

SADE, L. A. Identidade e aquisição em narrativas de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

## IDENTIDADE E AQUISIÇÃO EM NARRATIVAS DE FALANTES E APRENDIZES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Liliane Assis SADE (Universidade Federal de Minas Gerais)

*ABSTRACT: Based on the theoretical models of language acquisition developed by Schumann, Andersen and Giles, and on the model of self-translation developed by Pavlenko and Lantolf, this paper aims at arguing for a relation between foreign language acquisition and identity reconstruction in institutional learning environments.*

*KEYWORDS: identity reconstruction; language acquisition; learners.*

### 0. Introdução

Larsen-Freeman (1993) traça um histórico da área de aquisição de segunda língua ao longo dos seus 25 anos enquanto disciplina. A autora demonstra como houve uma ampliação do foco da pesquisa, seguida de uma especialização em determinadas áreas e nova tendência a ampliação do mesmo. Apesar dessa ampliação de foco, Thorne (2004:219) aponta algumas questões que devem ser consideradas mais seriamente na área e entre elas cita “as ações humanas e identidade social ecologicamente articuladas com os contextos sociais-materiais, históricos e discursivos”.

Dentro dessa mesma linha de pensamento, Marx (2002) observa o crescente interesse dos pesquisadores da Lingüística Aplicada em relação à identidade do aprendiz e considera essa uma “das principais questões da pesquisa em Lingüística Aplicada”. Rajagopalan (2003:69) propõe que “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria”. O autor acrescenta que “quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa”. Se a relação identidade e aprendizado de línguas é assim tão estreita conforme propõe Rajagopalan, então não é possível compreender uma sem ter necessariamente estudado a outra.

SADE, L. A. Identidade e aquisição em narrativas de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

Diante disso, propõe-se com este trabalho traçar algumas considerações a respeito da relação entre reconstrução da identidade e aquisição de língua estrangeira. Para tanto, toma-se o conceito de identidade social proposto por Peirce (1995) como “as várias formas nas quais as pessoas se vêem em relação aos outros, e como elas enxergam seus passados e seus futuros”.

Dentre as teorias que já foram desenvolvidas para explicar a aquisição de línguas, quatro delas – a teoria da aculturação de Schumann, o modelo da nativização de Andersen, a teoria da acomodação de Giles e a teoria da auto-tradução de Pavlenko & Lantolf – tratam especificamente da relação entre aquisição e identidade. Estas teorias serão brevemente descritas na seção 1 e, na seção 2, algumas narrativas cedidas ao projeto *AMFALE*<sup>1</sup> serão analisadas sucintamente de forma a demonstrar como o estudo das questões de identidade é pertinente para o entendimento do processo de aquisição de língua estrangeira. Finalmente, a seção 3 trará algumas considerações finais acerca dessa questão.

## 1. Fundamentação teórica

Nesta seção, quatro modelos teóricos dentro da SLA que tratam das questões da identidade serão brevemente descritos.

### 1.1 Teoria da aculturação de Schumann (1978)

O termo aculturação pode ser definido como “o processo de se adaptar a uma nova cultura”. A principal premissa do modelo de aculturação proposto por Schumann (1978:34) é a de que “o grau de aculturação que o aprendiz vai atingir em relação ao grupo da língua alvo vai controlar o grau de aquisição da segunda língua”. Para o autor, a aculturação e, logo, a aquisição de uma segunda língua, é caracterizada por um grau de distância social e psicológica. A distância social resulta de uma série de fatores que atingem o aprendiz enquanto membro de um grupo social. Ela é caracterizada pelo grau de congruência entre a cultura do aprendiz e a cultura da língua alvo. A distância psicológica resulta de uma série de fatores afetivos que atingem o aprendiz enquanto indivíduo. Ela é caracterizada pelo choque lingüístico, choque cultural, motivação e fronteiras do ego.

Schumann observa, também, que na fase inicial do processo de aquisição da L2, a linguagem do aprendiz é marcada por uma série de traços lingüísticos característicos da linguagem pidgin<sup>2</sup>. Quando as distâncias social e psicológica são de grande magnitude, o aprendiz não desenvolve sua interlíngua e fica estagnado nesta fase inicial de

SADE, L. A. Identidade e aquisição em narrativas de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

linguagem pidginizada. O autor classifica essa observação como “Hipótese de Pidginização”.

