

**AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA
DE UMA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA
A UMA PERSPECTIVA SOCIAL**

Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra (UERJ)

INTRODUÇÃO

Ao longo de décadas, pesquisadores têm tentado construir teorias que possam descrever o processo de aquisição de língua materna (L1) . É incontestável a importância dessas tentativas de teorização uma vez que a linguagem é ferramenta simbólica comum a todos os seres humanos nas diversas sociedades. Por outro lado, tais modelos teóricos também têm sido tomados como ponto de partida para muitas pesquisas na área de aquisição de segunda língua (L2) .

Segundo Mitchell e Myles (1998:2), a necessidade de se entender melhor o processo de aquisição de segunda língua deve-se a duas razões básicas: [a] o aumento de conhecimento nessa área é interessante por si, além de permitir que se compreendam melhor questões ligadas à natureza da linguagem, da aprendizagem humana e mesmo em relação à comunicação; [b] tal conhecimento será útil, pois se pudermos explicar melhor o processo de aprendizagem, melhor poderemos dar conta do porquê de sucessos e insucessos observados em aprendizes de L2.

Considerando-se, portanto, a importância de tais estudos para a área de ensino de línguas, com o presente trabalho, tenho por objetivo fazer uma breve apresentação de algumas teorias de aquisição de segunda língua. Pretendo iniciar apresentando como os estudos em aquisição de L2 começaram a ser construídos a partir de uma perspectiva lingüística com a contribuição de Chomsky (1965, *apud* MITCHELL e MYLES, 1998) . Em seguida, apresento outra teoria também considerada de base inatista como a de Chomsky, proposta por Krashen. Logo após, introduzo uma abordagem que focaliza as questões do insumo (input) e da interação. Posteriormente, volto-me para as contribuições da perspectiva mais relacionada à questão sociocultural e sociolingüística. Finalmente, discuto a prática do professor de L2 e sua interface com as perspectivas teóricas apresentadas.

CHOMSKY E A GRAMÁTICA UNIVERSAL
UMA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA
PARA A COMPREENSÃO DA AQUISIÇÃO DE L2

Segundo Mitchell e Myles (1998), na década de cinquenta e no início da década de sessenta, a teorização que se fazia na área de aprendizagem de L2 estava estreitamente relacionada às questões práticas do ensino de línguas. No entanto, desde o movimento da reforma na área de ensino de línguas, no final do século dezenove, havia a tendência de se tentar propor uma base teórica na área de aprendizagem de línguas para fundamentar os métodos que surgissem. Assim sendo, nos anos cinquenta e sessenta, as reflexões e propostas dos experts em ensino de línguas apresentavam sérias considerações em torno de uma teoria de aprendizagem como em Lado (1964) para fundamentar o ensino de L2, como veremos abaixo. Com relação ao conteúdo lingüístico destas propostas pedagógicas, havia o respaldo de uma versão do estruturalismo desenvolvido por Palmer, um lingüista inglês, na década de vinte.

A teoria behaviorista de aprendizagem (SKINNER, 1957) foi a base para o trabalho de Lado e Fries. Segundo tal visão, a aprendizagem de língua materna estaria equacionada à formação de hábitos, a partir de um estímulo que acarretaria uma resposta que, por sua vez, sofreria um reforço positivo caso a resposta fosse aquela esperada e que devesse ser mantida. O reforço seria negativo caso a resposta não fosse a esperada e não devesse ser mantida. No que diz respeito ao aprendizado de L2 haveria um problema: substituir os hábitos lingüísticos adquiridos em L1 por outros, podendo haver interferência positiva ou negativa. Chomsky (1959), partindo de um ponto de vista lingüístico, faz uma revisão dos postulados de Skinner, apontando vários problemas. Chomsky (*ibidem*), por exemplo, discorda que as crianças apenas reproduzam sentenças. Na verdade, elas são criativas, na medida em que internalizam regras que lhes permitem criar novas sentenças. Havendo feito a distinção entre *competência* (capacidade para produzir sentenças gramaticalmente corretas) e *produção* (a efetivação daquela capacidade no uso), Chomsky prefere trabalhar com a língua em abstração, ou seja, orientada para a competência, pois a produção está cheia de incorreções. Baseado neste princípio, ele afirma que as crianças são portadoras de uma mecanismo de aquisição de linguagem, de sorte que

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

são naturalmente programadas para descobrir as regras da língua, de forma que não passa pelo processo estímulo-resposta-reforço.

Chomsky propõe a existência de uma Gramática Universal (GU), comum a todos os seres humanos, governada por princípios e parâmetros “que controlam a forma que as línguas humanas podem tomar, sendo o que faz as línguas humanas serem similares entre si” (MITCHELL e MYLES, 1998:43) . Tais princípios lingüísticos abstratos “ajudam a diminuir o problema da aprendizagem criado pela pobreza do *input* recebido” (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1994 [1991]: 230) . Esses princípios são restritos por parâmetros que governam um conjunto de propriedades da língua. Assim, as crianças desenvolveriam em L1 uma gramática básica (*core grammar*) através do insumo positivo de sentenças que auxiliam a modificar os princípios básicos que elas já trazem consigo através da parametrização dos elementos não marcados. Elas desenvolveriam também uma gramática periférica para dar conta de regras mais marcadas e específicas daquela L1, diferentes dos universais lingüísticos.

