

2 Fundamentação Teórica

“A teoria também se converte em graça material uma vez que se apossa dos homens.”
(Karl Marx)¹

Neste trabalho, conforme esclarecemos no capítulo anterior, pretendemos empreender um estudo sobre a aquisição dos pronomes e das formas de tratamento no Português como Segunda Língua e da Cultura Brasileira como Segunda Cultura. Sendo assim, tendo em vista nossos objetivos, primeiramente abordaremos as diferenças principais entre (1) L1 e L2 e (2) língua estrangeira e segunda língua. Posteriormente, no que tange à aquisição de segunda língua, apresentaremos as diferenças entre trabalhar com a descrição e a explicação.

Em seguida, apresentaremos a teoria de aquisição de segunda língua que delineará parte de nossa pesquisa. A partir desta teoria, serão abordados os conceitos de diferenças individuais dos aprendizes, em especial a motivação, a atitude e as estratégias de aprendizagem. Por fim, discorreremos sobre as principais diferenças entre cultura 1 e cultura 2 e sobre a teoria de aquisição de segunda cultura.

2.1. Reverendo alguns conceitos de L1 e L2

Para facilitar o entendimento da nossa pesquisa, é importante esclarecermos a diferença entre língua materna (L1) e segunda língua (L2). Na literatura sobre o ensino de línguas, podemos encontrar alguns esclarecimentos sobre essa diferença. Segundo Dubois et alii (1973, p.378): “Chama-se língua materna a língua em uso no país de origem do falante e que o falante adquiriu desde a infância, durante o aprendizado da linguagem”. A L1 é adquirida de forma espontânea e natural no ambiente familiar, sendo a língua usada pela maioria da comunidade lingüística na qual o indivíduo se insere (cf. Savedra e Heye, 1995). Crystal (1997) esclarece que primeira língua (língua mãe) se

¹ Citação localizada na página <http://megawork.br.tripod.com/epigrafes/id14.html>. Acesso em 2 de dezembro de 2007.

distingue da segunda língua, que é qualquer língua que não seja a língua materna, usada para um propósito específico, como a educação.

Quando enfocamos a L2, encontramos algumas divergências nos conceitos de *segunda língua* e de *língua estrangeira*. Johnson e Johnson (1998) afirmam que os dois termos destacados são usados como sinônimos, isto é, referem-se a qualquer língua que não seja a língua nativa.

O que podemos apreender de muitos textos sobre o aprendizado de línguas, como Ellis (2003a), é que segunda língua pode ser considerada como qualquer língua aprendida depois da língua materna, em qualquer estágio da sua vida em outro país, em um ambiente de imersão. A língua estrangeira é a aprendizagem de uma língua no país de origem do aprendiz, longe da cultura dessa língua.

Diante dessas definições, vamos considerar o termo *segunda língua* como a aprendizagem de uma língua que não seja a materna, em um ambiente de imersão ou não. Sendo assim, usaremos a nomenclatura *Português como Segunda Língua para Estrangeiros* (PL2-E).

2.2.

Aquisição de segunda língua: descrição e explicação

É importante que estabeleçamos, também, a distinção entre aquisição de primeira língua e aquisição de segunda língua. Primeiramente, alguns autores distinguem *aquisição* de *aprendizado* de uma língua. Krashen (1981) afirma que aquisição é um processo natural, ao qual não se passa por processos formais de ensinamento de uma língua. O aprendizado de uma língua, por outro lado, está relacionado ao ensino, conteúdo, material didático e horário determinado.

Segundo Kato (1999, apud Fragoso, 2005, p.1):

aquisição é o processo pelo qual o falante entra em contato com a língua por meio do *input* natural externo e aprendizagem, aquele processo em que há algum tipo de intervenção ou estímulo externo.

Para que ocorra a aquisição de linguagem é necessário que o falante esteja inserido em uma determinada comunidade de fala, a fim de que possa ter acesso às informações necessárias e, dessa forma, desenvolver o sistema lingüístico referente à língua a ser adquirida (cf. Fragoso, 2005). Essa aquisição também pode ocorrer na segunda língua, devido à imersão. Toda primeira língua é adquirida, mas a segunda língua pode ser adquirida ou aprendida.

Ellis (cf. 2003c) afirma que se o falante está aprendendo a língua naturalmente como resultado da residência no país em que a língua é falada, ou aprendendo em sala de aula por meio de instruções, é normal que se use genericamente, nas pesquisas, o termo aquisição de segunda língua; ou seja, essa aquisição pode ser definida como a maneira pela qual os falantes aprendem uma língua, que não é sua língua materna, dentro ou fora de sala de aula.

Além disso, o mesmo autor (2003^a, p.14) acrescenta:

Embora tal distinção possa ser extremamente válida – particularmente para professores – esta é problemática não só pela dificuldade em se demonstrar se o conhecimento que os aprendizes possuem é do tipo “adquirido” ou “aprendido”.²

Diante das explanações dadas anteriormente, em nosso trabalho os termos aquisição e aprendizado serão usados de forma aleatória, sem preocuparmo-nos em distingui-los.

A aquisição da língua materna acontece em uma idade em que se dá a mais importante maturação física e mental. Uma criança adquire a sua língua materna porque sente a necessidade de se comunicar com as pessoas que a rodeiam. “A experiência da língua materna consiste principalmente na aquisição e aplicação prática semiautomática das regras que constituem a sua gramática” (Gonzalez, 1999, p.75). Quando um indivíduo aprende uma segunda língua a situação é diferente, porque “parte já com o conhecimento de uma língua, a língua materna, produzindo-se habitualmente interferências entre o sistema desta e o da língua estrangeira” (idem).