Este fenômeno descrito por Schumann pode oferecer uma possível explicação para um dos motivos que geram fossilização. O conceito de fossilização cunhado por Selinker, 1972 (In: ELLIS, 1995:297) diz respeito ao ponto em que o aprendiz não desenvolve mais sua interlíngua porque já internalizou um conjunto de regras diferentes daquelas usadas na língua alvo. Tomando o modelo teórico de Schumann, a fossilização poderia ser explicada pela estagnação de desenvolvimento no *continuum* da interlíngua causado pelas distâncias social e psicológica identificadas consciente ou inconscientemente pelo aprendiz.

Segundo Schumann, o grau de aculturação pode causar a pidginização de duas formas. Primeiro, o aprendiz pode querer evitar o contato com a língua, diminuindo assim sua exposição ao *input* da mesma. Segundo, quando estas distâncias são acentuadas, o aprendiz pode desejar produzir a língua apenas para desempenhar funções comunicativas<sup>3</sup>, ou seja, apenas para conseguir trocar informações necessárias na língua alvo. Se o aprendiz consegue fazer isso no estágio de interlíngua em que se encontra, então ele irá fossilizar neste estágio.

### 1.2 O Modelo de nativização de Andersen (1983)

Desenvolvendo sua teoria a partir do construto teórico de Schumann, Andersen propõe uma dimensão cognitiva ao modelo da aculturação. Enquanto Schumann se concentra no processo de pidginização, Andersen propõe duas etapas que ocorrem no processo de aquisição da língua: a nativização e a desnativização.

A nativização é a fase inicial do processo. O aprendiz recebe um *input* externo e o interpreta de acordo com seu referencial interno. A influência da L1 sobre a L2 é visível nesta fase, daí o processo de pidginização identificado por Schumann. Já a desnativização consiste no ajustamento feito pelo aprendiz de seu sistema interno de forma a adequá-lo ao *input* externo. Nesta fase, o aprendiz faz uso de estratégias de inferência que lhe permitem remodelar sua interlíngua de acordo com as normas externas. Para Andersen a desnativização corresponde a um processo de despigginização. A transição entre uma etapa e outra seria ditada pelo grau de aculturação do aprendiz.

### 1.3 O modelo da acomodação de Giles (1979)

Este modelo teórico desenvolvido por Giles é semelhante ao de Schumann. O grande diferencial entre eles é que enquanto Schumann

SADE, L. A. Identidade e aquisição em narrativas de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

propõe uma distância social real entre as comunidades de falantes da L1 e L2, Giles propõe uma distância percebida. Para Giles, o estabelecimento de uma distância real entre duas culturas é uma tarefa árdua, senão impossível. Sendo assim, o autor propõe analisar o processo de aculturação, considerando a percepção que o aprendiz tem de seu próprio grupo social com referência à comunidade de falantes da língua alvo. Para o desenvolvimento de seus argumentos teóricos, Giles propõe a noção de intergrupo e usa os termos *ingroup* e *outgroup* para se referirem respectivamente, ao grupo social de falantes da L1 e à comunidade de falantes da L2.

Um outro diferencial nas teorias de Schumann e Giles é que enquanto Schumann se refere às distâncias sociais e psicológicas como elementos estáticos, Giles propõe que estas distâncias estejam em constante processo de renegociação.

#### 1.4 O modelo da auto-tradução de Pavlenko & Lantolf (2004)

Para a análise do processo de reconstrução da identidade do aprendiz no aprendizado de segunda língua, Pavlenko & Lantolf (2004) desenvolvem um modelo que usa a metáfora da auto-tradução. O processo de auto-tradução, segundo Pavlenko & Lantolf, envolve duas fases. A primeira é um deslocamento do “eu”. Nesta fase, há uma perda de identidade lingüística que resulta em uma sensação de perda em relação aos valores e significados individuais. Isso se deve ao fato de que o referencial usado pelo aprendiz para significar o mundo não pode ser usado com relação à nova cultura. A transição entre a primeira e a segunda fases é caracterizada por uma espécie de “vácuo lingüístico”, no qual o aprendiz perdeu seu referencial de identidade lingüística sem ter ainda construído um novo referencial. É neste momento que, conforme Pavlenko & Lantolf, pode haver um “atrito” da primeira língua com a língua alvo. A hipótese de Pidginização de Schumann pode ser retomada aqui como uma tentativa de significar a nova cultura com artefatos do antigo “eu”. Vista dessa forma, a influência da L1 sobre a L2 não pode ser vista nem como negativa, nem como positiva, mas como uma estratégia para transpor a fase inicial de perda de identidade para a segunda de reconstrução da mesma. O problema é que muitos aprendizes, por razões diversas, não conseguem ou não desejam sair dessa fase e é neste momento que o processo de fossilização pode acontecer.

