

Horizontes da repetição na aula de língua estrangeira: ontem e hoje

Horizons of repetition in foreign language class: yesterday and today

Paulo Pinheiro-Correa¹, Hanna Ferreira da Silva²

Universidade Federal Fluminense, Brasil, Universidade Federal Fluminense, Brasil

RESUMO

Este artigo analisa o conceito e os horizontes da repetição na aula de línguas estrangeiras em dois momentos: desde os primórdios do método audiolinguístico até a contemporaneidade, em que enfocaremos os desdobramentos da metodologia comunicativa. Se pouco se conhecia sobre o impacto cognitivo da prática da repetição, comum aos métodos de meados do século XX, com o advento da Linguística Cognitiva nos anos 80, foi possível entrever os horizontes na repetição no que se refere à cognição humana. Esta impacta os mecanismos cognitivos de compreensão do mundo, tais como a categorização, chunking (encadeamento), armazenagem de memória rica, analogia e associação transmodal. O trabalho compara o entendimento da repetição no contexto do método audiolinguístico e seu emprego hoje, dentro da perspectiva da língua-em-uso, em que se compreende que a repetição, como ela é compreendida na contemporaneidade, efetivamente é um elemento central na aprendizagem de línguas.

PALAVRAS-CHAVE:

Repetição. Língua em Uso. Audiolingualismo. Enfoque Comunicativo. Linguística Cognitiva.

ABSTRACT

This article examines the concept and horizons of repetition in foreign language classrooms at two points in time: within the audiolingual method and in contemporary contexts, where we will focus on the developments of the communicative methodology. While little was known about the cognitive impact of repetition practices, common in mid-20th-century methods, with the emergence of Cognitive Linguistics in the 1980s, it became possible to glimpse the horizons of repetition concerning human cognition. This impacts cognitive mechanisms for understanding the world, such as categorization, chunking, memory storage, analogy, and cross-modal association. The study compares the understanding of repetition in the audiolingual context and its use today, within language-in-use framework, in which repetition, as it is currently understood, is effectively a central element in language learning.

KEYWORDS:

Repetition. Language in Use. Audiolingualism. Communicative Approach. Cognitive Linguistics.

Recebido em: 14/08/2023

Aceito em: 23/10/2023

¹ E-mail: papinheirocorrea@id.uff.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0507-2049>

² E-mail: hannaferreira@id.uff.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0368-5784>

Introdução

Este artigo se dedica a analisar o conceito e os horizontes da repetição na aula de línguas estrangeiras em dois momentos: desde os primórdios do método audiolinguístico até a contemporaneidade, em que enfocaremos os desdobramentos da metodologia comunicativa. Se pouco se conhecia sobre o impacto cognitivo da prática da repetição, comum às práticas de meados do século XX, com o advento da Linguística Cognitiva nos anos 80, foi possível entrever o impacto que a repetição tem nos mecanismos cognitivos de compreensão do mundo, tais como a categorização, *chunking* (encadeamento), armazenagem de memória rica, analogia e associação transmodal (BYBEE, 2010). O trabalho compara o entendimento da repetição dentro do contexto do método audiolinguístico e seu emprego hoje, dentro da perspectiva da Língua-em-uso, em que se compreende que a repetição, entendida presentemente como um conceito abrangente (Cf. LARSEN-FREEMAN, 2012), é um elemento central na aprendizagem de línguas.

A repetição tem sido uma estratégia recorrente nas metodologias de aprendizagem e consiste na prática contínua e repetitiva de tarefas, exercícios ou atividades com o objetivo de consolidar conhecimentos, aprimorar habilidades e desenvolver proficiência em determinado campo, como o aprendizado de línguas estrangeiras, por exemplo. A concepção e o entendimento da repetição têm evoluído ao longo das décadas, refletindo as mudanças nas abordagens pedagógicas e teorias linguísticas dominantes.

No ensino tradicional de línguas, a repetição era frequentemente associada à memorização mecânica, onde os estudantes repetiam palavras, frases ou estruturas gramaticais sem compreender plenamente o significado nem o contexto dos enunciados que deveriam repetir. Esse enfoque mecânico tornava o processo de aprendizado monótono e pouco envolvente, reduzindo a compreensão profunda da linguagem e a aplicação prática das sequências memorizadas que, de fato, poderiam servir para tarefas de comunicação em momentos específicos.

No entanto, com o advento de novas teorizações sobre a natureza e o funcionamento da linguagem que, *pari passu*, encontrava eco no âmbito da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, o entendimento das funções da prática da repetição passou a outro patamar, como será discutido na seção correspondente.

O artigo se estrutura da seguinte maneira: a seção 1 descreve o lugar da repetição no contexto do método audiolinguístico (MA). A seção 2 mostra como, com o desenvolvimento da

Linguística Cognitiva, a repetição continua tendo um papel chave na aprendizagem de línguas, porém agora pode-se prever o seu alcance, dada uma instrução adequada. A seção 3 apresenta as conclusões do estudo.

1. A repetição no panorama do método audiolinguístico.

Nesta seção discutiremos as origens e características do MA (1.1) e como se compreendia a repetição dentro do panorama das teorias associadas a esse método (1.2).