No que tange a aquisição de L2, a teoria da Hipótese Universal pode assumir algumas possibilidades lógicas. Mitchell e Myles (1998:61, 62) apontam:

[a] não acesso à hipótese: entendendo-se que a GU não influencia a aquisição de L2 porque o aprendiz não tem mais acesso a ela, uma vez que esse se atrofia com a idade. É uma visão que ainda é considerada, pois entende-se que há uma idade crítica para o aprendizado de L2 após a qual os aprendizes precisam lançar mão de outros mecanismos;

[b] acesso total à hipótese: o aprendiz acessa a GU diretamente, de forma que os processos de aquisição de L1 e L2 são similares. As diferenças se dão por conta da maturidade cognitiva e das necessidades do aprendiz, não havendo contudo limitações por conta de um período crítico;

[c] acesso indireto à hipótese: a GU não está diretamente envolvida no aquisição de L2, mas o aprendiz tem acesso indireto através da L1, de forma que os parâmetros já fixados aplicam-se à L1. Se a L2, no entanto, apresenta diferentes parâmetros, o aprendiz terá

que lançar mão de outros mecanismos para que os dados que ele tem em L2 se adequem a suas representações internas;

[d] acesso parcial à hipótese: alguns aspectos da GU ainda estão disponíveis ao aprendiz. É uma tentativa de conciliar fatos contraditórios no processo de aquisição de L2.

Na literatura, há autores que fazem críticas a esse modelo teórico. Ellis (1994 [1985]), por exemplo, afirma que a Hipótese Universal assume que o conhecimento lingüístico é homogêneo, ignorando a variação. Mitchell e Myles (1998) apontam a limitante preocupação com a sintaxe, deixando-se de lado aspectos como semântica, pragmática e discurso. Além disso as pesquisas sob esse modelo focalizam a rota de desenvolvimento lingüístico em L2, não levando em consideração variáveis psicológicas e sociais. Larsen-Freeman e Long (1994 [1991]) questionam a afirmação de Chomsky que a aprendizagem de línguas ocorre rapidamente e de que está basicamente completada por volta dos cinco anos de idade, posto que há evidências empíricas de que aspectos complexos de sintaxe são adquiridos bem mais tarde. Outras limitações poderiam ser apontadas, mas cabe salientar, conforme apontam Mitchell e Myles (1998:70) que esse modelo teórico “tem sido bastante útil enquanto ferramenta sofisticada para análise lingüística, permitindo aos pesquisadores formularem hipóteses bem definidas que podem ser testadas em pesquisas empíricas”.

No próximo segmento abordo a teoria do Modelo Monitor proposta por Krashen e que tem como ponto de partida estudos sobre aquisição de morfemas em L1 (BROWN, 1973, *apud* MITCHELL e MYLES, 1998) e em L2 Dulay e Burt (1973, 1974, 1975, *apud* MITCHELL e MYLES, 1998) .

A TEORIA DO MODELO MONITOR

Estudos de Brown (1973, *apud* MITCHELL e MYLES, 1998) sobre a aquisição de morfemas em L1 mostraram haver uma ordem de aparecimento de quatorze morfemas gramaticais na fala de crianças falantes de inglês L1 em um estudo longitudinal, posteriormente confirmado em outros estudos por outros pesquisadores. Esse estudo levou estudiosos como Dulay e Burt (1973, 1974, 1975, *apud* Mit-

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

chell e Myles, 1998) a investigarem o surgimento dos mesmos morfemas em aprendizes de inglês como L2, reportando o aparecimento de oito daqueles morfemas com base no estudo da produção de crianças hispano falantes. Tais estudos serviram de base para que Krashen formulasse sua teoria ao final da década de setenta, segundo Mitchell e Myles (1998) . Ela é constituída de cinco hipóteses básicas:

[a] *Hipótese da ordem natural* – essa hipótese deriva-se das pesquisas que indicam um percurso (mais ou menos) comum na aquisição de traços gramaticais formais (ELLIS, 1994 [1985]) . Desta forma, o aprendiz apresenta essa ordem em sua produção se estiver envolvido em atividades de comunicação natural, no entanto tal ordem é perturbada caso ele tenha que desenvolver atividades que exijam ou permitam a utilização de conhecimento metalingüístico obtido através da aprendizagem.

[b] *Hipótese do monitor* – o monitor é o mecanismo acionado pelo aprendiz para editar sua produção lingüística, pois utiliza conhecimentos aprendidos para modificar as elocuições produzidas a partir do conhecimento adquirido, podendo ser acionado antes ou depois de a elocução ser efetivamente produzida. Para que tal mecanismo seja acionado pelo aprendiz é preciso que haja tempo suficiente, que o foco seja na forma e não no significado e que ele saiba a regra que precisa ser acionada (ELLIS, 1994 [1985]) . É possível que o aprendiz utilize conhecimento adquirido, mas esse tipo de edição seria feito através de “percepção”. Haveria, então, três tipos de usuários do monitor (MITCHELL e MYLES, 1998): os *sub-usuários* que não se importam com os erros cometidos; os *super usuários* que não gostam de errar e que estão constantemente checando sua produção; os *ótimos utilizadores do monitor* que o usam apenas nos momentos apropriados, ou seja, quando não vai interferir na comunicação.

[c] *Hipótese da aquisição-aprendizagem*: em seu modelo, Krashen faz a distinção entre *aquisição* – “processo subconsciente idêntico ao processo que a criança utiliza ao aprender sua primeira língua (KRASHEN, 1985:1) – e *aprendizagem* – processo consciente que resulta em saber sobre a língua” (*ibidem*) . Desta forma, a aquisição de L2 é resultante do processo natural de interação, usando-se a língua em comunicação significativa, cujo desenvolvimento se assemelha à aquisição de L1, ao passo que a aprendizagem é resultante

da experiência em sala de aula, na qual o aprendiz é levado a voltar sua atenção para a forma e a aprender sobre regras gramaticais.