A segunda fase é caracterizada, segundo Pavlenko & Lantolf por uma recuperação e “re-construção” da identidade lingüística. À medida que o aprendiz consegue se desvencilhar de sua antiga identidade

SADE, L. A. Identidade e aquisição em narrativas de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

lingüística, ele vai se apropriando da nova e, através da reconstrução de uma nova identidade lingüística, ele também reconstrói um novo referencial de significação do mundo. Este estágio envolve um processo de recuperação contínua e auto-tradução. Finalmente, uma nova forma de subjetividade é construída e expressada com uma nova identidade lingüística.

A crítica levantada a essas teorias é que elas respondem apenas pelo aprendizado natural; não há nenhuma menção sobre como estes modelos poderiam responder pelas questões de identidade e aquisição em ambientes formais de aprendizagem:

Os modelos de Aculturação e Nativização abordam a aquisição natural de segunda língua, onde o aprendiz da língua alvo (L2) tem contato com a comunidade de falantes da língua alvo. Não está claro se os modelos são aplicáveis também para a sala de aula de segunda língua (ex. instrução de língua estrangeira), onde este contato não é possível.

Tendo em vista essa observação de Ellis, na seção seguinte, serão apresentadas duas narrativas do projeto AMFALE. A breve análise dessas narrativas pode demonstrar não apenas a pertinência, mas a necessidade de se considerar as questões teóricas tratadas acima para o melhor entendimento do processo de aquisição de língua estrangeira em ambientes de instrução formal.

## 2. Discussão

Conforme já salientado, nesta seção, serão analisadas sucintamente, duas narrativas cedidas ao projeto AMFALE para que se tenha uma dimensão da importância dos estudos sobre identidade com relação ao processo de aquisição de línguas estrangeiras.

1ª narrativa: esta narrativa foi cedida por um aluno argentino que fala português fluente. Este aluno leciona Espanhol em um curso de idiomas, está terminando seu curso de Letras no Brasil e pretende ensinar Português para estrangeiros.

*Sobre minha experiência em relação ao inglês, o que tenho para dizer é que hoje percebo uma certa resistência ao aprendizado da língua. Interesse-me por entender, mas não por falar, é como se falar inglês fosse algo estranho a mim, como se deixasse de ser eu nessa hora, como se traisse algo muito íntimo. Bom, quando Argentina passou pela*

SADE, L. A. Identidade e aquisição em narrativas de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

*guerra das Malvinas eu estava no segundo grau, numa época na qual a ditadura não permitia que a situação estivesse clara para ninguém. Não me lembro de um discurso objetivo contra aprender inglês, mas o espírito contrário ao imperialismo ianque era claro, inclusive anterior à guerra. A imagem que guardo sobre a Inglaterra e principalmente os Estados Unidos é negativa, é como se estes fossem os culpáveis pela ditadura e posteriormente pela guerra. (...) praticamente não se utiliza, no meio hispano, o termo americano, para referir-se a algo ou alguém dos Estados Unidos, e sim “estadounidense”. Americanos somos todos nós, os que nascemos neste continente. (...) Com estas declarações quis fazer um pequeno retrato da convivência que tive com o inglês, e como sinto até hoje uma espécie de distanciamento interno, um certo bloqueio “agradável” para aprender a comunicar-me em inglês.*

A história individual deste aprendiz exemplifica os argumentos teóricos deste trabalho. Primeiramente é curioso observar o desejo do aprendiz de se tornar um futuro professor de Português, já que sua primeira língua é o espanhol. A fluência na língua portuguesa foi alcançada, segundo ele, pelo fato de viver e lecionar no Brasil. Porém, pode-se perceber também, como o argentino que, ao contrário do estereótipo criado para os argentinos no Brasil, gosta do povo brasileiro, isto é refletido pelo seu gosto pela língua, tanto é verdade que ele deseja lecionar Português. Apesar de ainda manter um pouco de sotaque, o aluno comunica em Português com fluência e domínio e se destaca no curso de Letras como um dos melhores alunos. Tomando-se o modelo de Pavlenko & Latolf (2004), pode-se dizer que este aluno reconstruiu sua identidade ao mesmo tempo em que se tornou proficiente no Português. Ele adquiriu não apenas a língua, mas a cultura brasileira.