Segundo Corder (1973, apud Durão e Canato, 2003, p.114):

O ensino de línguas normalmente começa depois que o aprendiz já alcançou um comando das regras de formação ou código de sua língua materna; ele já aprendeu, em muitos casos, a ler e a escrever em sua língua materna. (...) já adquiriu um conhecimento ‘implícito’ da natureza da linguagem humana e, até certo ponto, até mesmo um conhecimento explícito. (...) Do ponto de vista funcional, então, o aprendiz não aborda a tarefa de aprendizagem de uma segunda língua a partir do zero. Podemos colocar desta maneira: ele traz à tarefa uma série de expectativas tácitas sobre o que ele será capaz de fazer com a língua, e pressupostos sobre a natureza da linguagem humana.

² Although such a distinction can have strong face validity – particularly for teachers – it is problematic, not least because of the difficult of demonstrating whether the knowledge learners possess is of the ‘acquired’ or ‘learnt’ kind.

Mas então: o que é aquisição de segunda língua? Na tentativa de explicar *o que* os aprendizes de segunda língua adquirem, pesquisadores coletam dados produzidos pelo aprendiz e tentam descrever seus traços mais significativos. Por exemplo, coletam-se “erros” (como os de concordância verbal) produzidos pelos aprendizes e então se tenta classificá-los. Esses dados podem ser coletados de várias maneiras, como durante uma conversação. Ainda em relação à descrição, são consideradas importantes, também, as características do aprendiz, as ordens da aquisição e a seqüência do desenvolvimento, e a variabilidade e aspectos pragmáticos relacionados ao caminho que a língua usa em um contexto comunicativo.

Por outro lado, os pesquisadores, além de descreverem o processo de aquisição de segunda língua, interessaram-se também por explicá-la, ou seja, por descrever *como* o aprendiz a adquire. Para que pudessem obter sucesso nessa explicação, precisaram formular duas perguntas: quais são os fatores externos que intervêm na aquisição de segunda língua? E quais são os fatores internos? (cf. Ellis, 2003^a) Em relação aos fatores externos, é necessário pensar no contexto social em que o aprendizado ocorre e na exposição do aprendiz. Por outro lado, em relação aos fatores internos, a atenção se volta para o processo mental que o aprendiz usa para converter o *input* (quantidade de informações recebidas) em conhecimento, isto é, os recursos usados pelo aprendiz na comunicação.

O estudo dos dois fatores é considerado importante para explicar como a aquisição de L2 ocorre. Sendo assim, uma completa explicação da aquisição de uma segunda língua precisa atender tanto para os fatores externos quanto para os internos, e como eles se inter-relacionam. Como afirma Ellis (idem, p. 16) “Nós ainda estamos longe de uma explicação, no entanto.”³

Nos casos acima, o foco está no aprendizado. Entretanto, quando o pesquisador procura saber as diferenças existentes no caminho pelo qual o aprendiz adquire uma segunda língua, o foco agora se direciona para o próprio aprendiz. Observemos o quadro abaixo:

³ “We are still a long way from such a explanation, however”.

Foco no aprendiz			Foco no aprendiz
Descrição	Explicação		
Área 1	Área 2	Área 3	Área 4
Características do aprendiz da língua	Fatores externos do aprendiz	Mecanismos internos ao aprendiz	A língua do aprendiz
Erros	Contexto social	Transferência da L1	Fatores gerais, como motivação
Ordens da aquisição e sequência do desenvolvimento	Input e interação	Processos da aprendizagem	Estratégias do aprendiz
Variabilidade		Estratégias de comunicação	
Aspectos pragmáticos		Conhecimento de universais lingüísticos	

Quadro 2.1: Estrutura para investigação de aquisição de L2 (Ellis, 2003^a, p.18)⁴

Na área 4 do quadro, verificamos as diferenças individuais do aprendiz e o que as causa. A maneira como cada aprendiz adquire uma L2 pode diferenciar-se muito, porque é influenciada por fatores gerais como motivação, mas também pelo uso de estratégias, como o uso da língua materna como auxílio para compreender e/ou produzir na segunda língua, e o monitoramento do próprio aprendizado, que muitas vezes ocorre quando o aprendiz procura se corrigir durante a produção de um enunciado. O estudo desses fatores gerais e de estratégias dos aprendizes nos ajuda a explicar por que alguns de nossos alunos aprendem mais rapidamente do que outros e por que alcançam diferentes graus de proficiência.

Para que possamos entender melhor como aprendizes aprendem uma segunda língua, por que há uma variação no tempo de aprendizado e por que muitos dos aprendizes falham ao tentarem concluir suas competências na língua alvo, precisamos considerar três aspectos da aquisição de uma segunda língua: (1) o ambiente externo, (2) a 'caixa preta' (conhecimentos que o aprendiz já possui juntamente com mecanismos internos que guiam a aquisição da L2) e (3) fatores individuais do aprendiz. Observemos o esquema a seguir.

⁴ Tradução nossa.