[d] *Hipótese do insumo* – essa hipótese está relacionada à anterior no sentido de que o aprendiz se move em um contínuo de desenvolvimento na medida em que recebe insumo compreensível em L2. Esse tipo de insumo é aquele um pouco além da sua atual competência, em termos de complexidade sintática (MITCHELL e MYLES, 1998) e representado pela fórmula $i+1$. Segue-se que um insumo muito simples ($i+0$) ou muito complexo ($i+2$; $i+3...$) não são úteis no processo de aquisição de L2. O primeiro por já ser conhecido e o segundo por estar além da capacidade de compreensão do aprendiz, não podendo ser transformado em insumo absorvido (*intake*), conforme apontam Larsen-Freeman e Long (1994 [1991]). Assim sendo, a fala não é causa da aquisição, é o seu resultado (ELLIS, 2002 [1994]), diferentemente da posição defendida pelos teóricos interacionistas.

[e] *Hipótese do Filtro Afetivo* – o insumo compreensível por si não faz com que a aquisição aconteça. É preciso que os aprendizes deixem-no entrar. Daí a importância dessa hipótese, pois esse filtro “determinaria quão receptivo seria o insumo compreensível recebido pelo aprendiz” (MITCHELL e MYLES, 1998:38).

Assim fatores como motivação, autoconfiança e ansiedade, assumem um papel facilitador na aquisição de L2 (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1994 [1991]).

Várias são as críticas a esse modelo teórico. Com relação à hipótese da ordem natural, McLaughlin (1978, *apud* LARSEN-FREEMAN e LONG (1994 [1991])) mostra que nos próprios estudos de Krashen e seus colegas em que seria testada a hipótese de que em redações escritas sob a pressão de tempo não haveria perturbação na ordem de aparecimento dos morfemas, o que aconteceria no caso de não haver essa pressão, mostrou que a ordem natural aparecia em ambos os casos. Quanto à hipótese do Monitor, era difícil testá-la empiricamente, segundo Larsen-Freeman e Long (1994 [1991]), Ellis (1994 [1985]) e Mitchell e Myles (1998), por falta de elementos para medir se alguém era um sub-usuário, um super usuário ou um ótimo usuário do monitor. Da mesma forma é impossível testar as hipóteses do insumo compreensível e do filtro afetivo.

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ainda com relação à hipótese do insumo compreensível, Gregg (1984) e Mitchell e Myles (1998) criticam a forma vaga e imprecisa como Krashen refere-se ao conteúdo lingüístico, novamente tornando-se impossível testar essa hipótese. Ellis (1994 [1985]:266), por outro lado, aponta que essa hipótese “não explica o fato de a aquisição poder acontecer sem negociação de significado, nem reconhecer que a produção (*output*) também desempenha papel importante” no processo.

Quanto à hipótese da aquisição-aprendizagem, Krashen foi criticado por definir de maneira imprecisa e muito vaga o que seriam processos conscientes ou inconscientes, de forma que, na prática, não é possível dizer quando a produção do aprendiz é resultante de um processo consciente ou não, ou seja da aprendizagem e da aquisição, respectivamente. Outra questão criticada nesta hipótese, segundo Mitchell e Myles (1998:36), diz respeito ao fato de Krashen afirmar que o conhecimento aprendido não pode tornar-se conhecimento adquirido, em função da dicotomia que ele mesmo propôs. Finalmente, no que diz respeito à Hipótese do Filtro Afetivo, Gregg (1984), questiona porque o filtro não existe em crianças, só passando a existir em adolescentes e adultos. Mitchell e Myles (1998), apesar de reconhecerem que as variáveis afetivas têm um importante papel no processo de aquisição de L2, também criticam a forma vaga e não teórica como o filtro afetivo aparece na teoria, pois não se sabe como ele funciona. Elas ainda questionam se todos os adultos confiantes e extrovertidos são bons aprendizes de L2, o que provavelmente não é o caso.

Ainda com relação às críticas, todos os autores acima mencionados apontam como falha no modelo o fato de todas as hipóteses permanecerem hipóteses por não poderem ser testadas. Acredito que também seria possível adicionar à lista de problemas, o fato de Krashen não considerar o contexto social em que o processo de aquisição-aprendizagem acontece, nem as influências que poderia acarretar para o mesmo.

No próximo segmento, apresento uma abordagem para a compreensão do processo de aquisição de L2 que entende a interação como “fonte primordial de insumo da língua alvo, alimentando o su-

posto mecanismo interno de aquisição do aprendiz” (MITCHELL e MYLES, 1998:122) .

O VALOR DO INSUMO E DA INTERAÇÃO NA AQUISIÇÃO DE L2

Para os teóricos que trabalham com os pressupostos da Gramática Universal, por exemplo, o insumo serve apenas como elemento para guiar o aprendiz na (re) definição de parâmetros que indiquem o que é gramatical ou não, aceitável ou não em relação a uma L1 ou L2. O aprendiz é um agente autônomo que processa os dados disponíveis para reestruturar suas hipóteses e que tem na fala a oportunidade de testá-las. Conforme apontam Mitchell e Myles (1998:122), para os interacionistas como Long, porém, a função do insumo vai além, pois, à medida em que os aprendizes se envolvem em negociação de significado com seus interlocutores, o insumo pode sofrer uma mudança qualitativa. Assim sendo, “quanto mais o *input* for negociado para aumentar o seu nível de compreensão, maior será o seu potencial de utilidade enquanto um insumo que está sendo bem direcionado para um nível particular de desenvolvimento e de necessidade de aquisição do aprendiz” (*ibid*:122) .

Essa abordagem tem suas origens nos estudos em L1, cujo foco recai na interação entre mães / outras pessoas, como babás ou outros adultos, responsáveis pelo cuidado de crianças e estas desde a mais tenra idade. Tais estudos receberam crítica de Chomsky, proponente da GU (1986), pois ele achou absurdo que aspectos de aquisição de L1 pudessem estar relacionados ao insumo. Como resposta, os especialistas na área criticaram os modelos de parametrização de aquisição como algo extremamente determinista (VALIAN, 1990) .

