

Reflexões sobre o papel das emoções no aprendizado de línguas estrangeiras

por *Marcos F. Campos da Rocha*

do Depto. de Letras Estrangeiras Modernas da UFF

1. A descoberta das emoções

Não raro, mesmo às vésperas dos concursos vestibulares, estudantes do ensino médio são assolados por dúvidas quanto à sua opção profissional. A influência que os desejos burgueses de inúmeras famílias exerce sobre o inexperiente candidato a uma vaga nas grandes universidades brasileiras pode ser avassaladora, por mais sutilmente que se manifeste. Filhos de classe média inferior de subúrbio vêm-se no dever de escolher uma carreira que lhes confira um nível de vida e o prestígio que corresponda também às aspirações de suas famílias.

Seduzidos pelas chances que as profissões da área de exatas e de finanças possam lhes proporcionar seja no mercado de trabalho empresarial ou em carreiras de acesso aberto via concursos públicos, esses jovens muitas vezes relegam a um segundo plano a possibilidade de ingressarem em um curso superior voltado para os estudos na área de ciências humanas, inclusive uma formação em letras.

Na verdade, esta opção, assim como todas as outras que lhes sugira o risco de se verem, mais tarde, compelidos a prestar concurso para uma carreira no magistério de nível fundamental ou médio acaba por repelir qualquer vocação para essa área, uma vez que as condições de trabalho e de remuneração dos professores da rede pública permanecem muito aquém do desejado. De fato, nos últimos anos, foi registrado um número record de exonerações voluntárias, feitas não apenas por professores da área de ensino de língua portuguesa e estrangeira como também de todas as outras matérias.

São, portanto, compreensíveis a dúvida e a desconfiança dos estudantes em relação às carreiras cuja formação os leve inevitavelmente aos cursos de licenciatura, sobretudo quanto não lhes é oferecida a possibilidade de se graduarem como bacharéis na área escolhida, conquistando, assim, um título profissional reconhecido que não os conduza compulsoriamente ao exercício indesejado do magistério.

No entanto, alguns estudantes conseguem antever para si um futuro de opções alternativas que não os impede de se dedicarem a uma carreira para a qual se sentem naturalmente atraídos. É também possível que o motivo da revisão de objetivos se localize nos professores de língua estrangeira, de história, de geografia e, sobretudo, de literatura brasileira dos cursos preparatórios que frequentam. Este primeiro contato com a história e a teoria da literatura abre para os estudantes um mundo antes quase despercebido, pois é ali que eles terão a primeira oportunidade de se aproximarem da arte, ali exposta não apenas como lazer ou diversão, mas também como uma área de estudo profundamente sistematizada que os põem em contato com dimensões cognitivas e afetivas nunca antes experimentadas e que exercem sobre algumas dessas naturezas um impacto existencial significativo.

Confusos com a perda das antigas perspectivas e ainda sem delinear claramente o que esta vocação pode lhes render em termos concretos, mais tarde, os estudantes costumam atravessar um período de turbulências. Tudo se inicia com a visualização de determinados horizontes, antes, para eles, suspeitos. Afinal, pela primeira vez em toda sua vida escolar identificam algum propósito, alguma justificativa para aprender algo que se lhes apresenta de forma espontânea e, ao mesmo tempo, conseqüente. Descobrem nas aulas daqueles professores, possibilidades de encarar o aprendizado da história, da literatura e até de uma língua estrangeira de forma prazerosa e diferente do eterno decorar de vocábulos.

Muitos presenciam, nesse momento, uma maneira de ensinar e de aprender que deixa transparecer - e cobiçar - o vasto conhecimento do fenômeno “língua e linguagem” que possuem aqueles professores. A mesma sensação se repete com os professores de história, muito mais voltados para o ensino de sua disciplina como um processo de causas e conseqüências do que uma mera e enfadonha memorização de datas e nomes pelos quais qualquer colegial nutre mais desconfiança do que admiração. Na verdade, os mestres à sua frente privilegiam o “discurso histórico”, conceito que o ingênuo vestibulando só consegue entender muito mais tarde.

