

## OS EFEITOS COGNITIVOS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ADICIONAL<sup>1</sup>

THE SECOND LANGUAGE LEARNING PROCESSES OF STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES

Cristiane Resende Silva MACEDO<sup>2</sup>

### RESENHA

KORMOS, J. The cognitive effects of specific learning difficulties on the processes of learning an additional language. In: KORMOS, J. **The second language learning processes of students with specific learning difficulties**. New York: Routledge, 2017. p. 47-74.

Judit Kormos é húngara, linguista aplicada e professora na Universidade de Lancaster, Reino Unido. A pesquisadora trabalha intensivamente na pesquisa de dificuldades de aprendizagem no ensino de línguas dedicando-se, principalmente, à dislexia e seus efeitos na aprendizagem de segunda língua. Em seu livro: *The second language learning processes of students with learning difficulties*, a autora resume pesquisas da área de psicologia cognitiva e faz uma junção de tais estudos à área de aquisição de segunda língua. O livro foca em três áreas extremamente relevantes para área de aquisição de segunda língua: os efeitos cognitivos de dificuldades de aprendizagem específicas nos processos de aprendizagem de língua adicional, capítulo resenhado neste trabalho, a avaliação no ensino de segunda língua para alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e o ensino de línguas para estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas.

O capítulo resenhado aqui trata dos efeitos cognitivos de dificuldades de aprendizagem específicas (doravante DAEs) nos processos de aprendizagem de uma língua adicional. O capítulo é subdividido nas seguintes seções: construto de memória de trabalho, construto de aptidão de aprendizagem de línguas e sua inter-relação com a memória de trabalho, a aptidão de aprendizagem de línguas e DAEs, a inter-relação entre habilidades cognitivas e habilidades L1 e aprendizagem L2, os efeitos de DAEs nos processos de aprendizagem de segunda língua, os processos de

---

<sup>1</sup> Recebido em: maio de 2020 | Aceito em: janeiro de 2022.

<sup>2</sup> Professora de Língua Inglesa da SEDF. Mestre em Linguística Aplicada (PPGLA) pela Universidade de Brasília (UnB) com pesquisa voltada ao espectro autista no ensino de língua inglesa. Licenciada em Letras-Português/Inglês pela Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: [resende.cristiane@gmail.com](mailto:resende.cristiane@gmail.com)

aprendizagem de segunda língua de indivíduos com transtorno do espectro autista e os benefícios cognitivos da aprendizagem de línguas adicionais.

A autora começa questionando como aprendizes de línguas com DAEs processam e integram o novo input linguístico e como eles produzem e aprendem do output. Para tanto, ela esboça construtos cognitivos que afetam as aprendizagens implícita e explícita de segunda língua, são eles: inteligência, aptidão de aprendizagem de línguas, capacidade de memória de trabalho, capacidade de memória fonológica de curto prazo e atenção, que em alguns modelos faz parte da memória de trabalho e em outros do sistema executivo central. A autora não faz distinção dos papéis desempenhados por cada subtipo de DAEs na aprendizagem de línguas, mas foca no impacto de características cognitivas de DAEs na aprendizagem de segunda língua.

Sobre o construto de memória de trabalho, a autora discorre que para alguns estudiosos, ela é separada da memória de longo prazo e para outros é um componente ativado desta memória. Kormos cita a definição de Baddeley (2003) e para ele a memória de trabalho é um multicomponente de memória com a função executiva central que coordena três subsistemas: a conexão fonológica (segura a informação por alguns segundos num processo de ensaio articulatório), bloco de desenho visual- espacial (trabalha com as informações visual e espacial) e buffer episódico (integra a informação para formar episódios). Já o sistema executivo central, parte integrante da memória de trabalho para Baddeley, é responsável pelo controle de atenção, planejamento e troca de tarefas (flexibilidade). O controle de atenção seleciona e revisa informações relevantes para a completude da tarefa. O sistema executivo central também inibe respostas automáticas a estímulos que não sejam relevantes para determinada tarefa. Essa disfunção é presente em algumas dificuldades de aprendizagem, mas principalmente no transtorno do espectro autista, já que os acometidos pela síndrome se apegam a objetos pelos estímulos que estes podem causar também devido a uma disfunção sensorial.

Sobre o construto de aptidão para aprendizagem de línguas e sua inter-relação com a memória de trabalho, Kormos relata a imprecisão da definição clara de aptidão para aprendizagem de línguas devido ao uso de abordagens psicométricas que são puramente empíricas, portanto, não conseguem abarcar diferenças individuais na aprendizagem de línguas. Na seção, a autora cita a definição de Carroll (1981), que desenvolveu o primeiro teste de aptidão de línguas. Carroll apresentou algumas características que serviam como previsão de sucesso na aprendizagem de língua e não a aprendizagem bem sucedida propriamente. Tais características eram: habilidade de codificação fonética (distinguir sons e seus respectivos símbolos e reter essas associações), sensibilidade gramatical (reconhecer as funções das palavras e outras entidades linguísticas em sentenças), capacidade de aprendizagem mecânica (habilidade de aprender associações entre letras

e significados de forma rápida e eficiente), capacidade de aprendizagem indutiva (habilidade de inferir as regras num determinado material linguístico).