Long (1996) vem propor uma *Hipótese da Interação* através da qual ele mostra que há pouca diferença entre a fala que acontece na interação entre NS-NS² e aquela que ocorre entre NS-NNS no que se refere a diversos aspectos de complexidade gramatical. No entanto, quando as interações são analisadas sob o ponto de vista do controle conversacional, bem como das funções da linguagem ativadas,

² NS = falante nativo (de uma L1) ; NNS= falante não nativo (de uma L2) .

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

há diferenças significativas. Nos estudos desenvolvidos, pôde ser observado que os interactantes lançavam mão de táticas conversacionais para resolver dificuldades de comunicação, dentre elas: repetição, pedidos de esclarecimento, verificação de compreensão e confirmação de entendimentos ou outra estratégia. Vejamos a interação, abaixo que mostra esse discurso colaborativo:

Paul (NNS):	Oh – oh!
J (NS):	What? [O que?]
P	This (Points at an ant) [Isso] (Aponta uma formiga)
J:	It's an ant [É uma formiga]
P:	Ant [Formiga] Ellis (2002 [1994]: 285)

Esse fragmento mostra Paul, aprendiz de inglês como L2, num processo de construção vertical através da interação. Ele constrói através de três turnos “*Oh-oh, this, ant*” com a ajuda do falante nativo que interage com ele, proporcionando andaimes lingüísticos. Essa construção foi obtida graças à interação entre eles.

Larsen-Freeman e Long (1994 [1991]) afirmam que através da análise do discurso do aprendiz estrangeiro (*Foreigner Talk Discourse* - FTD), ou seja, da interlíngua do aprendiz, podemos observar que essa fala na interação é dinâmica, sendo constantemente ajustada ao que o aprendiz parece estar entendendo e aos seus objetivos conversacionais de forma a manter a interação. Desta forma, o NNS pode beneficiar-se ao receber um insumo adicional modificado.

Em que pese a contribuição desse tipo de abordagem que volta-se para uma observação da interação real, Mitchell e Myles (1998) criticam-na, por exemplo, quanto ao fato de voltar o foco para as negociações, de forma que poucos estudos focalizam algumas estruturas sintáticas para tentar detectá-las nos processos de negociação e instrução nos quais aparecem, a fim de documentar como aspectos gramaticais são desenvolvidos na interação. Além disso, os trabalhos voltados para a interação têm sido desenvolvidos apenas no ocidente, em contextos educacionais de anglo falantes. Seria necessário que fossem feitos estudos interculturais sobre interações entre falantes menos fluentes para que se pudesse afirmar que a negociação de significados é realmente um fenômeno universal, como apontam os proponentes dessa abordagem, e se é confirmado seu papel de facilitadora do processo de aquisição de L2.

O MODELO DE PIDGINIZAÇÃO E DE ACULTURAÇÃO
DE SCHUMANN

Na década de setenta, com base em estudos sobre aprendizes de L2 fora de contextos educacionais, Schumann (1978a e 1978b, *apud* Mitchell e Myles, 1998, Larsen-Freeman e Long, 1994 [1991]) percebeu que a interlíngua que desenvolviam nos estágios iniciais era muito parecida com pidgins³, apresentando características como ordem fixa de palavras e ausência de flexões. Ao estudar, por dez semanas, a interlíngua de Alberto, um costarrriquenho que trabalhava nos EUA, Schumann (*ibidem*) observou a produção simultânea da estrutura negativa *no + verbo* e raras vezes *don't + verbo*. Schumann também observou que a formação da pergunta, com a inversão entre sujeito e verbo em perguntas afirmativas / interrogativas, em perguntas iniciadas por pronomes interrogativos, mesmo após sete meses de instrução em L2. Tal fato levou o pesquisador a afirmar que Alberto havia fossilizado, i.e., havia estacionado em um dado estágio de sua interlíngua.

Conforme comentam Larsen-Freeman e Long (1994 [1991]), tal fato fez com que Schumann tentasse explicar porque o processo de aquisição de L2 de Alberto era tão limitado, levando-o a postular a *Teoria da Aculturação*. Schumann (*ibidem*) observou que o Alberto não apresentava limitações cognitivas; quanto à idade, uma vez que havia aprendizes mais velhos que apresentavam um desempenho lingüístico superior. Por isso, ele tentou explicar o que acontecia com Alberto em termos de distância social e psicológica.

A **distância social** é um fenômeno ligado ao grupo que consiste de oito fatores (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1994 [1991] 252, 253): [1] *dominância social* (dominância, não dominância, subordinação) – Alberto era membro de um grupo social (trabalhadores imigrantes latinos) que o tornava subordinado e, conseqüentemente, distante socialmente, politicamente, culturalmente, tecnicamente do grupo falante da língua alvo; [2] *padrão de integração* (assimilação, aculturação, preservação) – Alberto era membro de um grupo cujo

³ Pidgin- uma língua que se desenvolve como uma língua de contato quando grupos de pessoas que falam línguas diferentes tentam se comunicar umas com as outras. Por exemplo, quando negociantes estrangeiros tentam se comunicar com populações locais ou grupos de trabalhadores com background lingüístico diferente do seu. (Richards et al., 1995 [1985]:277)

padrão de integração estava entre preservação da identidade cultural (fator negativo para aquisição de L2) e assimilação à cultura da L2 (fator positivo) ; [3] *Fechamento* – ele era membro de um grupo que possuía seus próprios clubes, jornais, igrejas, etc., ou seja, que tinha um alto ‘fechamento’; [4] *Coesão* – ele era membro de um grupo bastante coeso, o que tendia a minimizar o contato com o grupo da língua alvo; [5] *Tamanho* – ele era membro de um grupo relativamente grande o que levava a facilitar o contato intra-grupo e não inter-grupo; [6] *Congruência cultural* – seu grupo e o da língua alvo não eram muito congruentes culturalmente, minimizando o contato inter-grupal; [7] *Atitude*- embora difícil de avaliar, as atitudes inter-grupo eram neutras a hostis; [8] *Tempo pretendido de permanência*- a duração da estadia no ambiente da língua alvo era relativamente curto, tornando contato com o grupo da língua alvo menos possível de ser desenvolvido.