1.1. Popular e odiado: o audiolinguismo.

O MA goza de má-fama entre os estudiosos da Linguística Aplicada ao ensino de línguas porque deriva do *Army Specialized Training Program (ASTP)*, também chamado *Army Method*, desenvolvido pelo exército estadunidense na Segunda Guerra Mundial para oferecer treinamento rápido em diferentes línguas como esforço de guerra. Este, dadas as suas limitações, após o fim da guerra recebeu aportes teóricos e destes derivou o MA, como comenta Mei (2018):

Durante a Segunda Guerra Mundial, o Método do Exército foi utilizado para ajudar o pessoal militar americano a alcançar proficiência conversacional em línguas estrangeiras. À medida que a América se tornou a principal potência internacional, o método tradicional de ensino de línguas estrangeiras não conseguiu satisfazer as necessidades dos americanos. Assim, até meados dos anos cinquenta, a combinação do Método do Exército e do "método do informante" proposto por Leonard Bloomfield contribuiu para o surgimento do Método Audiolinguístico. (MEI, 2018, p. 47, tradução nossa³)

Assim, com a influência de Bloomfield (1942) e Fries (1945), principais nomes do Estruturalismo Linguístico de então, o MA se consolidou nos anos 50 como a principal metodologia de ensino de línguas. O principal objetivo é a obtenção de proficiência oral, por meio à exposição dos alunos a estímulos sonoros de padrões sentenciais minimamente contextualizados.

O método audiolingual enfatizava a prática exaustiva de diálogos e estruturas linguísticas em contextos simulados de comunicação. Os alunos eram expostos a diálogos modelares e incentivados a repeti-los várias vezes, imitando o professor ou gravando suas próprias vozes. Essa repetição intensiva tinha o propósito de ajudar os alunos a internalizarem as estruturas gramaticais e o vocabulário da língua-alvo, tornando-as automáticas e fluidas. Acreditava-se que,

³ No original: "During the World War II the Army Method was used to help American military personnel attain conversational proficiency in foreign languages. As America became the major international power, the traditional foreign teaching method was not able to satisfy the needs of Americans. Thus by the mid-fifties, the combination of the Army Method and the "informant method" proposed by Leonard Bloomfield contributed the emergence of the Audiolingual Method."

por meio da repetição, os alunos desenvolveriam uma familiaridade com as estruturas mais comuns da língua, facilitando a comunicação oral.

A sequência de ensino no audiolingualismo era estritamente organizada, com a apresentação sequencial de estruturas gramaticais, de forma oral. As regras da língua eram ensinadas indutivamente, permitindo que os alunos as descobrissem através de exemplos e prática. A ênfase inicial era dada às habilidades de escuta e fala, adiando a leitura e a escrita para estágios muito posteriores. Acreditava-se que, ao dominar as habilidades orais primeiro, os alunos teriam uma base sólida para desenvolver suas habilidades de leitura e escrita posteriormente. A exposição tardia à forma escrita dos itens das sentenças, se devia à ideia de que a forma fonética já estaria consolidada e que a forma gráfica já não influenciaria de maneira desfavorável a aprendizagem da pronúncia dos itens de aprendizagem.

Além da aquisição de estruturas gramaticais, a repetição também tinha um papel importante na aquisição de pronúncia. A ênfase na pronúncia correta desde o início do processo de aprendizagem visava a evitar a formação de hábitos inadequados e garantir uma comunicação compreendida na época como clara e compreensível. Os alunos eram instruídos a prestar muita atenção à pronúncia correta dos sons e entonações da língua-alvo e a repetir exaustivamente para aprimorar sua pronúncia.

No contexto do vocabulário, o audiolingualismo limitava-se ao uso de palavras e expressões essenciais para a comunicação básica. O objetivo era fornecer aos alunos a oportunidade de se familiarizar com as estruturas mais comuns antes de expandir seu repertório lexical. A repetição era usada para fixar o vocabulário essencial da língua-alvo nos estágios iniciais, concentrando-se nas palavras e expressões mais relevantes para a comunicação cotidiana.

Outro aspecto importante do audiolingualismo era a correção rigorosa de erros por parte do professor. Os professores tomavam cuidado para corrigir erros imediatamente e garantir que os alunos praticassem as estruturas de maneira correta desde o início. Isso reforçava a ideia de que a prática precisa ser livre de desvios para garantir a formação de hábitos linguísticos corretos. A correção de erros tinha o propósito de evitar que os alunos internalizassem padrões linguísticos incorretos e facilitar o desenvolvimento da competência linguística.

O panorama linguístico, portanto, é o do estruturalismo, que opera com uma divisão clara entre *langue* e *parole* (SAUSSURRE, 1916) e dentro desta visão concebe-se a possibilidade de tratar a língua como um código capaz de promover a comunicação, sendo independente do indivíduo, da sociedade e da cultura que a utilize. Assim, uma língua é compreendida como um sistema de

fonemas, gramática e vocabulário cujas formas orais devem ser incorporadas pelos alunos por meio de uma grande quantidade de exposição a estas, imitação e repetição. O MA desfrutou de uma popularidade mundial nos anos 60 e até hoje é empregado de uma ou de outra forma nos cursos livres de língua, uma vez que promove efetividades pontuais no aprendizado nas habilidades de compreensão e expressão oral.

Apesar de ter sido amplamente adotado em sua época e mostrar resultados iniciais positivos, o audiolingualismo recebeu severas críticas e questionamentos, tanto de estudiosos da Teoria Linguística quanto da Didática. A abordagem mecânica de repetição e memorização e a falta de ênfase no significado e contexto levantaram preocupações sobre a aplicabilidade do método em situações reais de comunicação, pois o foco excessivo na repetição mecânica poderia levar à falta de compreensão do significado e do contexto das estruturas linguísticas.

Outra das críticas severas a esta metodologia é a de que a ênfase na visão estruturalista de língua anula o componente cognitivo da linguagem. Nas palavras de Mei (2018): “Portanto, as bases teóricas do Método Audiolinguístico ignoraram as propriedades mentais das pessoas. Ele se concentrou na prática mecânica sem um contexto específico, o que é prejudicial para cultivar a criatividade e a capacidade comunicativa dos aprendizes” (MEI, 2018, p. 51, tradução nossa⁴).

