

COMO O SUJEITO VÊ A AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e PAIVA

Introdução

Larsen-Freeman e Long (1991, p.227) afirmam que já foram propostas “[...] pelo menos quarenta ‘teorias’ de ASL [...]”; mas, embora haja um número tão grande de teorias, hipóteses e modelos de ASL, ainda não se chegou a um consenso sobre como aprendemos uma língua, pois nenhuma dessas propostas apresenta uma explicação completa do fenômeno. Na próxima seção, apresento um breve resumo de oito propostas que, em minha opinião, causaram mais impacto nos estudos sobre aprendizagem de línguas estrangeiras: behaviorismo, aculturação, hipótese da gramática universal, hipótese do *input*, hipótese interacionista, hipótese do *output*, conexionismo e teoria sociocultural.

Teorias de aquisição de segunda língua

O **behaviorismo** deu origem à teoria do estímulo-resposta (E-R) que conceitua a língua como um conjunto de estruturas e a aquisição como formação de hábitos automáticos. Ao ignorar qualquer mecanismo interno, a proposta ressalta a importância do ambiente linguístico e dos estímulos que produz. A aprendizagem é considerada como um comportamento observável o qual é adquirido por meio de estímulos e respostas na forma de repetição mecânica. Assim, adquirir uma língua é adquirir hábitos automáticos. De acordo com Johnson (2004, p.18), o behaviorismo “[...] via a aprendizagem como a habilidade de inferir padrões linguísticos dos exemplos fornecidos ao aprendiz por seu ambiente.”¹ Larsen-Freeman e Long (1991, p.266) consideram que o modelo E-R não oferece explicações satisfatórias para a ASL, “[...] exceto, talvez, para a pronúncia e a memorização mecânica de fórmulas.”

Outra teoria com foco no ambiente foi proposta por Schumann (1978, p.29). Em sua visão, ASL é o resultado da **aculturação** que ele define como “[...] a integração

¹ Essa e todas as demais traduções são de minha responsabilidade.

psicológica e social do aprendiz com o grupo da língua alvo.” O modelo da aculturação argumenta que os aprendizes serão bem sucedidos na ASL se houver pouca distância psicológica e social entre eles e os falantes da segunda língua. Em sua famosa investigação com seis aprendizes (duas crianças, dois adolescentes, dois adultos), Schumman (1978, p.34) verificou que “[...] o sujeito que menos adquiriu o idioma inglês foi o que demonstrava maior distância psicológica e social do grupo da língua alvo.”

Como contraponto à perspectiva ambientalista, os seguidores de Chomsky tentam entender a ASL à luz da **teoria da gramática universal** (GU), entendida como uma capacidade humana inata. O interesse de Chomsky (1975) é a natureza da linguagem que ele entende com sendo o espelho da mente. Embora ele não tenha se preocupado com a ASL, seu trabalho tem influenciado muitos estudos nessa área. De acordo com sua teoria, todo ser humano é biologicamente dotado com a faculdade da linguagem, o dispositivo de aquisição de linguagem, que é responsável pelo estado inicial do desenvolvimento da linguagem. A teoria da GU considera que o *input* obtido do ambiente é insuficiente para explicar a aquisição de uma língua. Nessa mesma perspectiva, White (2003, p.22) diz que “[...] se o aprendiz de L2 adquire propriedades abstratas que não poderiam ter sido induzidas por *input*, isso é uma indicação forte de que princípios da GU interferem nas gramáticas das interlínguas de forma semelhante à situação de aquisição de L1.” Como lembram Mitchel e Myles (2004, p.94), “[...] a abordagem da gramática universal tem interesse apenas no aprendiz enquanto processador de uma mente que contém linguagem [...]” e não como um ser social.

Influenciado pelos pressupostos de Chomsky sobre a linguagem como uma faculdade inata, Krashen (1978) desenvolveu uma proposta ao mesmo tempo influente e polêmica para explicar a ASL. A princípio denominou de **modelo monitor**, colocando ênfase no contraste que propôs entre aprendizagem (fenômeno consciente) e aquisição (fenômeno inconsciente). Mais tarde, chamou de **hipótese do input** (KRASHEN, 1985), enfatizando a importância dos dados que alimentam a aquisição, e, mais recentemente, passou a denominar de **hipótese da compreensão** (KRASHEN, 2004), enfatizando o processo mental como o responsável pela aquisição. De acordo com Krashen (2004, p.1, grifo do autor),

A Hipótese da Compreensão está intimamente relacionada às outras hipóteses. A Hipótese da Compreensão se refere à aquisição inconsciente, e não à aprendizagem consciente. O resultado de prover os aprendizes com *input* compreensível é a emergência de estrutura gramatical em uma ordem previsível. Um filtro afetivo forte (ex. ansiedade alta) impedirá que o *input* alcance as partes do cérebro que são responsáveis pela aquisição de língua.