Já a **distância psicológica** é um construto que envolve quatro fatores no nível individual (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1994 [1991] 253): *choque cultural, choque lingüístico, motivação e permeabilidade do ego*. Segundo Schumann (*ibidem*) tais “fatores tornam-se importantes nos casos em que um indivíduo é membro de um grupo que não está situado favoravelmente nem negativamente no processo de aquisição de L2”. No caso específico de Alberto - que trabalhava à noite, não fazia esforços no sentido de interagir com falantes de inglês, socializava-se com falantes de espanhol, ouvia músicas em espanhol e nunca ia às aulas de inglês - Schumann acreditava que suas respostas a um questionário proposto pelo pesquisador deixavam transparecer motivação e atitude positivas apenas para agradá-lo. Schumann, na verdade, percebeu que havia a combinação de distância social e de distância psicológica. Acredito que a aparente fossilização de Alberto também parecia dever-se ao fato de que, para ele, bastava o nível de competência comunicativa atingido, uma vez que era suficiente para dar conta de suas necessidades de interação social.

Comparando a performance de Alberto a de outros aprendizes, estes em condições iniciais de aquisição de L2, Schumann (1978b *apud* Larsen-Freeman e Long, 1994 [1991]) chegou à conclusão que os processos subjacentes à pidginização e aos estágios iniciais de aquisição de L2 em ambientes naturalísticos eram idênti-

DEPARTAMENTO DE LETRAS

cos, pois ambos envolviam o desenvolvimento de uma segunda língua para dar conta da função comunicativa ou referencial, deixando de lado as funções integrativa e expressiva. Schumann (*apud* Mitchell e Myles, 1998:181), então, propõe o “conceito de aculturação como forma de explicar os vários níveis de sucesso atingido por aprendizes de L2 adultos e que não passaram por qualquer instrução”. Assim, a passagem para outros estágios da interlíngua, além da pidginização, dependeria de maior ou menor contato social e psicológico com o grupo da língua alvo.

Muitas críticas foram feitas à hipótese da pidginização, porém destaco a crítica de Hartford (1981, *apud* Larsen-Freeman e Long, 1994 [1991]) que acusa Schumann de selecionar alguns dentre uma variedade de pidgins e, desta forma, produzir uma lista arbitrária de características, que se referiam às encontradas na fala de Alberto, sem trabalhar, no entanto, com elementos mais centrais e passíveis de serem encontrados na maioria dos pidgins. Assim, as formas iniciais de interlíngua não são necessariamente iguais a pidgins. Além disso, a simplificação não é a única característica encontrada nos pidgins (MITCHELL e MYLES, 1998). Quanto à teoria de aculturação, destaco a crítica de Ellis (1994 [1995]) no sentido de que esse modelo não traz contribuições para a compreensão de como o conhecimento em L2 é internalizado. Também é relevante a crítica de Mitchell e Myles (1998) a Schumann no sentido de que ele parte do pressuposto que as relações sociais dos aprendizes, suas motivações e atitudes, por exemplo, são fixas, não sofrendo mudanças ao longo do tempo, nem em função do contexto social mais imediato.

As teorias de Schumann, no entanto, não se limitam a descrever o fenômeno amplamente reconhecido dos diferentes níveis de sucesso atingido pelos aprendizes, elas tentam dar uma explicação. Além disso, há um destaque para a influência do contexto social sobre o processo de aquisição de L2, ou seja, não se pensa neste processo em abstração. Tais aspectos são certamente contribuições relevantes para os estudos sobre aquisição de L2.

A TEORIA SOCIOCULTURAL

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A teoria sociocultural, como as outras teorias de aprendizagem, tenta iluminar o processo de aprendizagem em diversos setores. Recentemente ela tem sido utilizada como mais uma fonte de compreensão do processo de aquisição de L2. Baseada nos *insights* teóricos de Vygotsky, ela tem como um dos princípios centrais a questão da mediação. Isso quer dizer que os seres humanos utilizam-se de ferramentas físicas ou simbólicas para “organizar e manter controle sobre o self e suas atividades físicas e mentais” (MITCHELL e MYLES, 1998:141) . Assim, a linguagem, enquanto ferramenta simbólica mais importante, permite ao ser humano organizar e controlar processos mentais - memória, atenção voluntária, aprendizagem, etc. (LANTOLF, 1994) .

Essa teoria opera a partir de alguns construtos básicos para a compreensão dos processos de construção social das estruturas superiores de cognição, posto que todo o processo de aprendizagem envolve inicialmente negociação interpessoal e depois intrapessoal. Conforme apontado por Mitchell e Myles (1998), há o processo de regulação, que pode se feito pelo próprio indivíduo, i.e., a *auto-regulação* - quando este é maduro e capaz de agir com autonomia – e a *regulação pelo outro* – que diz respeito ao processo pelo qual a criança ou o indivíduo sem habilidade desenvolve tarefas sob o direcionamento de outra pessoa, i.e., o par mais competente. Este oferece ao aprendiz um diálogo de suporte – conhecido como andaimes (*scaffold*), de forma que vai conduzindo a atenção do aprendiz para os elementos mais relevantes para a resolução da tarefa. Assim sendo, tal mecanismo tem uma característica dialógica e interpessoal, levando à internalização, pelo aprendiz, de um conhecimento que foi co-construído através da interação em atividade compartilhada (DONATO, 1994) .