Agora, ouvindo os comentários e as relações estabelecidas por seus professores, esses estudantes podem perceber o quanto a literatura depende do entendimento da história e de que maneira tanto o estudo de uma língua estrangeira como da própria linguagem podem encontrar farto material para discussão e pesquisa nas páginas de um bom romance. Mais do que isso, a cognição amadurecida desses meninos lhes possibilita descobrir como a literatura pode ajudá-los a entender seu próprio país e como esta arte poder levar alguém a compreender as relações que a unem a outras manifestações artísticas como a música, a pintura e a arquitetura. Eles entendem, e, maravilhados intuem, que o estudo da literatura pode proporcionar ao homem uma nova dimensão de existência que amplia dramaticamente tanto seus horizontes cognitivos como também os horizontes sociais e espirituais. Assim, ele vislumbram, confusos e emocionados, a perspectiva de compreender que a literatura não é “apenas” uma arte, mas também uma ciência dotada de métodos e de “historicidade” próprios.

Muitos estudantes se vêm, às vésperas das inscrições nos concursos vestibulares diante do primeiro momento trágico, no sentido filosófico, da primeira grande decisão de suas vidas. Não sem esforço, eles reformulam todo um projeto de vida e se convencem a estudar letras e não engenharia ou informática. Abrir mão do antigo sonho profissional significava também obrigar suas famílias a rever suas projeções de ascensão social a médio e longo prazos. Mais tarde, entretanto, eles saberão que se não tomaram uma decisão cem por cento correta, tampouco tomaram uma decisão errada e tudo isso se deve à convicção de que o universo existencial proposto pelo estudo de matérias voltadas para o conhecimento da dramática trajetória humana lhes falou muito mais de perto ao coração do que aquele proposto pelas outras ciências. Muitas vezes, esta experiência ocorre sem que seja preciso trocar uma só palavra a respeito com os professores que tanto o haviam influenciado. O recado que eles transmitem em sala de aula e a maneira como o fazem já é suficiente para que se opere neles uma

transformação. No fundo, eles provocaram no estudante uma **emoção** que o pôs em contato, de novo, consigo mesmo. Assim como o conhecido herói de Marcel Proust, que redimensiona toda sua vida no antológico momento do chá e da madeleine, nossos estudantes percebem que haviam passado muito tempo apartado de si mesmos, vagando por entre as ilusões pequeno-burguesas que suas famílias haviam criado para si e para eles também.

Tais experiências nos levam a refletir a respeito do papel da **emoção** no rendimento escolar. Na verdade, o alcance de um ensino que “emociona” vai muito mais além. Mesmo alguns filmes famosos abordaram esta questão com sucesso e deram às carreiras de seus protagonistas, Robin Williams e John Voigt, um impulso definitivo. Trata-se, afinal, do único ensino que permanece, uma vez que atinge áreas próprias do espírito que se situam fora do alcance do ensino fossilizado, diante do qual o aluno é indiferente. Assim como muitos de nós nos entusiasmos por certas disciplinas do currículo obrigatório do antigo segundo grau, dentre elas uma ou duas línguas estrangeiras, outros alunos estarão mais sensíveis a outros tipos de estímulo.

O fato de inglês, francês, história e literatura terem exercido seu apelo mais fortemente sobre nossos estudantes pode significar que em seu inconsciente, eles já se inquietavam com determinadas questões para as quais ele vêem, agora, uma possibilidade de resposta. Além disso, é possível que sua reação à exposição dos professores se deva muito mais ao conteúdo daquelas disciplinas do que à forma como são apresentadas, uma vez que num processo “maratônico” de preparação ao vestibular, não há muito espaço para performances didáticas que exijam - e permitam - a utilização de técnicas e materiais alternativos ou mais criativos.

No entanto, em outras circunstâncias, poderíamos nos perguntar até que ponto a aula tradicional, expositiva, de esquema frontal para uma platéia quase muda tem chances de provocar um estado de identificação e empatia que facilite o aprendizado. Sabe-se que a aquisição de qualquer conhecimento torna-se bastante facilitada se, no aprendiz, já se encontrarem pré-disposições favoráveis para a recepção do conteúdo. Ora, é próprio do ser humano possuir um estoque de emoções verificável tanto em sua história ontogênica como filogênica.