O modelo de Krashen vê a aquisição em uma perspectiva linear, pois não somente estabelece uma relação de causa e efeito entre *input* e aquisição, como também afirma que a estrutura gramatical é adquirida em uma ordem previsível. Além disso, como nas teorias anteriores, sua proposta não vai além da aquisição de estruturas gramaticais.

Um ponto positivo na proposta de Krashen foi o conjunto de estudos em contraposição ao seu radicalismo. Hatch (1978) e Long (1981, 1996), por exemplo, defendem a **hipótese da interação**. Ambos consideram que o *input* sozinho não é suficiente para explicar a ASL. Hatch (1978, p.404) discorda de que aprendizes primeiro aprendem estruturas e depois as usam no discurso. Ela aposta o contrário: “Aprende-se primeiro a conversar, a interagir verbalmente, e é na interação que as estruturas sintáticas são desenvolvidas.”

Com base em um estudo empírico, Long (1981) observou que, em conversações entre falantes nativos e não-nativos, há mais modificações na interação do que no *input* fornecido pelos falantes nativos. Ele não rejeita o papel positivo do *input* modificado, mas afirma que as modificações nas interações são consistentemente encontradas na ASL bem sucedida. Long (1996, p.451-452, grifo do autor) sugere que

[...] a negociação de sentido, especialmente o trabalho de negociação que gera ajustes interacionais pelo falante nativo ou pelo interlocutor mais competente, facilita a aquisição porque conecta *input*, as capacidades internas do aprendiz, particularmente a atenção seletiva e *output* de forma produtiva.

Larsen-Freeman e Long (1991, p.266) defendem que as visões interacionistas são mais poderosas do que outras teorias “[...] porque elas invocam tanto fatores inatos quanto ambientais para explicar a aprendizagem de línguas.” Eu acrescentaria que elas têm o grande mérito de não verem a linguagem apenas como estrutura sintática, mas também como discurso.

Swain (1985, 1995) também se contrapõe à posição radical de Krashen em relação ao papel do *input* e argumenta a favor da **hipótese do output**. Ela afirma que o uso da língua ajuda o aprendiz a observar a própria produção, o que ela considera essencial para a ASL. Ela acredita em que o “[...] *output* pode estimular os aprendizes a se moverem da semântica, um processamento estratégico não determinístico e aberto prevalente na compreensão, ao processamento gramatical completo necessário para uma produção acurada.” (SWAIN, 1995, p.128). Ela explica que “[...] os aprendizes podem observar a distância entre o que eles *querem* dizer e o que eles realmente podem dizer, levando-os a reconhecer o que eles não sabem, ou sabem apenas parcialmente.” (SWAIN, 1995, p.126, grifo do autor). Para ela,

noticing, ou foco na forma, é essencial para a ASL. Além disso, ela hipotetiza que o *output* tem duas outras funções: testar hipóteses e desencadear reflexões, uma função metalinguística. Ela explica que os aprendizes “[...] podem gerar *output* apenas para ver o que funciona e o que não funciona.” (SWAIN, 1995, p.132). Os aprendizes refletem sobre a linguagem que eles produzem quando negociam significado, porque o conteúdo da negociação é a relação entre o significado que eles estão tentando expressar e a forma linguística.

Já o **conexionismo** tenta explicar a ASL em termos de representações mentais e de processamento de informação ao rejeitar a hipótese da capacidade inata. Elman et al. (1996) concordam que existem comportamentos universais, mas isso não significa que eles estão contidos nos nossos genes. Qualquer aprendizagem é entendida como uma questão de redes neurais. As redes aprendem em um *processamento distribuído e paralelo* (RUMELHART et al, 1986) onde conexões são fortalecidas ou enfraquecidas. A aprendizagem de língua é explicada como o processamento de experiência e de repetição de experiências causando o fortalecimento das conexões. Ellis (2007, p.82, p. 83 e p. 84) [por favor confira, a data que consta na lista de referências é 1976] explica que “[...] nosso aparato neural é altamente plástico em seu estado inicial.”, mas “[...] o estado inicial da ASL não é mais um sistema plástico; é um sistema que já está afinado e comprometido com a L1.” Ele acrescenta que “[...] na situação de L2, formas de baixa saliência podem ser bloqueadas por uma experiência de L1 prévia, e todo o *input* extra no mundo pode não resultar em progresso.”