Outro construto importante diz respeito à *Zona de Desenvolvimento Proximal*, domínio no qual o aprendiz é capaz de desenvolver determinada atividade apenas se contar com o auxílio do par mais competente, já que ainda não age com autonomia. Já a *micro-gênese* diz respeito ao processo de construção de novos conhecimentos através de processos interacionais, com a utilização de andaimes lingüísticos pelo par mais competente, para conduzir a atenção e a reflexão do aprendiz, em um processo social e historicamente localizado. Mitchell e Myles (1998) elencam ainda o construto da *fala in-*

DEPARTAMENTO DE LETRAS

dividualizada, um primeiro passo para a fala interiorizada. Através dela, as crianças parecem envolverem-se em uma fala para ela e por ela mesma, sem um interlocutor externo. Sob o ponto de vista da teoria sociocultural, essa fala revela uma crescente habilidade da criança em regular seu próprio comportamento. Ao tornar-se fala interiorizada, permite à criança o uso da linguagem para se auto-regular. As autoras (*ibidem*) ainda fazem referência à *teoria da atividade*, considerando-se que a interação colaborativa, a intersubjetividade e a execução assistida de uma tarefa mobilizam o aprendiz para atingir seus objetivos.

No fragmento abaixo, retirado Brunak et al. (1976, *apud* Mitchell e Myles, 1998: 156) apresento a interação entre um aprendiz de L2 e um NS:

NS:	Oh that's a beautiful plant! I like that. Did you buy that?	
	[Que planta bonita! Gosto dela. Você a comprou?]	
Rafaela:	Excuse me... This is the October 24.. The how you say.. The... (<i>escreve '1974'</i>)	
	[Desculpe.... Esse é o 24 de outubro ... O como você diz ... O ...]	
NS:	1974. Last year.	[1974. Ano passado.]
Rafaela:	Ah! Last years.	[Ah! Anos passado.]
NS:	One.	[Um.] (<i>Correção da forma de plural</i>)
Rafaela:	Last year. Last year a friend gave me it.	
	[Ano passado. Ano passado um amigo deu-me ela.]	

Com relação a esta interação, Mitchell e Myles (1998:156) comentam que, do ponto de vista da perspectiva interacionista e de insumo em L2, deveria ser interpretada como um momento de negociação de significados, no qual percebe-se o uso de reparo conversacional, o que aumentaria a relevância do *input* para o estágio de aquisição do aprendiz. No entanto, se for considerado a partir de uma perspectiva vygotkiana, o que se vê é “a microgênese do sistema lingüístico em L2 do aprendiz, com a apropriação de um novo item lexical através de uma fala com andaimes por parte do falante de L1” (*ibidem*), ou seja, com o auxílio da regulação pelo outro. Percebe-se, portanto, que uma perspectiva dialógica da comunicação é fator crucial para a construção conjunta de conhecimentos, inclusive no que diz respeito às formas lingüísticas. Estas são, inicialmente, desenvolvidas intermentalmente e depois internalizadas pelo indivíduo.

Da mesma forma que as teorias anteriores, essa teoria, quando aplicada à aquisição de L2, também sofre críticas. Mitchell e Myles (1998) afirmam que os teóricos socioculturais não oferecem uma visão profunda e detalhada da linguagem enquanto sistema lingüístico

formal. O fato de os estudos relatados na literatura existente terem sido feitos em contextos de instrução com foco na forma já é um problema por não voltarem-se para a negociação de significados. Além disso não apresentam contribuições em relação às questões que envolvem rota e velocidade de aquisição de aprendizagem. No entanto, elas reconhecem que o fato de a aprendizagem ser considerada um processo inicialmente social e depois individual, de o aprendiz ser visto como “construtor ativo de seu próprio ambiente de aprendizagem, o qual ele vai dando forma através de suas escolhas de objetivos e de operações”, dá a essa teoria a perspectiva teórica de poder oferecer insights sobre o processo de aprendizagem. Além disso, acredito que o fato de considerar a aprendizagem como processo localizado no social e na história permite sua interlocução com perspectivas sociolingüísticas que tentam dar conta de como fatores como relações de poder, afeto e emoção, expectativas culturais, a identidade e a auto-estima dos aprendizes de L2 entram em jogo e influenciam todo o processo. Por isso, no próximo segmento, volto-me para a apresentação de alguns aspectos sociolingüísticos e a aquisição de L2.

PERSPECTIVAS SOCIOLINGÜÍSTICAS EM AQUISIÇÃO DE L2

A etnografia da comunicação, como afirmam Mitchell e Myles (1998:164), “estuda os papéis sociais da linguagem na estruturação da identidade dos indivíduos e na cultura de comunidades e sociedades” e, além disso, “estuda contextos e eventos nos quais os participantes fazem um grande esforço para atingir seus objetivos comunicativos através de uma L2”. Desta forma, a competência comunicativa é uma habilidade indiscutivelmente relevante para que o falante possa participar de eventos de fala, sendo considerada crucial no âmbito de aquisição de L2. No momento, a etnografia da comunicação ainda não avançou muito nos vários espaços em que a L2 é usada para fins práticos, mas já tem como temas de pesquisa:

[a] *o controle de acesso e relações de poder na comunicação em L2* – estudos sociolingüísticos sobre aprendizes de L2, em contextos reais de comunicação, revelam que eles podem sofrer abuso e discriminação racial em função da uma assimetria de poder percebida

da entre os interactante. Isto se verifica, principalmente, durante encontros de serviço mantidos entre aprendizes adultos e os representantes da classe dominante falante da L2.