Nos últimos anos, portanto, tem crescido entre os pedagogos a convicção de que uma prática de aula que não negligencie o papel das *emoções* atua como um facilitador do aprendizado. Este ponto-de-vista tem suscitado o interesse de diversos lingüistas interdisciplinares que, cada vez mais, vêm se dedicando a pesquisas que fundamentam esta hipótese. Muitos desses estudos se desenvolvem em classes de língua estrangeira, tanto de adultos quanto de adolescentes e crianças. Este ramo da educação torna-se especialmente atraente para este tipo de investigação já que a linguagem é o meio básico de comunicação entre os homens e as necessidades profissionais atuais impõem o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira.

A aquisição de idiomas é uma espécie de denominador comum a todas as pessoas que concluem escolaridade média e superior e atuam em faixas do mercado de trabalho onde

as perspectivas profissionais se mostram mais promissoras. Por isso, vale a pena nos determos, ainda que brevemente, no estudo do papel das *emoções* dentro do ensino de línguas estrangeiras, examinando, em primeiro lugar, como as *emoções* básicas se manifestam em nós, para, em seguida, pensarmos de que maneira este “acervo” psíquico pode ser devidamente direcionado para as classes de inglês, francês, espanhol ou alemão.

2. Um acervo de emoções

É bem conhecida a trajetória de diversas pessoas, algumas delas parentes e amigas nossas que já passaram por diversos cursos de inglês (que, em geral, se anunciam como milagrosos), mas que sempre voltam - a cada tentativa - ao nível de iniciantes, embora já tenham freqüentado essas escolas por anos a fio. Nunca lhes é possível atingir o nível avançado ou mesmo intermediário. Seu inglês parece cristalizado em expressões básicas que jamais permitem que o eterno iniciante passe a estágios de comunicação que permitam um ritmo de conversação que não exija enorme paciência e boa vontade do interlocutor.

Sabe-se que existem diversos fatores que determinam uma maior ou menor facilidade para a aquisição de línguas estrangeiras, como, por exemplo, conhecimento anterior de outros idiomas, oportunidades de viagens ao exterior, contatos com estrangeiros, aprendizado anterior de outras línguas, exposição a línguas estrangeiras na infância e na juventude, vontade de ler autores no original etc. Contudo, o que mais se verifica é a necessidade de se aprender inglês, francês, espanhol ou até o japonês do que propriamente *desejo pessoal* ou talento peculiar para os idiomas. A necessidade nem sempre faz-se acompanhar da vontade. Sendo esta um fator que abre os canais receptivos para os conteúdos e nem sempre se importa com a forma da transmissão, da intermediação. Pode-se dizer que nela já reside o conteúdo emocional básico que facilita sobremaneira o estudo de um novo idioma. No entanto, se esta vontade for mínima e a obrigação for, de fato, a variável mais importante, será preciso criar-se vínculos emocionais que atuem como um recurso, um estímulo adicional que justifique o “sacrifício”.

Muitas vezes, esse esforço vê sua recompensa numa proximidade maior ao universo real da língua estrangeira, como o ambiente de trabalho ou a comunicação com um parceiro amoroso. Essas possibilidades representam a realização mais imediata dos objetivos de estudo ou, pelo menos, remetem a um futuro já visualizado o prêmio pelo empenho investido. Se as razões de ordem afetiva não desempenharem um papel importante neste processo, o aprendiz terá de lançar mão de outras ferramentas que viabilizem o aprendizado e lhe forneçam um suporte emocional alternativo. Feitas estas colocações, e para que possamos melhor entender a influência do elemento “emoção” na aquisição de uma língua estrangeira, devemos, em seguida, nos concentrar em algumas pesquisas prévias dedicadas ao tema, pois assim, não corremos o risco de definições precipitadas.