Em contraste com a linearidade do behaviorismo, o conexionismo pressupõe que alguns processos mentais podem ocorrer de forma paralela ou simultânea e que o conhecimento é distribuído entre as várias interconexões. Assim, a aprendizagem não ocorre em estágios sequenciados, mas em paralelo, isto é, simultaneamente em diferentes partes do cérebro.

Finalmente, a teoria sociocultural (TSC), baseada no pensamento de Vygotsky, reivindica que a aprendizagem de uma língua é um processo socialmente mediado. A mediação é um princípio fundamental, e a língua é um artefato cultural que media as atividades psicológicas e sociais. “Em uma perspectiva sociocultural, a aprendizagem inicial de uma língua por uma criança surge do processo de produção de sentido em atividades colaborativas com outros membros de uma dada cultura.” (MITCHELL; MYLES, 2004, p.200). Lantolf e Thorne (2007, p.217-218) defendem que os princípios da TSC podem se aplicar também à ASL. Elas explicam que a “TSC está alicerçada em uma perspectiva que

não separa o individual do social e de fato sustenta que o individual emerge da interação social [...]”. É no mundo social que os aprendizes de língua observam os outros usando a língua e os imitam. É também com a colaboração de outros atores sociais que o aprendiz de língua passa de um estágio a outro.

É difícil rejeitar integralmente qualquer uma das teorias aqui descritas, pois todas elas parecem razoáveis, embora incompletas, pois não descrevem o fenômeno da ASL como um todo, mas sim alguns de seus aspectos. Os pesquisadores continuam investigando como se dá a aquisição, mas observo que eles limitam o escopo de suas investigações a aspectos específicos da aquisição da linguagem, guiados por conceitos limitados da linguagem e ignorando vários outros aspectos do sistema de ASL que estão em constante interação durante o processo de aquisição.

A aprendizagem de línguas, como qualquer outra aprendizagem, não é um processo linear e, portanto, não pode ser tão previsível como foi hipotetizado por alguns modelos. Pequenas diferenças nas condições iniciais podem causar resultados bastante diferentes. No entanto, considero que as tentativas anteriores de explicação da ASL não devem ser descartadas, porque, quando reunidas em um sistema de aquisição, elas conseguem promover uma compreensão mais ampla do fenômeno da ASL.

Na próxima seção, apresento a proposta de um modelo de aquisição entendido como um sistema complexo.

Aquisição como um sistema complexo

Na perspectiva dos sistemas complexos, um modelo de ASL deve ser considerado como um conjunto de conexões em um sistema dinâmico, complexo, não linear e imprevisível, que se move em direção ao “limite do caos”, considerado como uma zona de criatividade com um potencial máximo para aprendizagem.

A figura 1 é uma tentativa de representar a união dessas teorias dentro de um sistema complexo, mesmo entendendo que muitos outros aspectos fazem parte desse sistema.