Assim, a preponderância da forma e a conseqüente falta de interesse pelo contexto gera uma das críticas mais sérias a este método, que é a que os estudantes não sabem como usar as formas que aprenderam, fora dos contextos mais limitados oferecidos nos diálogos originais do material de instrução.

1.2. Horizontes da repetição no MA.

O MA tem sido tradicionalmente associado na literatura sobre o tema à visão psicológica de comportamento verbal de Skinner (1957). Castagnaro (2006) observa que esta associação entre behaviorismo e audiolingualismo foi feita a posteriori à criação e aplicação desta metodologia, creditando a Rivers (1964) uma das primeiras associações feitas na literatura entre audiolingualismo e behaviorismo.

Inicialmente, a MA não tinha uma base cognitiva para a sua prática, uma vez que, como

⁴ No original: “Therefore, the theoretical foundations of the Audiolingual Method ignored the mental properties of people. It focused on mechanically practice without certain context, which is harmful to cultivate learners’ creativity and communicative ability.”

salientam as críticas mencionadas, o componente individual pouco importava para uma concepção de língua e linguagem essencialmente baseada na ideia de *langue* de Saussure (1916). Por outro lado, na virada das décadas de 1950/60 o gerativismo despontou rapidamente como uma teoria linguística formal que prometia desvendar o componente psicológico da linguagem. A incompatibilidade da metodologia audiolinguística com a inovadora proposta de Chomsky (1957, 1964) teria levado estudiosos como Rivers (1964) (e posteriormente muitos outros, como Brown (1980), Lightbown e Spada (1993) e Ellis (1994) a buscar um estofo psicológico para compreender melhor a contraparte cognitiva do método, fazendo assim a associação entre o audiolinguismo - coqueluche da época para o ensino de línguas - e o behaviorismo, a teoria psicológica que explicava a linguagem predominante antes da chamada revolução cognitiva empreendida pela proposta de Chomsky.

A análise de Brown (1980), é um exemplo disto:

Uma visão skinneriana tanto da linguagem quanto da aprendizagem de línguas dominou a metodologia de ensino de segunda língua por várias décadas [...], uma dependência significativa na sala de aula da prática controlada de operantes verbais sob programações cuidadosamente projetadas de reforço. (BROWN, 1980, p. 70, tradução nossa⁵)

Esta visão reflete a associação errônea, no entender de Castagnaro (2006), entre esta metodologia de ensino de línguas e esta teoria psicológica. Da mesma maneira, também o behaviorismo entendido como contraparte cognitiva do MA também foi alvo de críticas tendo sido chamado de teoria inconsistente para explicar as complexidades da linguagem (LIGHTBOWN; SPADA, 1993, p. 25).

Assim, equipar a MA com uma explicação de funcionamento cognitivo de estímulo e resposta no desenvolvimento de um comportamento verbal automatizado é, para o autor, o grande erro da Linguística Aplicada tanto no que diz respeito à interpretação do trabalho de Skinner quanto ao funcionamento do audiolinguismo.

Feita esta observação, é necessário portanto, compreender que o MA não está necessariamente vinculado à ideia de comportamento verbal. Recorreremos a uma fonte confiável do entendimento da repetição em um texto fundador da concepção do audiolinguismo: Bloomfield (1942). Para este autor, a aprendizagem de uma língua se dava “ouvindo e imitando os

⁵ No original: “A Skinnerian view of both language and language learning dominated second language teaching methodology for several decades [...] a heavy reliance in the classroom on the controlled practice of verbal operants under carefully designed schedules of reinforcement.”

falantes daquela língua”⁶ (BLOOMFIELD, 1942, p. 2). Para este autor, a aprendizagem deve se dar por pura repetição *ipsis litteris* das sequências do discurso de um informante, que deve ser preferencialmente nativo e não letrado, cuja fala reflita precisamente a comunicação do dia a dia daquela língua. Outro momento do texto em que a ênfase na repetição simples é patente e em uma das diretrizes propostas por Bloomfield é o de que não se deve indagar sobre regras gramaticais da língua nem sobre minúcias da pronúncia do informante, uma vez que seu conhecimento é tácito, não explícito, ou seja, um falante não tem por que dominar a metalinguagem que um professor deveria manipular, o que demonstra pouco interesse na gramática e ênfase total na fonética e fonologia.

Assim, a automatização das sequências é o único que importa para o autor no livreto publicado em 1942. A língua materna do aluno deve ser evitada a todo custo e a repetição exaustiva se dá tanto no que se refere ao input quanto na prática do aprendiz:

Nunca esqueça que os sons de sua língua diferem do inglês: nunca pare de tentar imitar a pronúncia estrangeira. Anote tudo o que o informante disser: faça-o repetir até que você tenha feito o melhor registro escrito que você pode fazer. Leia suas anotações em voz alta várias vezes; mesmo depois de conhecer uma frase de cor, continue praticando até que você possa recitar sem um instante de hesitação. (BLOOMFIELD, 1942, p. 5, tradução nossa⁷)

Na proposta de Bloomfield a repetição é acompanhada de um registro escrito, precisamente nos mesmos moldes do trabalho da linguística antropológica, em que o pesquisador se senta diante de um informante de uma língua tradicional e faz a transcrição fonética dos itens perguntados. Não é surpreendente, uma vez que este foi o campo de estudo de Bloomfield.