3. O corpo e as emoções

Em seu ambicioso volume intitulado “O cérebro”, John Ratey (2002) reserva todo um capítulo para o estudo das emoções onde tenta estabelecer uma relação entre estes atos e os movimentos do próprio corpo. Este pesquisador sustenta que as emoções não se processam nem se manifestam apenas no cérebro, ao contrário, fazem parte, também de um repertório corporal que traduz com exatidão determinados sentimentos. Quando, por exemplo, nosso coração bate mais rápido, a boca torna-se amarga, o suor brota nas têmporas, as mãos tremem e os pés gelam, Ratey identifica nesses e em outros fenômenos respostas físicas a um estímulo emocional que não será necessariamente ruim. Afinal, quando nós avistamos a pessoa amada, achamos um objeto perdido ou recebemos uma boa notícia, nosso peito se aquece, o coração se acelera sem ansiedade e nossas mãos não ficam sempre frias. A sede das emoções no corpo é tão variada e itinerante quão diferentes são as pessoas e quão diversas são as transformações pelas quais cada um pode passar ao longo da vida.

Entretanto, no cérebro de todos existe uma sede fixa para as emoções que se processam sempre no sistema límbico (Ratey, 2002: 250) que “compreende a amígdala, o hipocampo, o tálamo medial, o núcleo acumbente e o prosencéfalo basal.” Ligado ao córtex frontal, esse complexo é o ponto de partida das emoções (idem: 255). Após localizar as emoções anatomicamente, Ratey procede à caracterização das quatro emoções básicas: “o medo, a ira, a tristeza e a alegria.” Todas as outras seriam o resultado da combinação desses quatro estados fundamentais que Ratey compara, numa feliz imagem, às cores básicas do espectro (idem: 253).

Desde a mais remota data da humanidade, estes têm sido os quatro sentimentos que dominam nosso estado de ânimo. Todos eles têm suas respectivas manifestações no corpo que podem se realizar paralelamente às reações orgânicas que mencionamos pouco acima. Assim, quando temos medo, fugimos; quando estamos irados, falamos mais alto; quando estamos tristes, nos afastamos e quando estamos felizes, sorrimos e pulamos. É evidente que dentro do ambiente de estudo de uma língua estrangeira, não é desejável que haja oportunidades para que o medo, a tristeza ou a ira se instalem na classe. Entendidas como emoções, a princípio, negativas, elas devem estar fora do repertório de recursos dos quais o professor lançará mão para animar sua aula.

No entanto, podem-se prever algumas situações em classe nas quais essas emoções não serão de todo “mal-vindas”. Ao assistir a um filme ou ao comentar um texto que evoque em nós sentimentos de melancolia, a conjugação da tristeza com os adjetivos adequados pode provocar uma impressão profunda e duradoura que, inclusive, amplie a palheta sentimental de cada aluno, pois, como se sabe, cada cultura experimenta e exprime seus sentimentos não só com vocábulos diferentes, mas também com matizes de intensidade diversos que indicam gradações emocionais nem sempre presentes na cultura a que o aluno originalmente pertence.

4. Redimensionando o medo

O que foi antecipado, acima, para a tristeza vale para o medo e para a ira. Um filme de terror ou um texto sobre uma grande injustiça mobilizam reações na classe que podem ser canalizadas para a expressão lingüística precisa dessas sensações. Esse contato com certas nuances de emoções vivenciadas primeiramente na língua estrangeira permite experimentá-las de um modo controlado pelo devido afastamento, com a devida distância que a cultura e a língua estrangeira impõem. Desta forma nos preparamos para incorporar ao nosso modo de ser modulações de comportamento que nem conheceríamos de outra maneira.

Segundo Ratey (2002: 261), “a amígdala é a área do cérebro mais envolvida no medo.” Esta é a região que imediatamente se ativa se nos virmos, de repente, sob risco de vida. É ela que faz soar o alarme de emergência, “deflagrando uma cascata de reações, como o aumento instantâneo do ritmo cardíaco e da pressão sangüínea”. O autor nos garante que muitas fobias podem ser controladas com o devido domínio sobre a amígdala. Pessoas com medo de altura podem, por exemplo, aprender que seus corpos não estarão sempre prestes a cair de um terraço de um edifício ou do alto de uma escada. Elas acabam por “treinar o córtex para reavaliar a situação e reagem rapidamente para inibir a amígdala”.