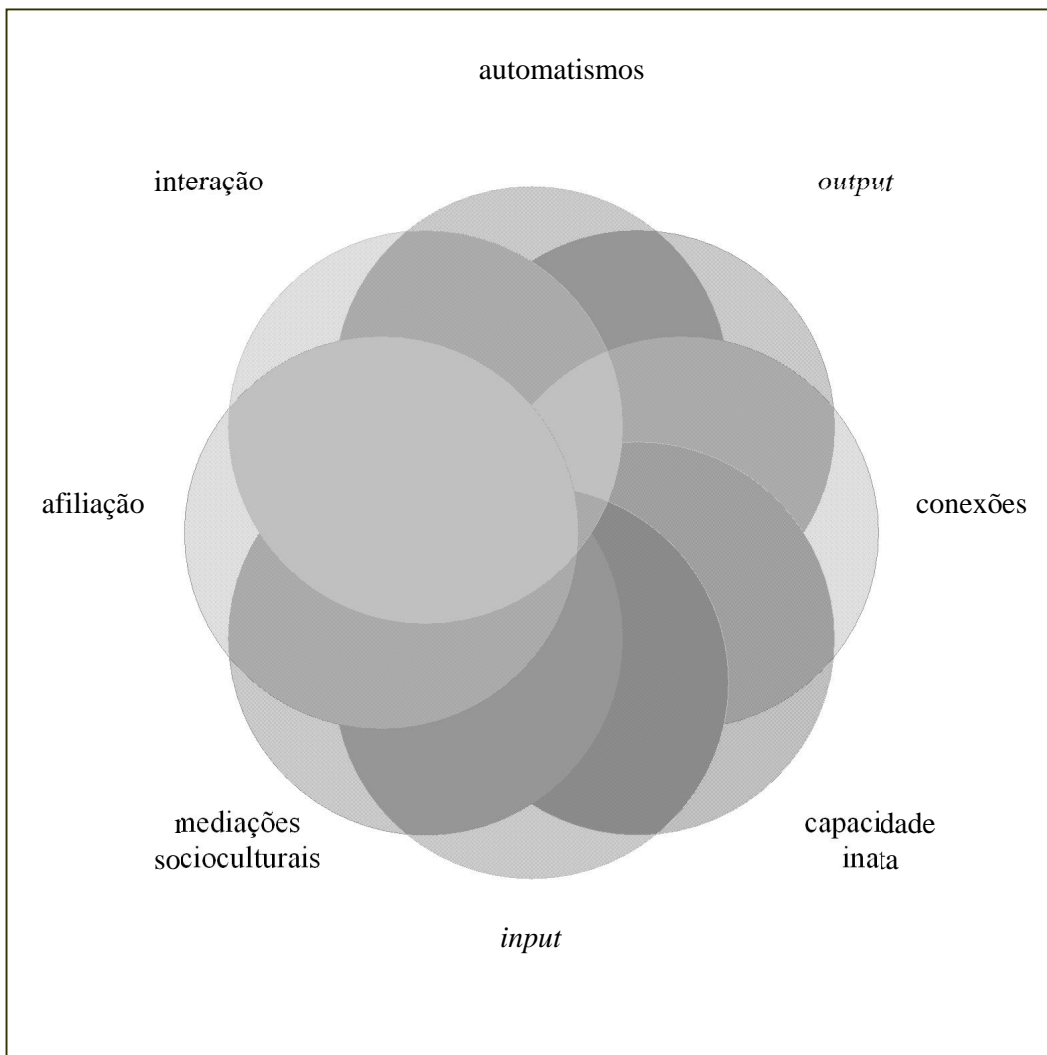


Figura 1– Sistema complexo de ASL.

Um modelo complexo, como o representado na figura 1, pode acomodar elementos aparentemente incompatíveis; pois, ao mesmo tempo em que admite, por exemplo, a existência de uma **capacidade inata** que faz com que o aprendiz de uma língua aprenda mais do que ele encontra no *input* que recebe, o modelo admite também a importância da repetição e da criação de **hábitos automáticos**. Reconhece, também, a importância da **afiliação**, termo que utilizo em substituição à aculturação, pois este último pode implicar rejeição à própria cultura. Afiliação corresponderia ao grau de relacionamento com a cultura da segunda língua ou com falantes dessa língua e a construção de identidades. Afiliações com a segunda língua funcionam como um potente combustível que move o sistema de ASL. **Input**, **interação** e **output** são também considerados como de suma importância para acionar

tanto as **conexões neurais** como as **mediações sociais**. Cada componente desse sistema funciona como um subsistema do sistema complexo da ASL.

Assim, a ASL deve ser entendida como um sistema não linear e dinâmico, composto de inter-relações entre elementos biológicos, psicológicos, sociais e tudo o que o social implica, tais como aspectos históricos, econômicos, culturais e políticos. São essas interconexões que nos fazem pensar e agir através da linguagem, linguagem essa também entendida como um sistema em constante movimento de auto-organização, com seus elementos interagindo entre si e se autoinfluenciando. A língua está em constante processo de evolução, e o mesmo acontece com a ASL. A aquisição se desenvolve através de uma constante interação dinâmica entre seus elementos, e momentos de estabilidade se alternam com momentos de turbulência. Qualquer mudança no sistema pode afetar outros elementos nessa rede de subsistemas. Como o sistema está em constante movimento, ele pode se mover ao limite do caos, uma fase de total instabilidade, mas entendida aqui como um momento ótimo de aprendizagem. Do caos emerge uma nova ordem, não como um produto estático, mas como uma nova fase do processo, algo em constante evolução.