A repetição, portanto, para este autor era acompanhada de um trabalho à moda do fazer do linguista, uma precisa e, até certo ponto, obsessiva observação das minúcias da pronúncia na língua estrangeira:

Diferentes idiomas utilizam os órgãos da fala de maneiras completamente diferentes. [...] Podemos perceber isso se invertermos a situação ao ouvir o modo como um estrangeiro fala nossa língua. [...] A partir disso, podemos concluir que é um exercício muito útil ouvir o inglês do informante - quanto pior for, melhor para nós nesse caso - e observar o que ele faz com nossos sons. Tente imitar a pronúncia dele em inglês e, em seguida, ao falar algo em sua língua, utilize esses sons. VOCÊ NÃO PODE SER NATURAL EM UM IDIOMA ESTRANGEIRO: VOCÊ DEVE IMITAR. Se, brincando, você aprendeu a falar inglês com um 'sotaque' alemão, lembre-se de falar alemão com o mesmo 'sotaque' alemão. Pessoas que são boas em imitar não precisam fazer mais do que isso. No entanto, os adultos diferem

⁶ Tradução nossa do original em inglês: “by hearing and imitating speakers of that language”.

⁷ No original: “Never forget that the sounds of his language differ from English: never stop trying to imitate the foreign pronunciation. Write down everything the informant says: make him repeat it until you have made the best written record that you can make. Read your written notes out loud over and over again; even after you know a sentence by heart, keep on practising it until you can rattle it off without na instant's hesitation.”

muito em sua habilidade de imitar a fala de outras pessoas. Aqueles que têm menos esse dom terão que trabalhar mais. Em qualquer caso, não se deve ser ingênuo a respeito disso: não substitua simplesmente os sons do inglês pelos estrangeiros. Mesmo uma imitação ruim provavelmente será compreendida, enquanto o uso direto de sons em inglês será ininteligível. (BLOOMFIELD 1942, p. 5-6, ênfases no original, tradução nossa⁸)

Nestas observações ficam claras algumas concepções de Bloomfield sobre a aprendizagem de língua: que há diferenças na habilidade para as línguas entre jovens e adultos e também diferenças individuais; que a fonética de uma língua não pode ser internalizada espontaneamente; que o conhecimento linguístico (da época), por meio da prática de campo da Linguística Antropológica era capaz de suprir as deficiências e limitações que um aprendiz tinha para pronunciar corretamente em outra língua, o autor dava a chave, inclusive para vencer as diferenças de sotaque.

Sua proposta é coerente com a metodologia estruturalista de eliciação de dados de línguas desconhecidas, cujo componente cognitivo imediato é a contraparte fonológica das formas fonéticas obtidas: não há nenhuma menção no texto a um componente cognitivo, uma vez que trata de regras para uma prática com dois lados, a eliciação e a repetição. Sobre a eliciação:

Faça o informante repetir sua expressão até que você esteja satisfeito(a) de que fez o seu melhor para anotá-la. Não se apresse para outra pergunta até ter tido tempo suficiente para formar uma opinião e escrever o seu registro. Se você estiver em dúvida sobre sua interpretação fonética, mas não receber ajuda ao ter a forma repetida, passe para outra coisa e volte mais tarde para uma repetição da forma duvidosa. Se mais de um informante estiver disponível, obtenha as mesmas formas, especialmente as problemáticas, de vários informantes. (ibid, p.10, tradução nossa⁹)

E, quanto à repetição, esta deveria ser exaustiva para uma produção sem hesitação (uma espécie de automatização, palavra que ele não usa): “Copie as formas, leia-as em voz alta, decore-as e então PRATIQUE-AS REPETIDAMENTE, DIA APÓS DIA, até que se tornem completamente naturais e familiares. O APRENDIZADO DE LÍNGUAS ENVOLVE SUPERAPRENDIZAGEM; QUALQUER

⁸ No original: “Different languages use the organs of speech in entirely different ways. [...] We can appreciate this if we reverse the picture by listening to the foreigner's way of speaking our language.[...] From this we may gather that it is a very good exercise to listen to the informant's English -the worse it is, the better for us in this case and observe what he does to our sounds. Try to mimic his pronunciation of English, and then, when you say something in his language, use those sounds. YOU CANNOT BE NATURAL IN A FOREIGN LANGUAGE: YOU MUST MIMIC. If, by way of jest, you have learned to speak English with a German 'accent', remember to speak German with this same German 'accent'. People who are good mimics need do no more than this. However, adults differ greatly in their ability to imitate other people's speech. Those who have less of this gift will have to work harder. In any event, one must not be naive about it: do not blandly substitute English sounds for the foreign ones. Even a poor imitation is likely to be understood where a downright use of English sounds will be unintelligible.

⁹ No original: “Make the informant repeat his utterance until you are satisfied that you have done your best toward writing it down. Do not hurry on to another question until you have had ample time to form an opinion and write down your record. If you are doubtful about your phonetic interpretation but get no help from having the form repeated, go on to something else and come back later to a repetition of the doubtful form. If more than one informant is available get the same forms, especially the troublesome ones, from several informants.”

COISA A MENOS NÃO TEM UTILIDADE” (ibid, p. 12, ênfases no original, tradução nossa¹⁰).

Fries (1945), por sua vez, em um texto em que demarca o propósito do ensino de línguas no quadro teórico do estruturalismo assinala que seu objetivo fundamental é propiciar um entendimento o mais completo possível entre pessoas de diferentes *backgrounds* linguísticos. Dedicando metade do seu texto a estruturas, sobretudo fonéticas e fonológicas e outra a uma discussão cultural bastante parecida com a discussão da Pragmática Intercultural de hoje, o autor descreve o que chama de “abordagem oral” e usa palavras semelhantes às de Bloomfield (1942):

Na primeira etapa de aprendizado de um novo idioma, o objetivo é que os padrões estruturais básicos, com um vocabulário limitado, sejam aprendidos tão bem que possam ser produzidos oralmente, automaticamente e sem hesitação, quando o aprendiz se deparar com a situação apropriada. (ibid, p.10, tradução nossa¹¹)

O autor acrescenta à ideia de Bloomfield a noção cognitiva de automatização. Ele fala da questão psicológica da repetição, ao associar esta prática, que é a base da metodologia que descreve, à formação de hábitos: “Aprender um idioma estrangeiro é sempre uma questão de adquirir um novo conjunto de hábitos linguísticos em contraste com um conjunto anterior de hábitos linguísticos” (ibid, p.11, tradução nossa¹²).