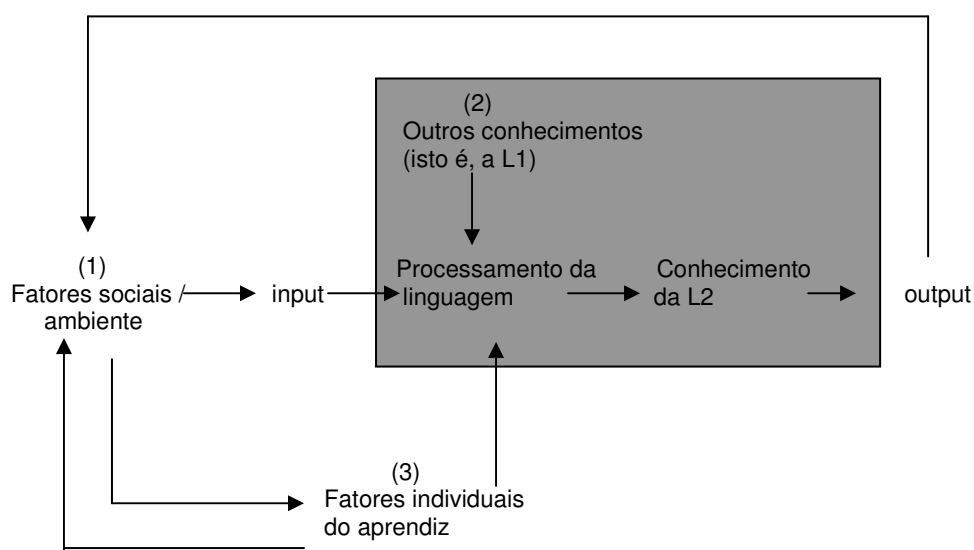


Figura 2.1: Estrutura para explicação da aquisição de L2 (Ellis, 2003^a, p.194)⁵

Os três principais componentes dessa estrutura podem se inter-relacionar de diferentes maneiras. Os fatores sociais podem influenciar os fatores individuais do aprendiz (por exemplo, a motivação para aprender uma determinada língua). É possível, também, que os fatores individuais (como a personalidade) tenham um efeito sobre as condições sociais do aprendiz, como, por exemplo, os alunos extrovertidos que são mais participativos, tornando a aula mais dinâmica. Os fatores sociais atuam como um fator determinante no *input* que os aprendizes recebem. Esses *inputs* promovem os dados para os mecanismos de processamento da linguagem. Existe, também, neste ponto, a influência de fatores individuais dos aprendizes e de outros conhecimentos, como a sua própria língua materna. Os mecanismos do processamento da linguagem respondem por mudanças no conhecimento que o aprendiz possui da segunda língua (sistema de interlíngua). Este conhecimento será usado tanto na compreensão quanto na produção da maneira de falar a segunda língua, ou seja, o *output*. O *output* auxilia o planejamento do *input* subsequente, já que o *output* pode influenciar diretamente o ambiente onde a conversação está sendo realizada.

Ellis (2003c, p.3) diferencia, ainda, *aquisição de L2* (L2 acquisition) e *Aquisição de Segunda Língua* (Second Language Acquisition). A primeira pode ser definida como a maneira pela qual uma pessoa aprende uma outra língua,

⁵ Tradução nossa.

além da sua língua materna, dentro ou fora de sala de aula, e a segunda, como o estudo de como esse processo de aprendizagem ocorre.

Para o presente trabalho, o componente 2 não será relevante, já que não estaremos trabalhando com o fator cognitivo. Escolhemos enfocar os fatores externos (1 e 3), isto é, o social e o afetivo respectivamente.

2.3.

Teoria de aquisição de segunda língua

O Modelo Sócio-Educacional de aquisição de segunda língua reflete o resultado de alguns trabalhos que estavam sendo produzidos na década de 40 sobre o aprendizado de língua associado à psicologia social. No entanto, as primeiras investigações empíricas associadas a esse contexto foram observadas por Lambert, na década de 50, ao pesquisar o domínio bilíngüe e o desenvolvimento do bilingüismo. Este modelo social foi desenvolvido para explicar o aprendizado em sala de aula de segunda língua, especificamente em sala de aula de língua estrangeira (cf. Gardner, 2002, p.3).

Desde então, o modelo foi ampliado e reconhecido por pesquisadores. O primeiro estudo na tentativa de avaliar variáveis relevantes para essa abordagem foi conduzido por Gardner e Lambert em 1959. O estudo enfocava 11 estudantes falantes de inglês como língua materna em Montreal, no Canadá, que estudavam o francês como segunda língua. Algumas variáveis foram relevantes para essa pesquisa, como: competência verbal, atitude, motivação e habilidade oral.

Após uma série de estudos, Gardner e Smythe propuseram um modelo de aquisição de segunda língua que enfocasse o aprendizado de uma língua na escola. Sendo assim, o modelo sócio educacional procura inter-relacionar quatro aspectos do aprendizado de uma segunda língua: os ambientes social e cultural onde o aprendiz nasceu e cresceu, as diferenças individuais do aprendiz, o ambiente em que está sendo aprendida a L2 e o resultado da aprendizagem. Este modelo baseia-se no fato de que a aprendizagem de uma segunda língua, mesmo na sala de aula, não é somente uma questão de aprendizagem de novas informações, mas sim da aquisição de elementos simbólicos de uma diferente comunidade etnolingüística (c.f. Ellis, 2003b).

O ambiente social e cultural em que o aprendiz cresce determina suas crenças sobre língua e cultura. Esse ambiente determina a intensidade com que os aprendizes desejam se identificar com a cultura da língua que estão

aprendendo (motivação integrativa) e também determina se eles empregam atitudes positivas em relação à aprendizagem, como por exemplo, a atitude em relação ao professor, ao programa do curso de língua e à segunda cultura (idem, p. 237).

A motivação é vista como independente da aptidão, que é a habilidade especial para aprender línguas (cf. tópico 2.4). Se considerarmos que a motivação tem um maior impacto tanto na aprendizagem em contexto formal quanto no informal, a aptidão é considerada importante somente no padrão (instrução formal), embora possa agir como uma regra secundária. Essas duas variáveis (juntamente com outras como inteligência e ansiedade) determinam os comportamentos vistos em diferentes aprendizes nos dois contextos e, além disso, o resultado da aprendizagem. Esses comportamentos podem ser lingüísticos (proficiência em segunda língua) e não lingüísticos (atitudes, valores culturais, crenças e conceito de si próprio). Os aprendizes que estão motivados a se integrarem desenvolvem, normalmente, tanto um alto nível de proficiência em uma segunda língua, quanto uma melhor atitude. Diante disso, esse modelo é considerado dinâmico e cíclico.