Em resposta à visão tradicional de aptidão, Robinson (2005), citado pela autora, argumentou que há relação entre memória de trabalho e aptidão para aprendizagem de línguas. Ademais, acrescentou outras habilidades secundárias às apresentadas por Carroll, como: percepção de lacunas, memória para discurso contingente, processamento semântico profundo e memória para ensaio de discurso contingente e regras metalinguísticas. Snow (1992), também citado pela autora, rebate a definição de Carroll afirmando que aptidão para aprendizagem de línguas não é um componente intelectual inato, mas um conglomerado de características individuais que interagem dinamicamente com a situação onde a aprendizagem acontece. A definição de Snow pode ser muito profícua para inclusão de aprendizes com dificuldades de aprendizagem ou deficiências no ensino de línguas, pois transforma a definição de aptidão para aprendizagem de línguas de algo inato para algo que pode ser adquirido. Sendo assim, o contexto de aprendizagem e a prática pedagógica do docente podem contribuir para a melhora de tal aptidão.

Na conclusão da seção, Kormos relata que aprendizes de línguas DAEs têm uma capacidade de memória de trabalho menor que implica vários componentes da aptidão de aprendizagem de línguas, dentre eles: habilidade de aprendizagem mecânica e habilidade de aprendizagem indutiva.

Na seção sobre aptidão para aprendizagem de línguas e DAEs, a autora discorre sobre a influência de testes de aptidão em língua estrangeira no diagnóstico de dificuldade de aprendizagem nos Estados Unidos. Ela cita Sparks et al (1998) que afirmam o recebimento de laudos de deficiência de aprendizagem por parte de muitos americanos devido a problemas em ensino de língua estrangeira; o curioso é que MLAT (Modern Language Aptitude Test) não foi desenvolvido com esse intuito. Dessa forma, a autora argumenta sobre a necessidade de testes de processamento fonológico específicos, já que os componentes fonológicos de aprendizes com baixo rendimento na aprendizagem de línguas e de aprendizes com dificuldades de aprendizagem podem ser diferentes.

Na seção sobre a inter-relação de habilidades cognitivas, habilidades de L1 e aprendizagem de L2, os desafios cognitivos comuns a L1 e a L2 para aprendizes DAEs são apresentados; são eles: memória fonológica de curto prazo, habilidades de racionalização verbal (sensibilidade gramatical e habilidade de aprendizagem indutiva), processos executivos centrais (regulação de atenção para características linguísticas relevantes e manutenção de partes de língua para processamento mais profundo, inibindo estímulos irrelevantes), consciência fonológica. Os efeitos cognitivos da aprendizagem de L1 medeiam à aprendizagem de L2, o que, segundo Kormos, tem um efeito

aditivo para aprendizes DAEs. Ackerman (2007), citado pela autora, difere inteligência cristalizada (que comprime o conhecimento prévio com o assunto) e inteligência fluida (capacidade de memória de trabalho e habilidade de racionalização verbal). Sendo assim, podemos inferir também que as habilidades de L1 têm uma interferência na inteligência cristalizada, que segundo Ackerman, é mais determinante para resultados na aprendizagem em contextos formais. Kormos encerra a seção argumentando que fatores contextuais também interagem com processos cognitivos e podem aumentar ou diminuir os efeitos de disfunções cognitivas nos resultados de aprendizagem.

Na seção em que relata os efeitos de DAEs nos processos de aprendizagem de segunda língua, Kormos expõe sobre as definições de aprendizagem implícita e explícita segundo N. Ellis (1994). A aprendizagem implícita é ligada a processos naturais de obtenção de conhecimento e sem operações conscientes, já a aprendizagem explícita está relacionada a processos de testagem de hipóteses e de operações conscientes. Kormos afirma que a inteligência cristalizada e fluida estariam relacionadas à aprendizagem explícita e que a aprendizagem implícita seria um processo mais associativo e automático, por isso as diferenças individuais teriam um papel mínimo. Entretanto, tais suposições mudaram e Kormos reporta ao fato de que muitos estudos, inclusive citados por ela no texto, demonstram que para que a aprendizagem implícita ocorra, a atenção seletiva é um aspecto extremamente relevante, ou seja, nos remete à função executiva central, que como vimos anteriormente, tem o papel de inibição de estímulos irrelevantes.

A autora ainda cita um estudo seu em que entrevistados com DAEs recontam suas experiências e acharam muito difícil extrair regularidades e padrões em contextos de aprendizagem implícita. A autora ainda cita pesquisas no campo de psicologia educacional demonstrando que aprendizes de baixa aptidão tendem a se beneficiar mais de atividades de aprendizagem explícitas e estruturadas e aprendizes de grande aptidão demonstram ganhos consideráveis de ambientes de aprendizagem menos estruturados.