Não se pode dizer com isso que a classe de inglês ou alemão seja o lugar ideal para se treinar o equilíbrio, caso algum estudante sofra de acrofobia. O que interessa é que a experiência de um medo qualquer em classe de língua estrangeira faz com que o sujeito reflita sobre essa emoção e amplie dois vocabulários: o do léxico do idioma e do seu próprio repertório de emoções ou do entendimento de uma emoção. É possível até que esta visão panorâmica sobre si mesmo lhe renda um estoque extra de serotonina, uma vez que esta é a substância que atua como “freio e policial do cérebro [ao impedir] que o cérebro se descontrole sobre o impacto do medo e da preocupação” (Ratey, 2002: 263).

5. Reciclando a raiva

Vemos, portanto, que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode (e deve) ir além da “simples” memorização e fixação de estruturas. Este processo se aprofunda à medida que o aluno se apropria também do patrimônio cultural e emocional de um idioma. Este exercício pode ser igualmente útil em situações que suscitem a raiva. Em sala de aula, tal sentimento só deve se fazer notar em situações nas quais ele seja objeto de estudo, embora certas circunstâncias entre seres humanos se produzam com inevitável clima de mal-estar com reações desprovidas de humor.

Deixando de lado casos excepcionais, pode-se dizer que o professor deve saber o que terá diante de si, caso ainda acredite na velha fórmula de se “colocar tudo para fora” (Ratey, idem: 264), o que pode acarretar um processo incontrollável de demonstrações de cólera muito além dos limites de controle do professor de inglês ou de francês.

No entanto, a identificação deste sentimento em um trecho de obra literária ou cinematográfica pode proporcionar à classe uma experiência lingüística positiva adquirida em um debate, além do enriquecimento do próprio repertório de emoções,

este significativamente ampliado a partir do contato com uma situação emocional inédita ainda que apresentada em forma de ficção.

A discussão a respeito de estados de espírito pode ser de grande interesse para a turma e uma oportunidade de se conhecer a língua estrangeira por mais de uma via. Em uma longa reportagem sobre o processo geral de aprendizado publicado no semanário alemão “Der Spiegel” (No. 27 de 2002), a autora do texto, Katja Thimm afirma (p. 73) que a pior forma de se aprender uma língua estrangeira é decorando mecanicamente as novas palavras, pois na verdade

com o tempo o mero decorar tem pouco efeito: as sinapses (conexões entre as células nervosas) são assim reforçadas apenas mecanicamente sem que se atribua grande importância à nova informação. Novas conexões entre os neurônios só serão estabelecidas quando os vocábulos chegam a ser utilizados – preferencialmente com sentimento: Emoções atuam como reforçadores de toda nova informação.

6. Transformando a tristeza

Para o caso da terceira emoção, a tristeza, Rately deixa-nos entrever uma chance maior de aproveitamento em sala de aula. Excetuando-se as situações de real tristeza de alunos por lutos, notícias ruins ou aborrecimentos, que, a nosso ver, não devem ser “didaticamente” recicladas, podem surgir ocasiões em que este sentimento permita uma reavaliação cuidadosa, caso o estudante esteja em condições de expor os motivos de sua melancolia em língua estrangeira, pois, como afirma o autor (2002: 268) “deslindar tudo com outrem [pode] inserir sua experiência numa narrativa mais ampla na qual é possível incluir um futuro”.

Longe de querermos atribuir a um professor de francês ou russo prerrogativas de psicoterapeuta, ele poderia, tomados os devidos cuidados, ouvir o estudante e se interessar amistosamente pelo problema expresso na língua alvo de forma oral ou escrita. Se assim for, este “exercício” colocará “a perda [do aluno] em perspectiva ao ativar o cérebro falante (...) a fim de que o cérebro possa replanejar e voltar a pensar sobre o futuro” (Rately, 2002: 268). Nada impede, portanto, que o professor receba a expressão de emoção e emita sobre ela opiniões que, obviamente, não extrapolem nem o senso comum nem a ética.