Esta formação de novos hábitos se daria por meio da exposição contínua e da prática da repetição, de maneira semelhante ao que entendia também como aquisição da primeira língua. Sempre dentro do plano da língua como externa ao indivíduo, o autor reconhece que a acurácia na pronúncia e na ordenação de constituintes é uma questão de hábitos adquiridos inconscientemente pelo falante nativo quando criança. O autor não fala de behaviorismo nem cita Skinner, na época um professor conhecido, com trabalhos publicados desde a década de 30.

Assim, dentro do método audiolinguístico os horizontes da repetição são curtos. Esta pode levar à formação de hábitos (linguísticos) que venham a suplantam os hábitos da língua materna mediante grande quantidade de repetição. Esta, porém, só é eficaz se for adotado o procedimento de esconder a forma gráfica até que as formas fonéticas estejam automatizadas. Os autores acreditavam que esta automatização deveria levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada

¹⁰ No original: “Copy the forms, read them out loud, get them by heart, and then PRACTISE THEM OVER AND OVER AGAIN, DAY AFTER DAY, until they become entirely natural and familiar. LANGUAGE LEARNING IS OVER-LEARNING; ANYTHING LESS IS OF NO USE”

¹¹ No original: In the first stage of learning a new language, the end is that the basic structural patterns, with a limited vocabulary, are to be learned so well that they can be produced orally, automatically, and without hesitation, when the learner is confronted with the appropriate situation.

¹² No original: “Learning a foreign language is always a matter of acquiring a new set of language habits against a background of an older set of language habits”

na língua nova.

Efetivamente, pouco se sabia sobre o funcionamento da repetição no âmbito cognitivo, mas, intuitivamente, a prática mostrava uma grande chance de sucesso para a comunicação nos alunos no que se referia a respostas automáticas para estímulos muito específicos, provavelmente ligados às situações de interação contempladas na instrução.

2. A repetição na era da língua em uso.

Nesta seção discutiremos a origem e o funcionamento do enfoque comunicativo e do enfoque por tarefas e o papel da repetição nesta abordagem (2.1) e passaremos a discutir análises contemporâneas da repetição na perspectiva contemporânea da língua em uso (2.2).

2.1. Os enfoques comunicativo e por tarefas.

A partir da década de 1970, o cenário educacional começou a se transformar com o surgimento de novas abordagens para o ensino de línguas. Estas questionam a ideia de que a repetição mecânica seja a única forma eficaz de aprendizagem de línguas e buscam incorporar a repetição em um contexto mais amplo e integrado. O enfoque comunicativo (WIDDOWSON, 1978) prevalece hoje em dia em seus desdobramentos como o enfoque por tarefas (NUNAN 1991). Ao enfatizar a relevância da comunicação como objetivo principal do ensino de línguas, buscou, em um primeiro momento, a prática da língua em situações similares às autênticas e, quando se desdobra como uma metodologia para a consecução de tarefas, consegue efetivamente expor os estudantes ao uso autêntico da língua em situações reais de interação.

No enfoque por tarefas, os alunos percorrem um ciclo que inicia com a apresentação de um tema e depois lhes são oferecidas atividades que visam a fazê-los entender os contextos de uso social das construções relacionadas ao tema. O seguinte passo do ciclo é dedicado a atividades de apreensão das formas gramaticais e recursos lexicais necessários para que o aluno possa desenvolver-se dentro daquele tema de aprendizagem. O ciclo conclui com as tarefas propriamente ditas: situações propostas em que os estudantes devem interagir valendo-se das formas e recursos apreendidos e compreendendo as situações contextuais ligadas àquela tarefa e o objetivo é resolver a tarefa proposta.

Este tipo de metodologia foi possível devido ao desenvolvimento da abordagem pragmática ao ensino de línguas. Matos (2008) define dois de seus componentes principais:

Em bom rigor, a análise pragmática (seguindo a proposta de Leech 1983) é de dois tipos: a sociopragmática, que Leech (1983: 10) define como «a interface sociológica da

pragmática», que tem a ver com a variação pragmática em função de parâmetros sociais, tais como a distância social entre os falantes e a relação de poder relativo existente entre eles; e a pragmalinguística que, citando ainda Leech (1983:11), tem a ver com «o estudo do fim mais linguístico da pragmática – em que consideramos os recursos particulares de que uma língua dispõe para veicular elocuições em particular». Todavia, nos exemplos que veremos, esta distinção não nos pareceu produtiva, uma vez que os planos socio-pragmático e pragmalinguístico surgem quase sempre interrelacionados em conjunto. (MATOS, 2008, p. 4)

Assim, o aluno, ao interagir com os colegas na resolução da tarefa, precisa escolher o registro com o qual vai falar, por meio de um cálculo pragmático que considera o interlocutor, ou seja, o aluno com o qual o primeiro interage. Tal cálculo vai ser influenciado pela relação entre os interlocutores e outras variáveis, como idade, prestígio social etc. Esta relação corresponde à dimensão sociopragmática. Da mesma maneira, diante da necessidade de convencer os interlocutores na negociação para a resolução da tarefa proposta para o grupo, o aluno procura lançar mão das construções linguísticas aprendidas, mas também de outros recursos como a paráfrase, na tentativa de se fazer compreender ou de levar ao convencimento. Esta estratégia de comunicação corresponde à dimensão pragmalinguística, que trata da escolha do que se vai dizer, mediante os recursos disponíveis da língua que se está aprendendo.