Observemos a figura abaixo:

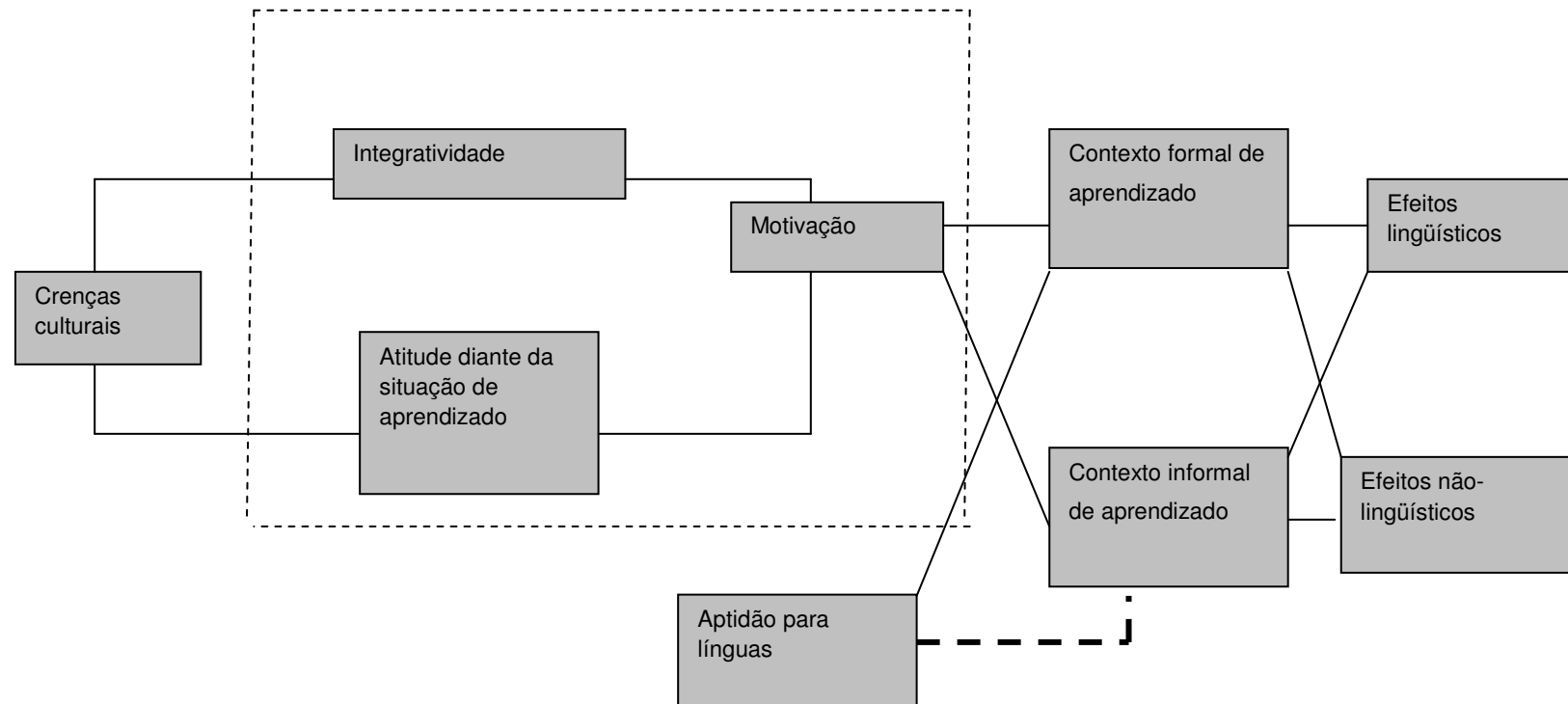


Figura 2.2: Modelo Sócio Educacional (Ellis, 2003^a, p.238)⁶

⁶ Tradução nossa.

A variável integratividade reflete um genuíno interesse em aprender uma segunda língua a fim de aproximar-se da língua da comunidade. Isso pode significar uma abertura e respeito por outras culturas e outros modos de vida.

A atitude diante da situação de aprendizado envolve qualquer aspecto em que a língua é aprendida. No contexto escolar, essa atitude pode estar relacionada ao professor, ao curso em geral, aos colegas de classe, ao material usado em sala, às atividades extracurriculares, entre outros.

A motivação refere-se à força que impulsiona o aprendiz. Nesse modelo, ela compreende três elementos: o indivíduo motivado que emprega um esforço para aprender uma língua, o indivíduo motivado a atingir um objetivo, e um indivíduo motivado que vai desfrutar das tarefas para aprender uma língua (Gardner, op. cit.).

Essas três variáveis juntas formam a chamada motivação integrativa, que será analisada mais adiante. No modelo sócio educacional, a motivação integrativa é um complexo de atitude, de objetivos direcionados e de atributos motivacionais. Aqui, a integratividade e a atitude são vistas como suporte para a motivação. Entretanto, outras variáveis estão atuando nesse modelo e podem influenciar a aquisição de uma segunda língua, como ansiedade, timidez, o contexto onde está sendo aprendida a segunda língua, suas crenças culturais, entre outras variáveis.

A força do modelo sócio educacional está na explicação de como o ambiente onde está sendo aprendida a segunda língua está relacionado com a proficiência (um dos principais objetivos de qualquer teoria social de L2), pela intervenção de algumas variáveis (atitude, motivação, entre outras), e pela tentativa de delinear como o ambiente e as variáveis estão inter-relacionados, e como eles afetam a aprendizagem.

2.4.

Diferenças individuais dos aprendizes

O estudo das diferenças individuais (IDs) compreende uma importante área da pesquisa em aquisição de segunda língua. O foco aqui é nos fatores que afetam os aprendizes como indivíduos, e que, muitas vezes, são de natureza psicológica.

Quatro questões básicas ajudam a compreender as diferenças individuais (cf. Ellis, 2003^a):

1. Em que caminhos os aprendizes se diferenciam?
2. Que efeitos essas diferenças causam no resultado do aprendizado?
3. Como essas diferenças afetam o processo de aquisição de uma segunda língua?
4. Como esses fatores individuais interagem com a instrução formal que determina o resultado do aprendizado?

Existem diferentes variáveis que influenciam o resultado de um aprendizado, e elas variam de pesquisa para pesquisa e de pesquisador para pesquisador. Entre elas podemos citar a atitude, a motivação, as crenças, a idade, as estratégias de aprendizado, o estilo cognitivo e a aptidão.