Afiliação, identidade e fractais

Dentre os aspectos que influenciam a ASL, está o da afiliação onde inclui a emergência de identidades. Norton (2000, p.5) diz que identidade é “[...] como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída através do tempo e espaço e como a pessoa vê as possibilidades para o futuro.” A identidade engloba uma série de características sociais e de personalidade que emergem da interação entre as características pessoais e os outros agentes do sistema complexo social (relações de parentesco, éticas, profissionais, etc.). Segundo Sade (2008), cada nova identidade que emerge faz com que as outras sejam reconstruídas. Associando a ideia de Sade à definição de identidade de Norton, podemos entender que, na ASL, esse processo de construção e reconstrução está associado às várias fases do percurso desse sistema complexo e caótico chamado ASL. Cada fase faz emergir, de forma imprevisível, distribuições identitárias, ou fractais, que vão variar dependendo do tempo e do espaço. Assim, a identidade não poderia ser entendida como fragmentada como vem sendo vista na pós-modernidade, mas como fractalizada; pois, apesar de todo fractal ser também um fragmento, o conceito de fractal envolve a ideia de autossimilaridade independente da escala, ou seja, o fractal contém o todo. Smith (2007, p.76)

explica que, se dermos um *zoom* em um fractal (ex. a costa terrestre), veremos padrões semelhantes na escala maior e assim por diante. Por analogia, se ampliarmos nossa visão do aprendiz, poderemos perceber suas várias identidades decorrentes, por exemplo, de suas relações de parentesco, trabalho, religião e tantas outras práticas sociais.

Sade (2008) desenvolve o conceito de identidade fractalizada e, a partir das propriedades dos fractais (recursividade e autossimilaridade), propõe duas propriedades para as identidades fractalizadas: (1) múltiplos “eus” limitados pelo corpo e pela inserção social e (2) noção de “todo” devido à interação com os múltiplos “eus”.

Isso posto, resta verificar **como** os aprendizes veem a própria ASL, ouvindo suas próprias vozes em narrativas de aprendizagem. Na próxima seção, analiso algumas narrativas², em busca de evidências da ASL como um sistema complexo do qual fazem parte as identidades fractalizadas.

A voz dos aprendizes

Em (1), temos a narrativa de um aprendiz de espanhol em um curso de Graduação em Letras.

(1) Bom, eu comecei a estudar espanhol no início desse ano, faço desde fevereiro desse ano, de 2004. E minha história com essa língua é que, curiosamente, eu amo futebol. Então por eu gostar do futebol, e ser muito apaixonado pelo estilo de jogo, pelo futebol latino-americano, eu comecei a pesquisar e procurar saber do futebol argentino, futebol chileno, uruguaio, paraguaio, mexicano, enfim do futebol jogado na América Latina como um todo.

E dessa procura veio o interesse em saber também a língua espanhola, porque eu tive contato com torcidas de outros países, e pelos cânticos, pelas canções que eles cantavam, eram todas em espanhol, e eu também procurava saber, e foi por causa disso que eu tive interesse na língua espanhola.

Daí eu comecei a, por causa desse interesse pelo futebol, eu comecei a ter interesse pela língua espanhola, e comecei a acompanhar pela televisão. Depois, com o surgimento da TV a cabo, com o surgimento da televisão via satélite, comecei a assistir canais em espanhol, ver transmissões de jogos em espanhol, mas não via também só jogos, via programas, via documentários, via jornais, via bastante coisa além de, não só sendo como o esporte, mas noticiários, novela, muito seriado. E a atividade que eu mantenho fora as aulas para melhorar o meu contato com a língua, e melhorar a minha

² As narrativas de aprendizagem de segunda língua que integram a próxima seção foram retiradas do *corpus* do projeto AMFALE (Aprendendo com Memória de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras), acessível no endereço <<http://veramenezes.com/amfale.htm>>.

pronúncia, melhorar a minha escuta, melhorar até mesmo o jeito de escrever é vendo mesmo televisão, assistindo filme.

O primeiro aspecto que chama a atenção nessa narrativa é a identidade de um amante do futebol latino-americano, componente fundamental da condição inicial de sua aprendizagem de espanhol. A afiliação à América Latina e conseqüentemente à língua espanhola é justificada pela paixão pelo futebol latino-americano, o grande elemento motivador da aprendizagem dessa língua. Seus múltiplos “eus” estão limitados pelo seu corpo e sua inserção social: rapaz brasileiro, latino-americano, estudante de Letras, de uma classe social que lhe permite ter contato com torcidas de outros países e de ter acesso a TV a cabo, o que lhe permite variadas experiências culturais. Outras identidades não estão registradas nesse pequeno texto, mas, muito provavelmente, haverá outras que também contribuem para a formação de um todo gerado pela interação entre seus múltiplos “eus”.