Apesar de sua experiência de reconstrução de identidade na aquisição do português ter ocorrido de forma tranqüila e ele ter atingido um nível elevado de proficiência na língua, sua experiência com o inglês não teve o mesmo sucesso. Se apenas os processos cognitivos fossem responsáveis pelo aprendizado, então, este aluno seria também proficiente em inglês. Alguns poderiam argumentar que, como ele mora no Brasil, sua exposição à língua estrangeira é integral, o que contribui para o seu aprendizado. Este fato, com certeza contribuiu para a proficiência no português. Porém, o simples fato dele não ter morado em um país de língua inglesa não explica o seu aprendizado menos efetivo do inglês. Conforme ele mesmo menciona, ele se recusou “literalmente” a aprender

a língua devido à perspectiva da guerra das Malvinas. Embora seja capaz de ler a língua, ele se sente “bloqueado” de falá-la por ainda se sentir um traidor se assim o fizer. Aqui fica claro seu sentimento nacionalista, sua identidade Argentina, que usa a língua como um sítio de lutas contra o imperialismo britânico. O comportamento do aluno parece estar em consonância com o que propõem Pavlenko & Lantolf (2004:162) ao comentarem que as pessoas são “agentes responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento, e muito freqüentemente elas decidem aprender suas segundas línguas ‘até certo ponto’”. Este aprendiz, de forma consciente, determinou até que ponto da interlíngua desejava progredir com o Português e com o Inglês. Olhando por este prisma, pode-se, inclusive tentar explicar processos de fossilização a partir da reconstrução da identidade do aprendiz.

2ª Narrativa: este depoimento foi dado por um aluno formando de um curso de Letras. Este aluno brasileiro não se tornou proficiente na língua e ele atribuiu seu “fracasso” a diversas razões. Algumas delas são destacadas neste trecho extraído de sua narrativa:

*“...Me dei super bem, modéstia a parte, nas outras disciplinas. Mas na primeira prova de inglês eu tirei 6. Isso para mim, era inaceitável. Eu que já gozava dos prazeres de ser o primeiro da classe, quem era esse tal de inglês que me ameaçava o trono. Eu não queria ser o primeiro da turma só por prazer ou massagem para o ego. Era uma forma de eu sobressair, de me impor, de mostrar para mim e para os outros que eu estava ali, que eu era um deles, pois havia uma discrepância muito grande quanto ao meu nível social e os dos outros colegas. (...)Tudo bem, eu não tinha dinheiro, nem roupas caras, mas eu tinha ‘inteligência’ e o que eu aprendia ninguém podia me tirar, o resto você pode perder tudo. (...) [na universidade] “Me interroguei e sempre questioneei isso: por que eu tinha que apenas estudar inglês, na escola e na faculdade? E as outras línguas: o francês, o espanhol e o italiano? Fui percebendo que o monopólio americano e britânico, a dominação, a colonização, ainda resistia nos tempos atuais. Ou era o inglês ou nada. Fiquei em dúvida sete semestres. Fiquei com o inglês, vi que era a mesma coisa que nada. (... ) Tenho como meta para esse ano: cair de cabeça no inglês instrumental. Se eu souber ler bem nessa língua, por enquanto, me dou por satisfeito. Falar, ainda não. Apesar de eu achar lindo, maravilhoso, encantador. Mas só de cogitar a possibilidade da professora me dirigir uma pergunta em inglês, pronto!: travo, fico tenso, nervoso e não*

SADE, L. A. Identidade e aquisição em narrativas de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

*respondo, porque bloqueado não compreendo, não raciocino. Não fico a vontade, pelo contrário, tenho vontade de morrer, de sair correndo dali. O fato de eu conviver com pessoas que são muitíssimas capacitadas na língua me bloqueia e muito como o meu nível, em relação a isso, é muito inferior ao dessas pessoas, então não me arrisco. Prefiro continuar na escuridão da minha ignorância do que me submeter ao erro, ao fracasso diante delas. ...”*