Diante de uma proposta tão sofisticada e efetiva, como a das dimensões pragmáticas, a repetição de estímulos linguísticos tal como entendida no estruturalismo perde lugar neste enfoque. Na seção seguinte, discutiremos os horizontes da repetição na contemporaneidade e o papel que ela desempenha na aprendizagem de línguas no âmbito comunicativo.

2.2. Horizontes da repetição na perspectiva da língua em uso.

De acordo com Langacker (1987), no panorama da Linguística Cognitiva, o sistema linguístico de um falante é fundamentado em eventos de uso ou enunciados concretos. Os enunciados concretos que produzimos ou ouvimos vão construindo nosso sistema linguístico. Dentro desta visão, a linguagem é um sistema adaptativo complexo (BECKNER et al., 2009). O funcionamento da linguagem se correlaciona com uma conjunção de fatores que interagem de forma probabilística e as línguas são construtos que emergem dessa confluência e da interação dos indivíduos com o input.

Para Bybee (2006) a gramática pode ser definida como a organização cognitiva da experiência de um indivíduo com a linguagem. Assim, de acordo com a autora:

Certos aspectos da experiência linguística, como a frequência de uso de instâncias particulares de construções, têm um impacto na representação que podemos observar de

várias maneiras, por exemplo, no reconhecimento dos falantes do que é convencionalizado e do que não é, e ainda mais notavelmente na natureza da mudança linguística. [...] as capacidades cognitivas gerais do cérebro humano, que permitem categorizar e classificar por identidade, similaridade e diferença, entram em ação nos eventos linguísticos que uma pessoa encontra, categorizando e armazenando na memória essas experiências. O resultado é uma representação cognitiva que pode ser chamada de gramática. Essa gramática, embora possa ser abstrata, já que todas as categorias cognitivas o são, está fortemente ligada à experiência que um falante teve com a linguagem. (BYBEE, 2006, p. 711, tradução nossa¹³)

Assim, a forma como a linguagem está constituída no indivíduo – e nos indivíduos no seu grupo - está diretamente ligada à interação e ela se modifica levemente o tempo todo, respondendo ao fluxo do indivíduo em suas interações linguísticas no grupo social. Esta organização se dá mediante os mecanismos cognitivos de domínio geral de categorização, *chunking* (encadeamento), armazenagem de memória rica, analogia e associação transmodal (BYBEE, 2010), que permitem que o saber linguístico se organize na cognição.

O lugar da repetição dentro deste panorama é central. Para Bybee (2010) “uma sequência frequentemente usada de palavras ou morfemas se torna automatizada como uma única unidade de processamento” (BYBEE, 2010, p. 603). Aqui a autora se refere ao mecanismo cognitivo de *chunking*, por meio do qual uma sequência que é repetida muitas vezes termina por ser encapsulada na cognição e deixa de funcionar como um conjunto de unidades, passando a ser uma unidade sem análise. Trata-se de um mecanismo de domínio geral, ou seja, não restrito ao funcionamento da linguagem, mas a toda a cognição. É isto que nos leva, por exemplo, a não enxergar erros de digitação em uma palavra que usamos bastante, porque a apreensão da palavra quando a lemos não se detém aos detalhes, ou, da mesma maneira, a nossa habilidade de entrar no carro e sair dirigindo sem ter que pensar em que pedais pisar ou como proceder, um exemplo que a autora utiliza em suas palestras.

E na aprendizagem de línguas em perspectiva contemporânea?

Larsen-Freeman (2012) propõe um papel inovador para a repetição na aprendizagem de línguas, fundamentado na teoria da complexidade. Ela analisa a repetição como iteração, um processo dinâmico que promove variação e adaptabilidade no uso da linguagem, dentro da ideia de sistema adaptativo: consistente e variável. Cria um estado mutável no qual os aprendizes

¹³ No original: [C]ertain facets of linguistic experience, such as the frequency of use of particular instances of constructions, have an impact on representation that we can see evidenced in various ways, for example, in speakers' recognition of what is conventionalized and what is not, and even more strikingly in the nature of language change. [...] the general cognitive capabilities of the human brain, which allow it to categorize and sort for identity, similarity, and difference, go to work on the language events a person encounters, categorizing and entering in memory these experiences. The result is a cognitive representation that can be called a grammar. This grammar, while it may be abstract, since all cognitive categories are, is strongly tied to the experience that a speaker has had with language.

podem explorar diferentes possibilidades para atribuir significado e posicionar-se no mundo, o que lhes permite compreender e apreciar as diferenças no uso da linguagem por outras pessoas, promovendo uma abordagem mais empática na comunicação.

Assim, ao contrário da elicitación e da busca pela repetição exata do método audiolinguístico, Larsen-Freeman enfatiza que a prática deve ser significativamente iterativa. A iteração aqui, no âmbito teórico, é entendida como a repetição não do construto linguístico, efetivamente ouvido ou falado, mas como repetição de padrões abstratos que são assimilados pela cognição. No âmbito da didática, isto envolve experimentar com a linguagem, adaptando seus recursos linguísticos a contextos e situações diversos, o que significa agir iterativamente dentro das dimensões sociopragmática e pragmalinguística da linguagem, em jogos de personagem e na resolução de tarefas, por exemplo.

Takimoto (2012), por sua vez, conduziu um experimento no qual analisava os efeitos da repetição de tarefas no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, especificamente no que diz respeito aos fatores pragmalinguísticos e sociopragmáticos envolvidos na comunicação intercultural. Os participantes do estudo foram divididos em dois grupos: o grupo de repetição de tarefas idênticas e o grupo de repetição de tipo de tarefa. No grupo de repetição de tarefas idênticas, os participantes foram expostos a tarefas de resolução de problemas iguais em cada aula, ou seja, repetiam o mesmo tipo de tarefa em todas as sessões do experimento. Já no grupo de repetição de tipo de tarefa, os participantes realizaram diferentes tarefas de resolução de problemas em cada aula. Essa diferença no tratamento foi fundamental para entender o impacto da repetição de tarefas no aprendizado da língua.