É possível identificar também como o aprendiz avalia o que significa aprender uma segunda língua. Ele mostra, primordialmente, a relevância do *input* ao citar os hinos dos times de futebol e os programas e filmes na televisão; parece valorizar também a interação ao mencionar o contato com as torcidas.

Vejamos outro exemplo:

(2) Eram 17h, havia cinco pessoas na classe, entre elas eu, aos 14 anos, encantada com a ideia de que fazia parte de uma minoria privilegiada que podia falar uma outra língua, e nem era burguesa. Lá para as 17h05, entra um homem, eu diria um *showman*, e disparou a falar em inglês, e mostrava umas figuras escritas *greetings*, pedia que olhássemos e repetíssemos: *Good morning/ afternoon/ evening/ night*. E eu me perguntava: Não deve ser bom dia, boa noite, boa tarde, tem coisa sobrando? Mas lá pela terceira aula ele decidiu dizer o que era aquele tal de *good night*, mas o melhor estava por vir, toda a explicação foi dada através de mímica, então ele entrou e saiu da sala umas três vezes. Fiquei nessa escola por uns três a quatro anos com aquele mesmo professor, e saí de lá me achando hábil para falar esse tal de inglês. Afinal eu tinha decorado tudo direitinho, eu sabia dezesseis diálogos “*by heart*”. Encontrei um suíço em Salvador e produzi direitinho:

– *What’s your name?*

– *Where are you from?*

– *Do you have any brothers or sisters?*

Essa pergunta foi importante para encerrar o nosso diálogo, só mais tarde entendi porque ele foi embora tão desconfiado. Nem nos conhecíamos, e eu queria saber detalhes da família. Depois do acontecido decidi voltar a estudar.

Era o auge de algumas escolas, portanto escolhi uma dessas famosas e então lá estava eu aos 20 anos me sentindo na Ilha de Caras, com um professor sem dúvida melhor que o primeiro, mas que falava em uma tal de *Trafalgar Square* que os alunos compartilhavam da riqueza de detalhes de algo que para mim era desconhecido. Depois de algumas ocorrências, procurei saber

sobre Londres, afinal ou tinha esse “*background*” ou não seria possível acompanhar aquela aula.

No segundo semestre nessa escola, deparei-me com uma professora que através de algumas situações me fez acreditar que eu podia produzir em uma língua que para mim não passava do método *parrot language approach*. Desde a descoberta me permiti falar sem medo de cometer erros, afinal havia espaço para correções sem terrorismo, sem a cara de espanto por não conhecer a *Trafalgar Square*.

Depois de me expor a tantos perfis e tentativas, decidi tirar a prova dos nove e fazer faculdade de Letras. Para minha surpresa, no primeiro dia de aula, sou abordada com as seguintes frases: “Quem não estuda ou estudou inglês está no curso errado”. Automaticamente dois alunos se retiraram, devido aquela atitude alguém indagou: “Mas então por que isso não é dito no manual do candidato? E se é preciso já ter conhecimento da língua, o que se faz durante quatro anos na universidade? Por que então tantas línguas inglesas?” Passei quatro anos na universidade e esses questionamentos permaneceram. Durante esse período encontrei pessoas, que não foram os professores, que me falaram sobre os testes de Cambridge, era também uma forma de não cursar as línguas. Mais uma vez procurei a escola de inglês para fazer um preparatório.

As provas se sucederam, o último período de faculdade chegou, a graduação estava por terminar, e eu não sabia qual a função do mestrado ou pós, muito menos o que era e qual linha de pesquisa seguir. Chego à conclusão que aprendizado de língua precisa contar com o aluno *outstanding* que cada um tem.

O excerto (2) é especialmente interessante pela consciência da narradora (identidade feminina marcada no adjetivo encantada) de seu pertencimento a uma minoria privilegiada que tem acesso à aprendizagem da língua estrangeira. Ela declara uma identidade não burguesa que estaria em conflito com o fato de ter acesso a uma *commodity* própria dos que são burgueses, portanto privilegiados. Em Paiva (1991, 2005), demonstro como a língua inglesa no Brasil é usada para demarcar a distância entre as classes sociais. Em (2) e em outras narrativas do *corpus* do projeto AMFALE, fica evidente como os aprendizes oriundos de classes menos privilegiadas se sentem discriminados em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente do inglês. Em Paiva (2005), demonstro, inclusive, como a música popular, especialmente o samba, enfatiza o preconceito contra a língua inglesa ou com os empréstimos dessa língua por parte dos menos privilegiados. Exemplos dessa oposição entre a identidade de classe não privilegiada e a de membro de uma elite privilegiada podem ser encontrados nos versos de Assis Valente (1932), cantados por Carmem Miranda na primeira metade do século passado: “[...] *Good-bye, good-bye boy*, deixa a mania do inglês/ Fica tão feio prá você, moreno frajola/ Que nunca frequentou as aulas da escola [...]” e nos versos de *Baby, baby*, de Caetano Veloso (1968), na segunda metade do mesmo século: “Você/ Precisa aprender inglês/ Precisa aprender o que eu sei/ E o que eu não sei mais [...]” O moreno frajola