Dessa forma, concluímos que a chave para o êxito de nossa prática pedagógica no ensino de línguas é o equilíbrio, que ocorre por meio da mediação. Um professor de línguas que é um bom mediador conhece melhor seus aprendizes e pode levá-los a se conhecerem melhor e a traçar estratégias de aprendizagem metacognitivas, bem como, pode proporcionar a eles múltiplas formas de produção, engajamento e apresentação; o princípio do desenho universal de aprendizagem que consiste em parâmetros de ensino que criam “rampas” de acesso aos aprendizes com alguma deficiência e podem beneficiar aos aprendizes neurotípicos também. Para mais detalhes sobre o desenho universal da aprendizagem, ver Pisha e Coyne (2016).

Nessa seção ainda há uma subseção sobre o efeito de DAEs no processo de input, Kormos cita a hipótese da interação afirmando que somente o input é condição insuficiente para

o desenvolvimento linguístico e que impactos de DAEs como: consciência fonológica reduzida, memória fonológica de curto prazo e disfunção do funcionamento da memória de trabalho influenciam o processo de leitura tendo um efeito ‘cascata’ na habilidade auditiva. A autora mostra estudos quantitativos realizados por ela com aprendizes disléxicos demonstrando tais dificuldades..

Sobre os efeitos de DAEs na produção do Output, a autora cita a hipótese do output, os desafios que a disfunção na memória de trabalho de aprendizes DAEs acarretam no processo de escrita em L2 e como a função executiva central coordena a atenção direcionada a fatores como; acurácia, conteúdo e organização, tão importantes para a fala que se dá por meio de uma ‘orquestração’ entre memória de trabalho e sistema executivo central. A autora cita estudos demonstrando que aprendizes com boa memória de trabalho se beneficiam mais de feedback em contextos de tarefas de comunicação oral.

Na seção sobre os processos de aprendizagem de segunda língua de indivíduos com transtorno do espectro autista, são citados os conselhos de profissionais de saúde que recomendam que autistas sejam expostos somente a um idioma e as possíveis consequências emocionais para autistas que estejam inseridos em um contexto multilíngue, a escassez de pesquisas que relacionem o transtorno do espectro autista e a área de aquisição de segunda língua. A autora cita algumas teses nas quais autistas de alta funcionalidade apresentam um rendimento maior em línguas estrangeiras que em suas línguas maternas devido a fatores motivacionais. Os pontos fortes de aprendizes autistas também são citados, como: habilidade de aprendizagem mecânica e facilidade de imitação de vários sotaques estrangeiros.

Entretanto, vale lembrar que o autismo é um espectro altamente multifacetado e que, muitas vezes, apresenta condições coexistentes como: deficiência intelectual, disortografia, transtorno de déficit de atenção, entre outros. Sendo assim, nem todo autista terá alta aptidão em aprendizagem de línguas. A autora cita os benefícios da aprendizagem de línguas adicionais para aprendizes DAEs: treinamento de memória de trabalho, aumento de consciência fonológica e metalinguística e melhora de aptidão na aprendizagem de línguas.

O livro de Judit Kormos é seminal para o entendimento de dificuldades de aprendizagem na aquisição de segunda língua e o capítulo resenhado aqui é essencial para linguistas aplicados e professores de línguas que desejam conhecer mais sobre aprendizes com tais dificuldades e não ignorá-los como, infelizmente, tem ocorrido na prática de ensino de línguas.

## REFERÊNCIAS

KORMOS, J. The cognitive effects of specific learning difficulties on the processes of learning an additional language. In: KORMOS, J. **The Second Language Learning Processes Of Students With Specific Learning Difficulties**. New York: Routledge, 2017. p. 47-74.

PISHA, B.; COYNE, P. Smart from the Start: The promise of Universal Design for Learning. **Remedial and Special Education**, Pennsylvania, v. 22, p. 197-203, julho- agosto 2016. ISSN 4.

## CITAÇÕES DE JUDIT KORMOS

ACKERMAN, P. L. New developments in understanding skilled performance. **Current Directions in Psychological Research**, v. 16, p. 235-239, 2007.

BADDELEY, A. D. Working Memory: Looking back and looking forward. **Nature Reviews Neuroscience**, v. 4, p. 829-839, 2003.

CARROLL, J. B. Twenty- five years of research on foreign language aptitude. In: DILLER, C. **Individual differences an universals in language learning aptitude**. Rowley, MA: Newbury House, 1981. p. 119-154.

ELLIS, N. C. Introduction: Implicit and explicit language learning- an overview. In: ELLIS, N. C. **Implicit and explicit learning of languages**. London: Academic Press, 1994. p. 1-31.

ROBINSON, P. Aptitude and second language acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics**, 2005. 45-73.

SNOW, R. E. Aptitude Theory: Yesterday, today and tomorrow. **Educational Psychologist**, v. 27, p. 5-32, 1992.

SPARKS, R. L. et al. Benefits of mutlisensory structured language instruction for at- risk foreign language learners: A comparison study of high school Spanish students. **Annals of Dyslexia**, v. 48, p. 239-270, 1998.