Para avaliar o desempenho dos participantes, foi realizado um teste estatístico *two-way* ANOVA (análise de variância com dois fatores) com medidas repetidas, comparando os dois grupos experimentais com um grupo controle. Os resultados mostraram que ambos os grupos experimentais (repetição de tarefas idênticas e repetição de tipo de tarefa) apresentaram melhorias significativas nos testes realizados antes e depois das aulas, demonstrando ganhos no aprendizado da língua estrangeira. Essas melhorias foram mantidas também no teste de acompanhamento, indicando que a repetição teve um efeito duradouro na retenção do conhecimento.

Os resultados sugeriram que a repetição de tarefas é uma estratégia eficaz para ajudar os alunos a processarem tanto fatores pragmalinguísticos quanto sociopragmáticos em maior profundidade. No entanto, o tipo de repetição utilizado pode influenciar os resultados. A repetição

de tarefas idênticas pareceu ter tido um impacto mais abrangente no aprendizado, resultando em melhorias mais significativas na produção e reconhecimento de recursos linguísticos específicos.

O estudo apontou que a repetição de tarefas idênticas pode permitir aos alunos uma compreensão mais profunda das conexões entre os aspectos pragmáticos e sociopragmáticos da língua alvo. Essa abordagem pode ajudar os alunos a desenvolverem habilidades mais avançadas de comunicação intercultural, uma vez que estariam mais aptos a reconhecer nuances e contextos específicos na utilização da língua.

Weber et al. (2016) investigaram de forma detalhada os efeitos da repetição de estruturas sintáticas novas e conhecidas no cérebro humano. Através de técnicas de neuroimagem, os pesquisadores foram capazes de analisar as respostas neurais em diferentes áreas do cérebro em resposta à repetição de *diferentes* tipos de estruturas linguísticas.

Ao explorar a repetição de estruturas sintáticas novas, os pesquisadores observaram o fenômeno conhecido como *repetition enhancement* em duas regiões específicas do cérebro: o giro frontal inferior esquerdo e o córtex temporal posterior. Essas áreas são amplamente reconhecidas como núcleos centrais da rede de processamento sintático no cérebro humano. O *repetition enhancement* refere-se ao aumento da atividade neural nessas regiões em resposta à repetição de novas estruturas. Esse aumento de ativação pode indicar que, através da repetição, o cérebro está construindo e fortalecendo as conexões neurais necessárias para o processamento eficiente dessas novas informações linguísticas.

Em contraste, quando os participantes repetiram estruturas sintáticas conhecidas, os resultados mostraram um fenômeno oposto, chamado de *repetition suppression*, observado nas mesmas regiões cerebrais. Este ocorre quando a ativação neural nessas áreas diminui em resposta à repetição de estruturas familiares. O efeito sugere que o cérebro pode reduzir a atividade nessas regiões quando as estruturas já são conhecidas e bem assimiladas, talvez como uma forma de economizar recursos neurais para outras tarefas linguísticas mais desafiadoras.

Os achados do estudo de Weber et al. (2016) têm implicações significativas para o entendimento do funcionamento do cérebro durante o processo de aquisição e uso da linguagem. A investigação dos efeitos da repetição na ativação neural pode fornecer *insights* valiosos sobre como nosso cérebro lida com a aprendizagem de novas estruturas e como essas estruturas são armazenadas e processadas. Através da repetição, o cérebro parece construir e fortalecer redes neurais específicas para lidar com novas informações linguísticas e consolidar conhecimentos já adquiridos. Essa pesquisa expande nosso entendimento sobre os mecanismos neurais envolvidos

na aprendizagem da linguagem e pode abrir novos caminhos para aprimorar nossas práticas de ensino e terapia em relação à linguagem.

A repetição, longe de ser um procedimento cognitivamente obscuro, de acordo com os estudos mencionados, entre outros, de fato tem impactos cognitivos das mais variadas ordens. No contexto didático da sala de aula comunicativa, o emprego da repetição, vista agora sob uma concepção ampla, tal como a que propõe Larsen-Freeman (2012), pode promover a fluência e a competência comunicativa em uma língua estrangeira.

No contexto teórico do entrenchamento (*entrenchment*) e da automatização do conhecimento linguístico, a repetição também desempenha um papel crucial. Através do uso repetido e constante, uma estrutura linguística se torna progressivamente entrenchada na cognição dos aprendizes, levando a um menor esforço cognitivo ao acessá-la e utilizá-la. Essa automatização é fundamental para a fluência e a eficiência na comunicação, como sugere Schmid (2020):

De um ponto de vista neurobiológico e psicológico, o enraizamento (*entrenchment*) é essencialmente um processo de aprendizagem baseado em experiências. Quanto mais frequentemente um falante passa por uma rotina de processamento na rede associativa, mais fortemente os padrões correspondentes de associações serão representados. No entanto, a aprendizagem de idiomas e, portanto, o enraizamento, precisam ir além do reforço das associações existentes e permitir a possibilidade de aprender coisas novas. (SCHMID, 2020, p. 206, tradução nossa¹⁴)

Compreender os mecanismos de entrenchamento e automatização permite que professores projetem materiais e atividades de aprendizagem mais eficazes, promovendo o uso repetido de estruturas linguísticas em contextos significativos. Além disso, a consciência metalinguística dos aprendizes é estimulada, permitindo que reflitam sobre seu conhecimento e uso linguístico, identificando áreas para aprimoramento.