No entanto, é muito mais provável que esse estado de pesar seja provocado por algum texto da literatura ou da teoria que a envolve. Não é incomum, por exemplo, que em classes de alemão como língua estrangeira, algum dia, se fale sobre a história da Alemanha no século XX. Comentários a respeito das perseguições, dos confinamentos e do programa de extermínio tornam-se então inevitáveis. Nesse momento, é possível que uma outra declaração feita pelo professor ou por algum colega a respeito do material lido acrescente ao estudante um componente emocional para ele ainda desconhecido. Esta experiência não poderá nunca estar ausente de classes de literatura alemã, pois o entendimento da cultura alemã desde a II Guerra ou desde a ascensão do nacional-socialismo não pode prescindir dessas informações. Tocar nesses pontos ainda que em classe de aprendizado de alemão é igualmente necessário, devido à vigência e real

operância do binômio língua-cultura, ou seja, aprende-se alemão ao se aprender cultura alemã e esta não se adquire apenas em parte, isto é, o pesar alemão sobre a ditadura nacional-socialista é parte integrante da cultura alemã e, *pelo menos a partir de um determinado estágio*, elementos lingüísticos sobre esta realidade histórica ainda presente e sobre outras dimensões da cultura do cotidiano vão se manifestar e levar o estudante a pensar sobre elas e a se emocionar - em maior ou menor grau - com elas.

A alegria, ao contrário das outras três emoções básicas, pode estar presente a todo instante em sala de aula, tanto como estado de espírito para o trabalho, como objeto de estudo. Ela proporcionará a ativação de um estado de ânimo na classe que facilita o ato de aprender e participar. A alegria pode se manifestar de várias maneiras: pela satisfação que o elevado grau de conhecimento da matéria pelo professor provoca na turma, pelo fato de este ter tido inúmeras experiências interessantes no país da língua alvo e de gostar de contá-las à turma, por ter boa didática, por ser bem organizado, por tentar ser justo nas avaliações, pela escolha acertada do material de aula, por saber surpreender a turma, por estar feliz ou pelo fato de as instalações da escola serem boas, pelo bom funcionamento dos equipamentos etc.

Vê-se que não são poucos os pré-requisitos para que a turma se sinta segura e satisfeita e que o clima de trabalho seja preponderantemente positivo. Esses fatores influem diretamente na motivação dos alunos e o professor não poderá ser isoladamente responsabilizado pelo eventual baixo ânimo de suas classes, caso um ou mais de um desses itens estiverem insuficientemente atendidos. A motivação pode se prender - mais especificamente - a um ou dois desses aspectos ou ser resultado da soma de todos eles. Em conjunto, eles contribuirão maciçamente para a boa disposição dos alunos em comparecer e participar das aulas.

Fundamental, contudo, será a conduta e atitude do próprio professor. Caberá a ele proporcionar a seus discípulos oportunidades para que o aprendizado da língua estrangeira seja uma experiência que se revista de entusiasmo pela cultura e pela beleza da língua alvo. Uma maneira simples de conseguir isso é fazer com que a classe se corresponsabilize pela produção da aula, trazendo materiais, objetos, textos e ilustrações que, de alguma forma, a mobilizem. “Mobilizar”, “motivar” e “emocionar” têm todos a mesma raiz: mover.

Os *movimentos* em sala de aula não precisam ser necessariamente físicos. Houve um tempo em que algumas abordagens acreditavam que a aula de língua estrangeira deveria ser uma espécie de “Total Physical Response” onde o aprendizado da língua estrangeira estaria condicionado à movimentação dos alunos dentro e fora da sala a partir de comandos do professor. Embora pareça, a princípio, divertido, é de se supor que o repertório de atividades logo se esgote e a classe tenha de adotar uma conformação menos dinâmica.