marca a identidade brasileira negra com pouco acesso à educação em oposição à garota classe média que precisa “aprender inglês”, pois essa língua faz parte da identidade das elites. Essa mesma questão está presente na narrativa (2) através da voz de um professor que decreta que “Quem não estuda ou estudou inglês está no curso errado”. Bem provavelmente, “estuda ou estudou inglês” sinaliza para os cursos de idiomas, já que a crença generalizada é a de que o ensino básico não ensina a língua de forma adequada.

Nossa narradora mostra também seu desconforto com a metodologia de ensino baseada em memorização e sinaliza pela necessidade de um ensino baseado no uso da língua, o que nos leva às hipóteses da interação e do *output*. O episódio com o estrangeiro em Salvador revela um conceito de língua que inclui aspectos pragmáticos, ou seja, discursivos, e não apenas a memorização de estruturas sintáticas ou funções linguísticas descontextualizadas. Nossa narradora revela que houve uma experiência escolar que lhe permitiu “falar sem medo de cometer erros, afinal havia espaço para correções sem terrorismo” o que reforça a tese de Swain (1995) sobre a importância da negociação de sentido.

Mas, se em (2), a narradora nega a eficácia da repetição e da memorização, no excerto da narrativa (3), temos um ponto de vista oposto.

(3) [...] ele sempre me trazia fitas da MTV americana, que eu assistia um após o outro todo dia. Eu acabei memorizando a maioria deles e repetia as falas. Minha mãe achava que eu estava ficando louco, mas aquilo treinou meu ouvido e eu melhorei minha fluência.

Para o aprendiz em (3), a repetição e a memorização (aprendizagem como formação de hábitos automáticos) foi uma forma eficaz para a aquisição do inglês. Em vez de se engajar discursivamente, reproduzia as falas dos outros, mas considera que isso melhorou sua compreensão oral e sua fluência.

(4) Eu sou Sofia faço inglês na FALE. Já estou no intermediário. Eu detesto inglês, porque eu acho que é uma língua de dominantes, mas cheguei em um momento na minha vida que eu descobri que é decisivo... É o inglês. A falta do inglês virou uma fronteira na minha vida. Eu quero ser uma pessoa cidadã do mundo, então eu acho que estudar inglês é importante. Não faço nada fora de sala de aula pra aprimorar meu inglês. Às vezes, eu pego meus livros das aulas e tento estudar um pouco em casa, mas eu não gosto. Não gosto da música americana, não gosto dessas coisas. Gosto de Beatles porque Beatles marcou época. Mas eu faço dois cursos de inglês e estou tentando *little by little, day by day* botar essa língua na minha cabeça.

Sofia (nome fictício), assim como na canção de Caetano, precisa aprender inglês para construir sua identidade de cidadã do mundo, mas tem problemas de afiliação ao idioma e aos Estados Unidos. Sua repulsa à música e à própria língua afeta sua motivação e suas ações para aprender a língua. A metáfora final de sua narrativa demonstra que ela a vê como um algo que pertence a outro e que pode lhe ser transmitido através de aulas e livros. Fica latente na narrativa a dificuldade na aquisição do idioma, haja vista que a aprendiz parece receber pouco *input* e não usar a língua em práticas sociais contextualizadas.

Como podemos ver nessas quatro narrativas e em outros exemplos de nosso *corpus*, à semelhança das propostas teóricas, não existe também consenso nas visões dos aprendizes. Enquanto uns acreditam na eficácia da memorização, outros apostam na importância do *input*, outros na interação e outros na afiliação.