Observemos a estrutura abaixo:

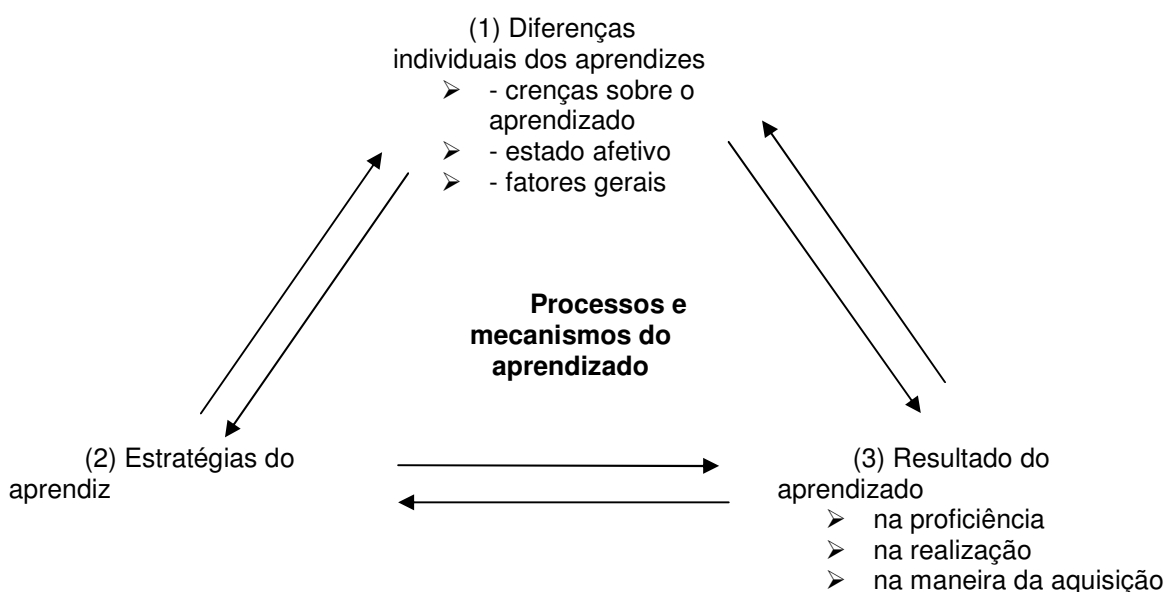


Figura 2.3: Estrutura para investigação de IDs (Ellis, idem, p. 473)

Como podemos notar, há três grupos de variáveis se inter-relacionando. O grupo (1) consiste nas diferenças individuais dos aprendizes, em que se destacam três tipos de diferenças. O primeiro é as crenças que o aprendiz tem sobre o aprendizado de uma segunda língua. Algumas pesquisas (Horwitz, 1987^a, e Wenden, 1987^a, apud, Ellis, idem) têm mostrado que o aprendiz apresenta idéias pré-concebidas sobre alguns êxitos, como a importância da aptidão para a língua, a natureza do aprendizado de uma língua e as estratégias usadas para um bom aprendizado. O segundo tipo de diferença individual é o

estado afetivo. Alguns aprendizes desenvolvem uma ansiedade durante o aprendizado, decorrente de vários fatores, como, por exemplo, a competitividade entre os aprendizes em sala de aula ou sua própria concepção de progresso ou não enquanto aprende uma segunda língua. O terceiro tipo é o mais importante e influente no aprendizado: os fatores gerais.

Os fatores gerais têm aspectos sociais, afetivos e cognitivos. Como afirmamos anteriormente, este último fator, o cognitivo, não será relevante para nossa pesquisa. Os aspectos sociais são externos ao aprendiz e consistem no relacionamento entre este e falantes nativos da L2, e também entre o aprendiz e outros falantes da sua própria língua materna. Os aspectos afetivos, ao contrário, são internos ao aprendiz. Eles estão relacionados às respostas emocionais surgidas na tentativa de aprender uma L2 (cf. Ellis, 2003b). Em grande parte dos estudos, a atitude está relacionada a um fator social, enquanto a motivação está relacionada a um fator afetivo (idem).

A fim de prover o mais efetivo ensino possível, professores de segunda língua precisam identificar e compreender diferenças individuais significativas em seus alunos. Entre muitas, é possível identificar algumas.

A **ansiedade** é um tipo de estado afetivo do aprendiz que pode ser definido como “apreensão que é experienciada em um determinado momento no tempo como resposta a uma situação definida”⁷ (Ellis, 2003^a, p.480). Algumas pesquisas realizadas indicam que os aprendizes experienciam a ansiedade quando aprendem uma L2 e, finalmente, precisam se comunicar através dela.

Podemos observar que muitos aprendizes não adquirem um nível maior de proficiência por sentirem dificuldade no momento da produção oral. Em sala de aula, também, alguns aprendizes preferem não participar de atividades orais. Muitas vezes essa atitude surge da comparação com os colegas de classe. Oxford (1992, apud Ellis, idem) destaca que essa ansiedade também pode surgir quando o aluno se encontra “perdido” na cultura da L2, por causa do choque cultural. O pesquisador destaca alguns estados afetivos associados à ansiedade, que podem ser observados neste contexto: regressão emocional, pânico, raiva, indecisão, tristeza, alienação, “redução da personalidade”, entre outros.

⁷ “apprehension that is experienced at a particular moment in time as a response to a definite situation”

A **idade** é um dos fatores gerais mais discutidos nos estudos de aquisição de segunda língua. É necessário que separemos os efeitos da idade no caminho da aquisição de uma L2 dos efeitos da idade na qualidade ou no sucesso da aquisição. As evidências sugerem que a idade não altera o caminho da aquisição. Por outro lado, a qualidade e o sucesso na aquisição de uma L2 são fortemente influenciados pela idade do aprendiz. Quando destacamos a qualidade, há evidências⁸ que sugerem que os aprendizes mais velhos são melhores; isto é, “Se aprendizes de diferentes idades forem relacionados de acordo com a quantidade de tempo ao qual eles foram expostos à L2, os aprendizes mais antigos são os que alcançarão os níveis mais altos de proficiência”⁹ (Ellis, 2003b, p.105).