[b] as *divergências e mudanças com relação a expectativas culturais* - A interpretação das regras particulares de conduta durante a interação por falantes nativos e não-nativos tem levado muitos sociolinguístas ao estudo de problemas de entendimento em comunicação desta natureza. Tais conflitos emergem em diversos contextos sociais, de forma que um mínimo de conhecimento cultural compartilhado é crucial para a interação proceder cooperativamente, para evitar constrangimentos em função da projeção de diferentes expectativas culturais.

[c] a *identidade e auto-estima do aprendiz* – Tais fatores compõem e integram interações mediadas pela L2 e podem ora preservar ou mesmo ameaçar a negociação de entendimento entre os participantes do processo interacional.

[d] o *afeto e a emoção no uso de L2* - um revisão da teoria do filtro afetivo de Krashen, numa perspectiva sociolinguística, mostra como ela é insuficientemente flexível e carece de uma interface social para dar conta de questões ligadas ao afeto e à emoção. Assim, essa teoria não representa algo significativo para estudos etnográficos de aquisição / aprendizagem da L2 uma vez que seu uso está inexoravelmente interligado ao contexto social no qual o aprendiz adulto está inserido.

Com relação e este último aspecto, por exemplo, é relevante notar que “as atitudes e identidades dos aprendizes são dinâmicas, negociáveis, socialmente contextualizadas e sujeitas à mudança, mesmo em interações individuais” (MITCHELL e MYLES, 1998:170) . Nesse sentido, vejo essa posição como um avanço em relação à teoria de aculturação. Além disso, as pesquisas na área têm mostrado, conforme apontam Mitchell e Myles (1998), que o processo de aquisição e uso de L2 sofrem uma grande influência social, não sendo um processo que ocorra em um terreno de neutralidade, o que aumenta a dificuldade da tarefa de se aprender uma L2.

Outra perspectiva oriunda da tradição da sociolinguística diz respeito aos estudos variacionistas aplicados à aquisição de L2. Se-

gundo Mitchell e Myles (1998), neste caso refere-se à possibilidade de o aprendiz produzir versões diferentes de uma mesma construção, mais ou menos próxima da língua alvo, em um curto espaço de tempo. Segundo Tarone (1988), pode-se detectar os seguintes tipos: [1] *Variação de acordo com o contexto lingüístico*; [2] *Variação de acordo com fatores psicológicos de processamento*; [3] *Variações de acordo com as características do contexto social (interlocutor, tarefa ou tópico, normas sociais)*; [4] *Variações de acordo com a função da linguagem*. Tais estudos têm aberto debates na área de aquisição de L2 por levar ao seguinte questionamento: devemos considerar adquirida uma forma lingüística da L2 na primeira vez que ocorre no na fala do aprendiz ou é preciso esperar que o aprendiz a utilize com alta freqüência nos contextos esperados?

Os estudos em variação em L2 têm sido conduzidos no sentido que se possam propor regras que permitam prever ou sugerir hipóteses sobre a sua ocorrência. Tal posição levou Gregg (1990, *apud* Mitchell e Myles, 1998) a criticar trabalhos de Tarone e Ellis na área. Segundo ele, a variação é um fenômeno ligado à performance, desta forma não há lugar para a formulação de regras de variação a serem encontradas na fala dos aprendizes. Em resposta, Tarone (1990, *apud* MITCHELL e MYLES, 1998) considera que as novas formas entram na fala do aprendiz via discurso colaborativo. Dessa forma, o aprendiz é compelido a adotá-las para acomodar seu discurso ao de seu interlocutor. Segundo Mitchell e Myles (1998:179), no entanto, não se pode negar a força teórica da perspectiva variacionista na medida em que tem fornecido valiosa descrição, iluminando os “contextos e funções lingüísticas para os quais as formas variáveis foram selecionadas”.

Finalmente passo à reflexão sobre a relação entre as teorias apresentadas e a prática do professor de L2.

A ABERTURA DO FOCO NA INVESTIGAÇÃO DOS ESTUDOS DE AQUISIÇÃO DE L2 E O DIÁLOGO COM O ENSINO DE LÍNGUAS

Na literatura da área de ensino de L2 encontram-se menções à influência dos estudos da linguagem e de aprendizagem para a defi-

nição de modelos de ensino, de organização de conteúdos e propostas de atividades. Da mesma forma, as teorias sobre aquisição de L2 poderiam contribuir para a construção de um referencial teórico voltado para o ensino de línguas.

Na verdade, Ellis (1997) discute como, após a diversificação das sub-áreas da pesquisa em aquisição de L2, encontram-se conjuntos de teorias que não têm ligação direta com o ensino, enquanto outras guardam uma relação mais estreita – uma delas volta-se para a investigação do papel do input e da interação no processo; a outra diz respeito à instrução que focaliza a forma. No entanto, como o próprio Ellis (*ibidem*) sublinha, para os professores o que mais importa é diminuir a distância entre a pesquisa –deixando de ser pesquisa em si – e a pedagogia da linguagem. Assim, o conhecimento técnico poderia contribuir no sentido de construir um conhecimento prático, não necessariamente no sentido de oferecer modelos de ação ao professor. O que isso poderia significar? Que a formação do professor de línguas deve favorecer-lhe o acesso crítico a todo esse conhecimento. Como o profissional vai conseguir delinear outras perspectivas de prática pedagógica se não souber das diversas hipóteses acerca de como seres humanos aprendem uma L2?

