da prática em sala de aula.

Buscando uma proximidade maior com as aulas de espanhol como língua estrangeira, sabemos como são visíveis e constantes questões como insegurança, ansiedade e principalmente motivação, uma vez que vivemos hoje a desvalorização das aulas de espanhol em todos os âmbitos: seja nas políticas públicas ou no relacionamento dos alunos com a disciplina, por exemplo. Através das práticas com o projeto de espanhol do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID — UFPR, teve-se a oportunidade de perceber que, muitas vezes, os alunos vão para a aula de espanhol munidos de estereótipos falsos e acostumados com o predomínio do uso e do ensino da língua inglesa, o que acaba por justificar a forte presença de altos

níveis de filtro afetivo e a dificuldade em se produzir processos de aprendizagem e aquisição que apresentem continuidade e resultados satisfatórios.

Diante disso, percebemos como, por meio da percepção em sala de aula e de estudos e trabalhos com os textos teóricos, um profissional munido das ideias de Krashen pode vir a encontrar possíveis e produtivas soluções ou oportunidades de ensinar uma língua estrangeira. Não se pretende, com este artigo, apontar as eventuais falhas com relação aos pressupostos de Krashen, embora se saiba que elas podem existir, mas, sim, reconhecer a relevância das discussões propostas pelo autor e tomá-las como valiosas para futuros estudos comparativos, ou até mesmo no diálogo com outras teorias.

REFERÊNCIAS

ARNOLD, J. y BROWN, H. D. Mapa del terreno. In: ARNOLD, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLEGARI, M. O. V. *Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen — Un puente entre la teoría y la práctica*. In: Revista electrónica E/LE Brasil, n. 5, fevereiro de 2007.

CITTOLIN, S. F. *A Afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo*. Disponível em: <<http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/simone6.htm>>. Acesso em dez. de 2012.

MORGAN, J. A. *Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm>. Acesso em dez. de 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna. Curitiba: SEED, 2008.

ROJAS, Beatriz Hernández. *Sobre la afectividad y la enseñanza de lenguas extranjeras*. Disponível em: <<http://relinguistica.azc.uam.mx/no001/no001/10-print.htm>>. Acesso em nov. de 2012.

SANTANA, G. M. de. *A dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*. In: *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, ISSN 0103-8893, n, 18, p. 105-113, 2008.

TORGA, M. C. *Vigotsky y Krashen: Zona de Desarrollo Próximo y el Aprendizaje de una Lengua Extranjera*. Escuela Superior de Idiomas, Universidad Nacional del Camahue, 2004.

VEGA, J. M. C. *Um marco teórico alternativo a las hipótesis de Krashen*. Disponível em: <<http://www.encuentrojournal.org/textos/8.6.pdf>>. Acesso em out. de 2012.