Ao abordarmos o tema idade, é comum pensarmos na diferença entre a aquisição de crianças e de adultos. Ellis (idem, p.108), apresenta-nos uma consistente explicação cognitiva sobre o assunto:

Uma diferença óbvia entre uma criança e um adolescente ou adulto está na habilidade que estes têm para compreender a linguagem formal do sistema. Aprendizes mais velhos podem aprender sobre a língua quando conscientemente estudando as regras lingüísticas. Eles podem, também, aplicar estas regras usando a língua. Por outro lado, as crianças, ainda que sem total falta de meta-consciência, não estão completamente aptas a captar a linguagem em sua forma. Para elas, a língua é uma ferramenta de expressão de significado. De acordo com Halliday (1973), a criança responde melhor ao que a língua faz do que ao que a língua é. É possível que a diferença de idade no processo de aquisição de segunda língua possa ser explicada em termos devido à diferença de orientação para a linguagem das crianças e dos aprendizes mais velhos.¹⁰

A **aptidão** não é fácil de ser definida. Carroll (1981, apud Ellis, 2003^a, p.494) define aptidão geral como a capacidade para aprender uma tarefa, que depende de algumas combinações de características permanentes do aprendiz. Stern (2003, p. 367) define como um “dom” que uma pessoa tem para aprender uma língua.

⁸ Quando falamos em evidências, estamos nos referindo a estudos já realizados sobre o assunto, como Bailey et al. (1974), Fathman (1975), Cazden et al. (1975), entre outros citados por Ellis (2003b).

⁹ “if learners at different ages are matched according to the amount of time they have been exposed to the L2, it is the older learners who reach higher levels of proficiency”

¹⁰ One obvious difference between the young child and the adolescent or adult is the ability of the latter to comprehend language as a formal system. Older learners can learn *about* language by consciously studying linguistic rules. They can also apply these rules when use the language. In contrast, younger children, while not totally lacking in meta-awareness, are not so prone to respond to language as form. For them language is a tool for expressing meaning. As Halliday (1973) pointed out, the young child responds not so much to what language is as to what it does. It is possible that age differences in SLA can be explained in terms of the different orientation to language of children and older learners.

Normalmente a aptidão pode ser avaliada através de testes, que não avaliam os mesmos comportamentos. A habilidade de os aprendizes diferenciarem o significado dos sons de uma língua, a habilidade de escrever com símbolos, a habilidade de identificar regularidades gramaticais são alguns comportamentos identificados nos testes (cf. Ellis, 2003b, p. 112).

Carrol e Sapon (1959, apud Ellis, idem) identificaram três importantes componentes da aptidão: habilidade para decodificação fonética, que significa a percepção e memorização de novos sons, sensibilidade gramatical, que é a habilidade de demonstrar domínio de regras sintáticas de uma língua, e habilidade indutiva, que significa notar e identificar similaridades e diferenças tanto na forma quanto no significado gramatical.

Os efeitos da aptidão no aprendizado de uma língua podem ser percebidos pelo nível proficiência que um aprendiz apresenta em sala de aula. Se um aluno consegue pronunciar bem os sons de uma palavra de determinada língua, reconhecer e produzir sentenças um pouco mais complexas, ele não seria um aluno de nível iniciante, mas possivelmente intermediário.

Em algumas discussões recentes sobre aprendizado de línguas, a capacidade para adquirir línguas e códigos tem sido tratada como uma característica cognitiva universal do ser humano. Se esse ponto de vista fosse adotado, seríamos conduzidos a questionar os valores do conceito de uma aptidão especial para línguas. No entanto, esse argumento não invalida o conceito de aptidão como um todo. Stern (2003, p.172) explica:

Apenas os indivíduos, devido às suas características biológicas comuns para adquirir o discurso, diferem na facilidade verbal em sua primeira língua, é razoável supor que há diferenças na capacidade de acomodar e de desenvolver outros sistemas fonológicos, lexicais, gramaticais e semânticos, e para outros códigos. Se a adaptação aos novos sistemas lingüísticos e a alteração de códigos são as características essenciais, específicas da aptidão de segunda língua, então o conceito de uma aptidão especial parece estar justificado. De acordo com essa interpretação, é razoável supor que o aprendizado de segunda língua envolva cognição geral, e também o aprendizado de habilidades, assim como habilidades específicas de tipos identificados nas baterias de testes de aptidão da linguagem.¹¹

¹¹ Just as individuals, in spite of their common biological characteristics to acquire speech, differ in verbal facility in their first language, it is reasonable to suppose that there are differences in the capacity to accommodate to, and develop other phonological, lexical, grammatical, and semantic systems and to switch codes. If adaptation to new language systems and code switching are the essential and specific characteristics of second language aptitude the concept of a special aptitude seems justified. According to this interpretation, it is reasonable to suppose that second language learning involves (a) *general* cognitive and learning skills as well as (b) some *special* skills of kind identified in the language aptitude test batteries.

Outras diferenças individuais como estratégias de aprendizado e, especialmente, atitude e motivação, são extremamente importantes para nosso trabalho, por isso serão apresentadas mais detalhadamente adiante.

2.5.

Motivação e Atitude

Normalmente, o estudo sobre atitude e motivação em aquisição de segunda língua envolve o desenvolvimento de conceitos específicos para o ensino de línguas. Esses conceitos têm sido abordados a partir dos comportamentos dos aprendizes, em pesquisas na área da psicologia.

A distinção entre atitude e motivação nem sempre foi muito clara. Segundo Gardner e Lambert (1972, apud Ellis, 2003b), a motivação está relacionada a todos os objetivos e orientações do aprendiz, enquanto a atitude relaciona-se à dedicação apresentada pelo mesmo ao empenhar-se para atingir seu objetivo. Os autores observam que não há razões para esperarmos uma relação entre os dois fatores, já que o tipo de motivação pode ser diferenciado a partir de atitudes desenvolvidas para diferentes tarefas no aprendizado. Entretanto, a atitude está relacionada à motivação para servir como um suporte para todas as orientações do aprendiz.