A perspectiva crítica nesse processo permitir-lhe-á ver como alguns teóricos partem de um ponto de vista em que o processo de aquisição acontece sem relação com aspectos psicológicos como afeto, auto-estima, sem a consideração de fatores sociais como poder e expectativas culturais, e sem buscar a inter-relação entre ambos. Assim, teorias como a proposta por Chomsky sobre a Gramática Universal em que a aquisição acontece em abstração, ou seja, desconsiderando o indivíduo em sua relação com o social, podem servir exatamente para suscitar questionamentos em face a um processo que insere o aprendiz em um contexto social específico. Da mesma forma seria questionado o construto da idade crítica como limitante da aquisição enquanto fator puramente individual e maturacional, desvinculando de fatores como motivação, input recebido pelo aprendiz, a influência do contexto social, cultural e dos interlocutores com os quais negocia significados em L2.

Na verdade, as teorias brevemente revistas neste trabalho e as críticas feitas a elas mostram como é necessário que os estudos alar-

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

guem o foco de investigação de forma a abarcar fatores de ordem social, cognitiva e afetiva, pois privilegiar apenas um deles parece levar a um reducionismo da questão.

Dialogando com essa posição, Savignon (1983:57), discutindo a questão da aprendizagem de L2, defende uma visão múltipla do processo, agrupando as variáveis de aprendizagem em quatro categorias:

[a] *Quem*: as variáveis do aprendiz, incluindo sexo, faixa etária, nível de educação formal, conhecimento de outras línguas, inteligência, necessidades, atitudes e personalidade;

[b] *O que*: competência comunicativa, compreendendo seus quatro componentes: competências gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica;

[c] *Onde*: contextos ou situações de aprendizado de L2, envolvendo o nível de formalidade do processo de instrução, quantidade de tempo dedicada, modelos e tipo de acesso à L2;

[d] *Como*: estratégias e processos que permeiam o processo de aprendizagem, tais como a interação com a L2, estilos de aprendizagem, processos cognitivos e abordagens para o ensino e aprendizagem.

É clara a possível contribuição das teorias apresentadas neste trabalho, assim como de outras que se puder trazer, para colaborar com a reflexão de professores sobre um fenômeno com o qual se defrontam cotidianamente e para o qual diversas explicações teóricas são oferecidas, a partir de uma ponte com o *framework* proposto por Savignon (*ibidem*). Acredito que respostas imediatas sobre como proceder para ensinar com mais eficácia não serão possíveis, porém certamente colaborarão para o alargamento do escopo do conhecimento na área. Assim, contribuirão para a fundamentação de uma prática informada, sustentando tomadas de decisão, propostas de ensino e, principalmente um olhar menos ingênuo sobre o processo de aprender L2 em contextos sociais diversos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

DEPARTAMENTO DE LETRAS

Conforme apontado na introdução, este trabalho visou apresentar um resumo de algumas teorias e abordagens que investigam o processo de aquisição de L2. Vimos como algumas se ocupam mais do aspecto lingüístico, outras mais do cognitivo e outras mais do social.

Embora o limitado escopo deste trabalho, parece que as teorias, abordagens e as críticas feitas a elas apontam para a necessidade de se construir um *framework* de investigação que contemple aspectos cognitivos, afetivos e sociais em conjunto, pois, afinal, a investigação do processo de aquisição de L2 passa, necessariamente, pelo aprendiz – com sua identidade, suas estratégias, expectativas, etc.– e pelo contexto social – com negociações de poder, expectativas culturais, etc. – na tentativa de usar uma L2 para negociar significados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROWN, R. *A first language: the early studies*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1973.

CHOMSKY, Noan. Review of B. F. Skinner, *Verbal Behavior*. *Language* 35, 1959, 26-58.

———. *Knowledge of language, its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; Appel, G. (eds.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1994, 33-56.

DULAY, H.; Burt, M. Should we teach children syntax? *Language Learning* 24, 1973, 245-258.

———. You can't learn without goofing: an analysis of children's second language errors. In Richards, J. *Error analysis*. London: Longman, 1974, 95-123.

———. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24, 1974, 37-53.

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

———. Creative construction in second language learning and teaching. In Burt, M; Dulay, H (eds.) *new direction in second language learning, teaching, and bilingual education*. Washington, DC: TESOL, 1975, 21-32.

———. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994 [1995] .

———. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

———. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2002 [1994] .

GREGG, K. Krashen's Monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics* 5, 1984, 79-100.

———. The Variable Competence Model of second language acquisition and why it isn't. *Applied Linguistics* 5, 1990, 364-383.

HARTFORD, B. Review of J. H. Schumann, *The Pidginization Process*. *Studies in Second Language Acquisition* 3 (2), 1981.

KRASHEN, S. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman, 1985.

LADO, R. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LANTOLF, J. P.; Appel, G. (eds.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1994.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman, 1994 [1991] .

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, W. C. ; Bhatia, T. K. (eds.) *Handbook of second language development*. San Diego: Academic Press, 1996, 413-468.

DEPARTAMENTO DE LETRAS

MCLAUGHLIN, B. The Monitor Model: some methodological considerations. *Language Learning* 28, 1978, 309-332.

MITCHELL, R.; Myles, F. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold Publishers, 1998.

RICHARDS, J. C. et al. *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman, 1995 [1985] .

SAVIGNON, Sandra. *Communicative Competence: theory and classroom practice*. United States of America: Addison-Wesley, 1983.

SCHUMANN, J. *The pidginisation process: a model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1978a.

———. The acculturation model for second language acquisition. In: GINGRAS, R. (ed.) *Second language acquisition and foreign language teaching*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 1978b, 27-50.

SKINNER, B. F. *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

TARONE, E. *Variation in interlanguage*. London: Edward Arnold, 1988.

———. On variation in interlanguage: a response to Gregg. *Applied Linguistics* 11, 1990, 392-400.

VALIAN, V. Null subjects: a problem for parameter-setting models of language acquisition. *Cognition* 35, 1990, 105-122.