A diversão, entretanto, pode e deve continuar através da criatividade dos alunos e do professor. Para isso, sempre ocorrerão a eles ocasiões para rir. Nem o professor nem sua performance precisam ser obrigatoriamente engraçados, mas nada impede que ele se permita certas alusões e atitudes irônicas relativas à sua própria prática ou à alguma passagem do método especialmente ridícula. Rir de si mesmo e de instâncias que, em

geral, pedem - nem sempre da forma certa - toda reverência, descontraí o ambiente e deixa os alunos mais à vontade. O principal é que as ocasiões para o riso se apresentem naturalmente e que o professor, na medida do possível, esteja disposto para elas. Numa definição que chega a ser cômica por parecer tão séria, Raley (2002: 274) afirma que “o riso deriva da emoção primária da alegria, mas tem algo desconcertante, por causa das muitas e variadas circunstâncias que o provocam”. Por isso, o riso não deve ser buscado como objetivo a todo o custo. Dependendo da ocasião poderá ser até sarcástico, sobretudo se tiver como alvo algo que esteja fora dos limites da sala e não ultrapasse os limites da ética. Alguns métodos de língua estrangeira, por exemplo, prestam-se francamente a uma crítica bem humorada principalmente naquelas passagens nas quais eles mesmos se pretendem irônicos ao, desastrosamente, insinuarem algum aspecto “ridículo” em culturas diferentes da sua.

O clima leve da sala de aula é, então, em boa parte, uma função da atitude do professor. Infelizmente nem todos têm o dom de ser naturalmente engraçados, mas todos poderão se esforçar no sentido de manter sua turma motivada, sobretudo através da seleção criteriosa de atividades e de seu encadeamento conseqüente ao longo da aula. A boa disposição é um estado muitas vezes alcançado e mantido a partir de experiências anteriores que ficaram na memória dos alunos e os predispõem para novas explorações. Um jogo didático bem sucedido, um tema bem escolhido, uma atividade alternativa devidamente proposta constróem um histórico de lembranças e preparam a turma para um dia em que o saldo de estimulação por parte do professor não esteja muito alto.

A guarda da motivação na sala de aula de língua estrangeira é uma tarefa pela qual os professores, a direção e a administração da escola devem zelar todos os dias, uma vez que a concorrência neste setor é grande e os rivais estarão sempre atentos às falhas do competidor. Esses três níveis de atividades devem trabalhar juntos a fim de que o interesse e a confiança dos alunos na instituição não diminuam. Reuniões periódicas para avaliação e aconselhamento são muito importantes pois reforçam uma atitude positiva diante de problemas a serem resolvidos.

Desafios profissionais surgem a todo momento e a superação deles confere um profundo estado de satisfação, responsável pelo “fluxo”, que nos prepara para enfrentar atribuições semelhantes. Segundo o pesquisador Mihaly Csizkszentmihaly da Universidade de Chicago (Revista Super Interessante, maio de 1999, p. 18), este tão desejado “estado de fluxo (...) depende, em muito, do franco engajamento consciente nos desafios do dia-a-dia (...)”. Em sala de aula, o professor de língua estrangeira informado a este respeito proporá situações que otimizem um conhecimento já adquirido e os coloquem diante de novas exigências, que não os impeçam de fazer novos progressos.

Trata-se da exploração de uma área avançada, chamada por Vygotsky de “zona de desenvolvimento proximal” na qual o estudante se vê no limiar de suas capacidades e é estimulado a ir além delas com a ajuda de um colega. Ao atingir um novo estágio, ele terá, mais adiante, a conformação de uma nova zona de desenvolvimento proximal à espera de sua decisão para superá-la (Rego, 1995: 71). A motivação do aluno será mantida sempre em bom nível se ele corresponder a esses momentos e não se furtar a seu chamado. O principal é manter o estado de fluxo através destas oportunidades. O

professor, por sua vez, saberá consignar à classe atividades que explorem a participação emotiva do aluno através de uma canção composta na língua alvo ou de uma bela poesia.