2.5.1.

Motivação

É muito comum, e fácil, associarmos o sucesso de alguém em algum evento ao fato de essa pessoa estar motivada. Da mesma forma, é muito normal associarmos o sucesso na aquisição de uma segunda língua à motivação do aprendiz durante o aprendizado dessa L2. Muitas vezes, essas afirmações estão corretas; no entanto, discorrer sobre motivação não é tão simples como pode parecer. De que maneira podemos afirmar que uma pessoa está motivada? De que forma mantemos essa motivação?

Após anos de pesquisa, a motivação foi definida a partir de diferentes perspectivas (cf. Brown, 2000, p. 160). São elas:

Perspectiva Behaviorista	A motivação é vista como uma questão de fatos. É totalmente simples a antecipação da resposta. Conduzidos a adquirir um estímulo positivo e conduzidos pelas experiências anteriores de resposta pelo comportamento,
---------------------------------	--

	nós agimos para executar estímulos suplementares. Desse ponto de vista, nossos atos são prováveis pedidos de forças externas.
Perspectiva Cognitiva	A motivação enfatiza as decisões individuais da pessoa. Alguns psicólogos cognitivos percebiam uma necessidade e uma urgência subjacentes como uma força compelida por trás de nossas decisões. Por isso, Ausubel (1968, apud, Brown 2000, p. 160) identificou seis necessidades na construção da motivação: exploração do desconhecido, manipulação do ambiente, atividade para exercícios mentais e físicos, estimulação por causa do ambiente, de pessoas, de idéias, de pensamentos e de sentimentos, conhecimento para processar e internalizar os resultados das outras necessidades e resolver problemas, e melhoria da auto-estima para aprovar e ser aprovado pelos outros. Esse enfoque centra-se nos indivíduos que tomam decisões a respeito de suas próprias ações, ao contrário de indivíduos que dependem de forças externas que não controlam.
Perspectiva Construtivista	Enfatiza tanto o contexto social quanto as escolhas individuais. Cada pessoa é motivada de forma diferente e vai agir em seu ambiente de maneira única. No entanto, esses atos serão influenciados pelos ambientes sociais e culturais da pessoa, e não podem ser separados do contexto.

Quadro 2.2: Definições de Motivação a partir de diferentes perspectivas.

A necessidade de várias definições consistia na possibilidade de interpretarmos diferentes casos, em diferentes contextos sociais. Dessa forma, a motivação é “algo que se pode, assim como a auto-estima, ser global, situacional ou direcionado”¹² (idem, p. 162). A perspectiva construtivista, adotada neste trabalho, pode nos auxiliar na interpretação dos dados coletados.

Os primeiros estudos sobre motivação em L2 surgiram no Canadá com Robert Gardner e Wallace Lambert (1972, apud Dörnyei, 2003). Os pesquisadores percebiam as segundas línguas (francês e inglês) que coexistiam

¹² “something that can, like self-esteem, be global, situational, or task-oriented”.

no país como fatores mediadores entre comunidades etnolingüísticas diferentes em ambientes multiculturais. Assim, eles consideravam a motivação para aprender a língua da outra comunidade como a primeira força responsável pelo aumento ou bloqueio da comunicação intercultural e pela associação.

Em relação ao ensino/aprendizagem de uma segunda língua, podemos considerar um aprendiz como motivado quando ele “quer realizar uma meta particular, demonstra considerável esforço para realizar essa meta e experimenta satisfação nas atividades associadas com a realização dessa meta” (Jacob, 2004, p.34).

O Modelo Sócio-Educacional procura enfocar o aprendizado de língua que ocorre em sala de aula e enfatizar que a motivação é uma variável importante na aquisição de uma segunda língua, e que compreende três elementos: (i) um indivíduo motivado se empenha para aprender uma língua, ou seja, ele é persistente e consistente ao aprender um material, fazer exercícios de casa, procurar outras estratégias de aprendizado, fazer exercícios extras, entre outros empenhos; (ii) o indivíduo motivado quer atingir seu objetivo, expressando um forte desejo de aprender uma língua e de atingir o sucesso desse aprendizado; (iii) esse indivíduo motivado vai usufruir questões sobre o aprendizado da língua, considerando-o divertido e desafiador.

No modelo destacado, esses três elementos: empenho, desejo e reações positivas são vistos como necessários para distinguir um indivíduo mais motivado de um indivíduo menos motivado. No entanto, cada elemento, sozinho, é insuficiente para refletir sobre a motivação. A questão aqui é que um indivíduo realmente motivado manifesta empenho, desejo e reação. Dessa forma, como afirma Gardner (2002, p. 6), motivação é um conceito complexo.

Segundo os estudos de Gardner, existem duas dicotomias na classificação de motivação, estando cada uma delas relacionada ao desejo dos aprendizes de se esforçarem na aprendizagem de uma segunda língua. São elas: *motivação integrativa* e *motivação instrumental*. Veremos a seguir a diferença entre elas.

A *motivação integrativa* ocorre quando um aprendiz é bem sucedido ao aprender uma segunda língua, admira a cultura dessa língua, e possui um desejo de se familiarizar com a sociedade em que a língua é falada (cf. Norris-Holt, 2001). Temos como exemplo muitos alunos que vêm estudar no Brasil e adquirem marcas lingüísticas e culturais, como o uso de determinadas formas de tratamento, que caracterizam a proximidade da cultura brasileira (cf. Santos, 2003).

A *motivação instrumental* está relacionada ao aprendizado de uma segunda língua com objetivos específicos, como um emprego, a aprovação em um exame, exigência no currículo de uma universidade, leitura de materiais técnicos, traduções, entre outros. Neste caso, há pouca ou nenhuma integração social entre o aprendiz e a comunidade que fala a língua alvo (cf. Norris-Holt, idem). Podemos exemplificar esse tipo de motivação com muitos dos executivos que são transferidos por suas empresas internacionais para o Brasil, e que precisam aprender o português apenas para se comunicar em restaurantes, lojas, shoppings e táxis.