Vários pontos do depoimento deste aluno comprovam que ele se sentiu “bloqueado” com seu aprendizado de inglês quando o processo de reconstrução do seu “eu” esteve em desacordo com a identidade que ele assumira para si mesmo: o de melhor aluno. Por outro lado, seu sentimento de revolta ao poderio norte-americano também foi demonstrado quando o aluno questiona o porquê de ser obrigado a aprender o inglês. A resistência em falar inglês provém de duas fontes, ambas associadas ao processo de reconstrução de identidade, uma em termos macro-sociais – sua identidade nacional, que vê no inglês uma ameaça à sua identidade brasileira. Outra com relação à pertinência a um grupo social. Conforme exposto por Wenger, 1998 (In: Marx, 2000), “a identidade é freqüentemente considerada uma conexão entre idéias de afiliação”. Marx explica que esta conexão pode ser óbvia para um indivíduo, mas quando os outros não conseguem visualizá-la, ele pode querer demonstrar aos outros as transformações sofridas pelo seu “eu”. O depoimento do aluno parece confirmar a necessidade deste de se auto-afirmar com a identidade de bom aluno para demonstrar que sua identidade anterior – a de menino pobre - sofreu transformações. Por outro lado, o desejo de fazer parte do grupo de colegas faz com que o aluno evite o uso do inglês. Conforme Swales (1990: 21), a participação em uma comunidade discursiva pressupõe um conjunto partilhado de padrões lingüísticos e normas de conduta. Como seus amigos dominam o inglês, o aluno se sente coagido a dominá-lo também e como isso não acontece, ele prefere não tentar produzir a língua numa tentativa de preservar sua identidade grupal.

### 3. Considerações finais

A breve análise das narrativas evidencia a pertinência de se considerar as questões de identidade ao se tentar compreender o processo de aquisição de língua estrangeira. Nesta perspectiva de redefinição de identidade, o conceito de fossilização foi retomado e repensado dentro de uma proposta de análise que relaciona identidade e aquisição. Finalmente,

SADE, L. A. Identidade e aquisição em narrativas de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

observou-se que, assim como propõem Smolka, de Góes & Pino, 1997 (em Sinha, 1999:12), “através da língua, é possível se tornar um outro, se tornar um *homo duplex* (Vygotsky, 1989: 58), ou, de fato, *multiplex*. Nisso consiste o caráter dramático da experiência humana”. Ao aprender uma nova língua, um novo “eu” também pode emergir e a língua pode ser tanto o veículo dessa emergência, quanto o *site* de luta contra ela.

#### NOTAS

<sup>1</sup> O projeto “AMFALE” – *Aprendendo com as memórias de falantes e aprendizes de língua estrangeira* - está sendo desenvolvido na UFMG, sob a coordenação da professora Dra. Vera Lúcia Menezes de O. e Paiva. Este projeto tem por objetivo desenvolver um modelo de aquisição de língua estrangeira que seja capaz de retratar a complexidade dos fatores que atuam sobre esse processo. O corpus para estudo é composto por narrativas cedidas por falantes e aprendizes de línguas estrangeiras. O texto integral do projeto, bem como as narrativas coletadas até a presente data, podem ser encontrados em <http://www.veramenezes.com/amfale2.htm> .

<sup>2</sup> A linguagem pidgin é definida no dicionário Aurélio como “uma forma simplificada de fala, constituída, em geral, por uma mistura de uma ou mais línguas, com vocabulário e gramática rudimentares, e utilizada para a comunicação entre grupos falantes de línguas diferentes”.

<sup>3</sup> Schumann considera outras funções lingüísticas como a função integrativa (uso da língua para inclusão social) e a função expressiva (uso da língua para demonstrar proficiência).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSEN, R. (ed.). *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.
- ELLIS, Rod. *Understanding Second Language Acquisition*. 10<sup>th</sup> ed. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- GILES, H. Ethnicity markers in speech. In: SCHERER, K. & GILES, H. (eds.). *Social Markers in Speech*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- LARSEN-FREEMAN, D. Second language acquisition research: staking out the territory. In: SILBERSTEIN, S. (Ed.). *State of the art TESOL essays*. Bloomington, Illinois: TESOL, 1993. p.133-168
- MARX, Nicole. Never quite a ‘native speaker’: accent and identity in the L2 – and the L1. In: *The Canadian Modern Language Review*. Vol.

SADE, L. A. Identidade e aquisição em narrativas de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

59, nº 2. Dez., 2002.

- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Aquisição em memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/amfale2.htm>, 2004.
- PAVLENKO, A. & LANTOLF, J. P. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. pp. 155-178. 3ª impressão. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- PEIRCE, B. N. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), pp. 9-31, 1995.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Editora Parábola, 2003.
- SCHUMANN, John. The acculturation model for second language acquisition. In: GINGRAS, R (ed.) *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington: VA.: Center for Applied Linguistics, 1978.
- SINHA, C. Situated selves: learning to be a learner. In J. Bliss, P. Light and R. Säljö(eds.) *Learning Sites. Social and Technological Resources for Learning*. Oxford, Pergamon Press, 1999.
- SWALES, John M. *Genre Analysis – English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- THORNE, S. L. Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity. In: LANTOLF, J. (ed). *Sociocultural theory and second language learning*. 3ª impressão. pp.219-244. Oxford: Oxford University Press, 2004.