O apelo ao julgamento estético pode ser uma boa idéia e é fonte segura de emoções positivas. Neste processo envolvem-se, também, a memória afetiva, gostos pessoais e outras experiências passadas. Exercícios simples como escolher a palavra mais bonita (ou mais feia) de um texto, comentar uma cena chocante de um filme ou a construção elegante de uma passagem literária ou o gesto mais nobre de um personagem reativam as disposições emotivas, reforçam os elos entre o aprendizado formal de uma língua estrangeira com a *emoção* e proporcionam o prazer da superação de um obstáculo, fator de felicidade.

7. O resgate da emoção

A maior crítica que se faz ao ensino fundamental e médio em nosso país é o desrespeito que se percebe em relação a essa imbricação. Nossas “autoridades” se esquecem de que, antes de tudo, os alunos precisam ter chances de construírem por si um currículo que lhes pareça menos estranho, menos agressivo, menos autoritário. Por enquanto, a relação emocional que os alunos têm com as matérias *sempre obrigatórias* da rede escolar representa uma série fonte de desmotivação, o que leva, em muitos casos, ao “fracasso escolar” e à inevitável evasão. Por que não conceder mais espaço a disciplinas optativas, de preferência àquelas que incentivem à formação de um cidadão consciente e assertivo? Por que não podemos ter em sala de aula estudantes felizes com o que aprendem, felizes com disciplinas criativas cujo conteúdo lhes interesse diretamente, portanto, emotivamente? Por que a educação nacional insiste numa camisa de força antiquada e cruel que tolhe os movimentos, a criatividade, a iniciativa e o senso de responsabilidade do aluno por suas próprias escolhas, por seu destino, enfim? Por que as atividades ditas “alternativas” só podem ser praticadas fora da escola, fora do currículo escolar, o qual, do jeito que é e está, rebate um discurso de poder e um paternalismo que há muito não produzem qualquer efeito significativo?

O modelo educacional vigente não está voltado para o afloramento de vocações, pelo contrário, inibe todas elas. Um contato mais profícuo e sistematizado, por exemplo, com os diversos tipos de arte é banido para fora da escola. Até hoje o que se vê, são adolescentes decepcionados e descrentes da escola, vagantes e desamparados aos milhares, aos milhões. Muitos deles não tiveram a sorte de alguns estudantes e só puderam refazer suas vidas depois de transcorridos anos de insistência em erros e ilusões que os corromperam para longe de si mesmos e não os levaram a lugar algum.

O ensino massificado a que estiveram submetidos não contemplava a pluralidade das vocações e enquadrava todos no mesmo colete constritor. A educação tradicional no Brasil desconhece o fato de que o aprendizado pela *emoção* é muito mais rentável, pois consegue ativar conexões entre células nervosas que antes estariam subutilizadas. Segundo a opinião de diversos pesquisadores (Der Spiegel 27/2002, p. 70), o aprendizado pode, e deve, se dar em várias frentes e quanto maior for a quantidade e variedade de informações transmitidas sem cobrança, maior será o número de

interrelações entre os neurônios. Mais tarde, a simples menção a um conceito já conhecido ou semelhante a outros antes assimilados poderá provocar a abertura de diversos arquivos que, juntos, estarão muito mais fortes para processar a nova informação e classificá-la convenientemente. Segundo este mesmo semanário alemão (idem, p. 72), nem Piaget estava assim tão certo. Na verdade, o desenvolvimento cognitivo não se processa apenas em uma direção, reto e linear. Ao contrário, ele se ramifica e predispõe a criança a ir buscar soluções para determinados problemas em arquivos de conhecimento por ela criados e que geralmente se situam bem longe da escola.

8. Bibliografia

1. RATEY, John J. O cérebro: um guia para o usuário. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
2. REGO, Teresa C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
3. THIMM, Katja. Neue Lernstrategien aus der Hirnforschung. In Der Spiegel, Hamburg: Spiegel Verlag Rudolf Augstein GmbH. n. 27, p. 68-73, 2002.
4. VOMERO, Maria Fernanda. Felicidade tem lógica, sim. In Super Interessante. São Paulo: Abril Cultural, p. 10-18, maio de 1999.