Conclusão

Neste artigo, procurei demonstrar que cada teoria de ASL é parte de um mesmo todo, pois cada uma delas capta aspectos diferentes do mesmo fenômeno. Assim, vejo-as como complementares e não antagônicas, e a soma delas poderá retratar a complexidade da ASL. Procurei também ouvir as vozes dos aprendizes para ver como eles percebem o fenômeno da aquisição. Essas vozes presentes nas narrativas de aprendizagem parecem confirmar a hipótese da aquisição como um sistema complexo, pois apresentam evidências que legitimam as perspectivas da ASL.

Acredito ter sido capaz, ainda, de comprovar que a aprendizagem é, também, uma experiência identitária porque transforma quem nós somos e o que podemos fazer. Não é apenas uma questão de hábitos automáticos ou de acúmulo de informações metalinguísticas, mas um processo de transformação, de mudança.

Ao ouvir as vozes dos aprendizes, fica claro que trabalhar com o ensino de línguas estrangeiras é lidar com diferentes identidades e diferentes formas de aprender, e que a escola deveria legitimá-las. Oportunidades de aprendizagem precisam ser oferecidas por meio de atividades que exponham os aprendizes a *input* autêntico, às repetições, à interação, à negociação de sentido e às diversas práticas sociais da linguagem onde as identidades possam ser exercidas.

REFERÊNCIAS

- CHOMSKY, N. *Reflections on language*. New York: Pantheon Books, 1975.
- ELLIS, N. The associative-cognitive creed. In: VANPATTEN, B; WILLIAMS, J. (Ed.). *Theories in second language acquisition: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007. p.77-95.
- ELMAN, J. L. et al. *Rethinking innateness: a connectionist perspective on development*. Cambridge: MIT, 1996.
- HATCH, E. M. Discourse analysis and language acquisition. In: HATCH, E. M. (Ed.). *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley: Newbury, 1978. p.401 -435.
- JOHNSON, M. *A philosophy of second language acquisition*. New York: Yale University Press, 2004.
- KRASHEN, S. D. Applying the comprehension hypothesis: some suggestions. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM AND BOOK FAIR ON LANGUAGE TEACHING , 13., 2004, Taipei. *Proceedings...* Taipei: English Teachers Association of the Republic of China, 2004. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/articles/eta_paper/index.html>. Acesso em: 20 ago. 2008.
- _____. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985.
- _____. The monitor model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R. C. (Ed.). *Second-language acquisition and foreign language teaching* . Washington: Center for Applied Linguistics, 1978. p.1 -26.
- LANTOLF, J.; THORNE, S. Sociocultural theory and second language learning . In: VANPATTEN, B; WILLIAMS, J. (Ed.). *Theories in second language acquisition: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007. p.201 -224.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman, 1991.
- LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (Ed.). *Handbook of second language acquisition* . San Diego: Academic Press, 1996. v.2, p.413 -468.
- _____. Input, interaction and second language acquisition . In: WINITZ, H. (Ed.). *Native language and foreign language acquisition : annals of the New York Academy of Sciences* . New York: The New York Academy of Sciences, 1981. v.379, p.259 -278.

MITCHELL, R.; MYLES, F. *Second language learning theories*. 2nd. ed. London: Arnold, 2004.

NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. London: Longman, 2000.

PAIVA, V. L. M. O. Samba no pé e inglês na ponta da língua. *Revista OuvirouVer*, Uberlândia, n.1, p.47-65, 2005.

_____. *A língua inglesa enquanto signo na cultura brasileira*. 1991. 394f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

RUMELHART, D. E. et al. Schemata and sequential thought processes in PDP models. In: RUMELHART, D. E.; MCCLELLAND, J. L. (Ed.). *Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition*. Cambridge: MIT Press, 1986. v.2, p.8-57.

SADE, L.A. *Complexity and identity reconstruction in second language acquisition*. Essen: AILA, 2008. Symposium paper presented at AILA 2008 – 15th World Congress of Applied Linguistics, Essen/Germany.

SCHUMANN, J. H. The acculturation model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R. C. (Ed.). *Second-language acquisition & foreign language teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978. p.27-50.

SMITH, L. *Chaos: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p.125-44.

_____. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S. M.; MADDEN C. G. (Ed.). *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985. p.235-253.

VALENTE, A. Good-Bye. Acompanhamento da Orquestra Victor Brasileira. Intérprete: Carmen Miranda. In: CARMEN MIRANDA. *Carmen Miranda*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1932. Lado B.

VELOSO, C. Baby. Intérprete: Caetano Veloso. In: CAETANO VELOSO. *Caetano Veloso e Os Mutantes ao vivo*. São Paulo: Philips, 1968. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 2.

WHITE, L. *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.