Assim, ocorre um processo contínuo de atualização e reorganização do conhecimento linguístico, que se dá de maneira gradual e implica a automatização das estruturas linguísticas. À medida que os aprendizes se envolvem em interações comunicativas e utilizam as construções em contextos variados, essas estruturas se tornam mais robustas e bem estabelecidas na cognição. Como resultado, o esforço cognitivo necessário para acessá-las e utilizá-las diminui, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento da nova língua.

¹⁴ No original: “From a neurobiological and psychological point of view, entrenchment is essentially an experience-based learning process. The more frequently a speaker has been through a processing routine in the associative network, the more strongly the corresponding patterns of associations will be represented. However, language learning and thus entrenchment have to go beyond the reinforcement of existing associations and allow for the possibility of learning new thing”.

Ao adotar essa abordagem na sala de aula, os professores podem proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa, contextualizada e profundamente comprometida com o componente cognitivo da linguagem.

3. Conclusão.

O status e a compreensão da repetição modificou-se ao longo do período compreendido entre o tempo do audiolingualismo e o do enfoque por tarefas. A repetição, antes prestigiosa, durante o desenvolvimento do método comunicativo, entre os anos 80 e 90 passou a ser mal vista, como uma falha de métodos anteriores. O desenvolvimento da Linguística Cognitiva, no panorama da Língua-em-uso e a possibilidade de desvendar mecanismos cognitivos de funcionamento da linguagem com uma efetiva base material neurobiológica propiciou que a repetição passasse por uma reavaliação.

Se o audiolingualismo se concentrava na repetição intensiva de estruturas linguísticas isoladas com base em uma atenção detalhada à pronúncia e pouco interesse no contexto, esta passou a ser entendida, na contemporaneidade, em sentido amplo, compatível com o desenvolvimento do entendimento de gramática na Linguística Cognitiva. Desta maneira, passa a ser uma prática valiosa, parte de uma estratégia mais ampla de desenvolvimento do saber linguístico e das habilidades comunicativas.

Atualmente, o ensino de línguas se beneficia do conhecimento sobre o entrincheiramento linguístico e a automatização do conhecimento oferecidos pela Linguística Cognitiva. Os horizontes da repetição no ensino de línguas na contemporaneidade se expandiram para incluir atividades que promovem a prática comunicativa, a reflexão metalinguística e a integração de habilidades.

Se, no século 20, a repetição era vista como um dos principais pilares do ensino de línguas, na atualidade, ainda que não apareça como tal no contexto de sala de aula contemporâneo no enfoque comunicativo, ela está presente, de inúmeras formas e continua sendo preponderante para a organização cognitiva da linguagem no aprendiz.

Referências

BECKNER, C.; ELLIS, N. C.; BLYTHE, R.; HOLLAND, J.; BYBEE, J.; KE, J.; CHRISTIANSEN, M. H.; LARSENFREEMAN, D.; CROFT, W.; SCHOENEMANN, T. Language is a complex adaptive system: Position paper. *Language Learning*, 59(s1), 1–26. 2009. Disponível em <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00533.x>.

BLOOMFIELD, L. *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore: Linguistic

Society of America, 1942.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980.

BYBEE, J. From usage to grammar: the mind's response to repetition. *Language*, v. 82. n. 4, p. 529-551, 2006.

BYBEE, J. *Language, Usage and Cognition*. New York: Cambridge University Press, 2010.

CASTAGNARO, P. J. Audiolingual Method and Behaviorism: From Misunderstanding to Myth. *Applied Linguistics* 27/3, pp. 519–526, 2006.

CHOMSKY, N. *Aspects of a Theory*. Massachusetts: MIT Press, 1964.

CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.

ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FRIES, C. C. *Teaching and Learning English as Foreign Language*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1978/1945.

LANGACKER, R. W. *Foundation of Cognitive Grammar (Vol. 1). Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LARSEN-FREEMAN, D. On the roles of repetition in language teaching and learning. *Applied Linguistics Review*, v. 3, n. 2, pp. 195-210, 2012. Disponível em <https://doi.org/10.1515/applirev-2012-0009>.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

MATOS, S. A cultura pela língua. algumas reflexões sobre pragmática (inter)cultural e ensino/aprendizagem de língua não materna. In: DUARTE, I. M., OLIVEIRA, F. (Eds.), *O fascínio da linguagem*. Homenagem a Fernanda Irene Fonseca, Porto: FLUP, 2008.

MEI, Y. Comments on the Audiolingual Method. *International Journal of Arts and Commerce*, v. 7, n. 4, pp. 47-53, 2018.

NUNAN, D. Communicative Tasks and the Language Curriculum. *Tesol Quarterly*, v. 25, issue 2, pp. 279-295, 1991.

RIVERS, W.M. *Psicologia e Ensino de Línguas*. São Paulo: Cultrix, 1964.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, [1916]1969.

SCHMID, H-J. Understanding the process of entrenchment. In: SCHMID, H-J. *The Dynamics of the Linguistic System. Usage, Conventionalization, and Entrenchment*. Oxford: Oxford University Press, 2020.

SKINNER, B. F. *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1957.

TAKIMOTO, M. Assessing the effects of identical task repetition and task-type repetition on learners' recognition and production of second language request downgraders. *Intercultural Pragmatics*, v. 9, n. 1, pp. 71-96, 2012. Disponível em <https://doi.org/10.1515/ip-2012-0004>.

WEBER, K.; CHRISTIANSEN, M. H.; PETERSSON, K. M.; INDEFREY, P.; HAGOORT, P. fMRI Syntactic and Lexical Repetition Effects Reveal the Initial Stages of Learning a New Language. *J Neurosci.*, v. 36, n. 26, pp. 6872-6880, 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3180-15.2016>

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.