Brown (2000, p.164) aponta-nos ainda três outros tipos de motivação: assimilativa, intrínseca e extrínseca. A motivação *assimilativa*, diferentemente da motivação integrativa, é caracterizada pelos aprendizes cujas faixas etárias na maioria são baixas, que aprendem uma segunda língua e uma segunda cultura a fim de se identificarem quase que exclusivamente com essa segunda cultura. A motivação *intrínseca* refere-se ao interesse generalizado de investir esforço somente na aprendizagem, enquanto a motivação *extrínseca* é aquela derivada de algum tipo de incentivo externo, como elogios de professores, entre outros.

	Intrínseca	Extrínseca
Integrativa	O aprendiz de L2 deseja se integrar com a cultura dessa língua alvo (por exemplo, por causa da imigração ou do casamento).	Alguém que deseja que um aprendiz de L2 interaja com uma cultura por razões integrativas (por exemplo, parentes japoneses que mandam seus filhos para escolas japonesas).
Instrumental	O aprendiz de L2 que deseja atingir seus objetivos usando a língua alvo (por exemplo, para carreira).	Poderes externos que querem que uma pessoa aprenda uma L2 (por exemplo, uma firma que manda um funcionário japonês para os Estados Unidos para um treinamento da língua inglesa).

Quadro 2.3: Dicotomias motivacionais (Brown, 2000, p. 166)¹³

¹³ Tradução nossa.

Para nossa pesquisa, apoiar-nos-emos mais na motivação intrínseca integrativa e instrumental, podendo surgir algum caso extra de motivação extrínseca integrativa.

2.5.2. Atitude

As atitudes, assim como todos os aspectos cognitivos e afetivos do ser humano, desenvolvem-se na infância e são resultados de atitudes dos pais ou da família, de contato com diferentes pessoas de diferentes maneiras, e da interação de fatores afetivos na experiência diária. Essas atitudes formam parte das nossas percepções sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre a cultura em que vivemos.

Baker (1988, apud Ellis, 2003^a, p. 199) apresenta-nos algumas características em relação às atitudes¹⁴:

1) Atitudes são cognitivas (capacidade de pensar sobre algo) e afetivas (ter sentimentos e emoções por algo);
2) Atitudes são dimensionais ao contrário de bipolares (variam em escala de favoráveis a desfavoráveis);
3) Atitudes predis põem uma pessoa a agir de certa maneira, mas o relacionamento entre atitude e ações não é forte;
4) Atitudes são aprendidas e não doadas geneticamente;
5) Atitudes tendem a persistir, mas podem ser modificadas pela experiência.

Gardner e Lambert investigaram o efeito da atitude no ensino de línguas, apontando ainda os diferentes tipos de atitudes que consideram importantes para o ensino de uma segunda língua. Stern (2003, pp.376/377) destaca três tipos de atitudes:

- Atitude em relação à comunidade e pessoas que falam a língua alvo. Por exemplo: *Eu gostaria de viajar para o Brasil.* ou *Os brasileiros parecem*

¹⁴ Tradução nossa.

mais descansados em comparação com outras culturas. ou No Brasil tudo pode ser resolvido com um “jeitinho”¹⁵.

- Atitude em relação ao aprendizado da língua alvo. Por exemplo: *Eu gostaria de aprender português porque estudo relações internacionais e já falo espanhol.*
- Atitude em relação à língua e ao aprendizado de línguas em geral. Por exemplo: *Eu gosto de aprender idiomas. ou Eu não estou interessado em aprender línguas estrangeiras.*

Após estudos sobre o relacionamento entre os diferentes tipos de atitudes, Gardner e Lambert definiram motivação como um construto composto de certas atitudes (cf. Brown, 2000, p.181). O ponto fulcral desse grupo específico é a atitude dos aprendizes em relação aos membros do grupo cultural da língua que eles estão aprendendo. Em suas pesquisas, eles perceberam a atitude positiva dos canadenses falantes de inglês em relação aos canadenses falantes de francês. Havia um desejo dos aprendizes de compreender o outro grupo, e assim de criar uma empatia entre eles (motivação integrativa). Esse resultado é um fator da atitude dos aprendizes em relação às suas próprias culturas, aos seus graus de etnocentrismo, e ao conteúdo que eles preferem em suas próprias línguas sobre o conteúdo que eles estão aprendendo como segunda língua.

Podemos depreender que os aprendizes de segunda língua adquirem benefícios a partir de atitudes positivas e que as atitudes negativas podem forçar um declínio da motivação, porque o declínio do *input* e o declínio da interação podem resultar no fracasso da proficiência (cf. Brown, idem). A atitude negativa pode emergir do contato indireto com a cultura alvo ou com os falantes nativos através da televisão, dos filmes, das notícias, e de outros recursos disponíveis. Ao enfocarmos a cultura brasileira, podemos destacar a imagem da mulher brasileira, algumas vezes exposta nos países estrangeiros, como vulgar, o jeitinho brasileiro como uma maneira rápida de solucionar problemas, a violência urbana em cidades grandes como Rio de Janeiro e São Paulo, os problemas políticos, entre inúmeros fatos que merecem destaque.

¹⁵ Esse tipo de comentário é produzido a partir de um estereótipo construído, normalmente, antes de chegar ao Brasil.

Sendo assim, os professores de segunda língua precisam atentar para o fato de que os aprendizes podem apresentar tanto atitude positiva quanto atitude negativa. A atitude negativa pode ser mudada pela exposição à realidade, como por exemplo, quando um aluno fica imerso na cultura da língua alvo, interagindo com os falantes nativos. Podemos notar que o papel do professor é muito importante em sala de aula a fim de diminuir ou até mesmo extinguir os estereótipos pré-existentes que prejudicam o aprendizado da segunda língua.

2.6.

O que são estratégias de aprendizado?

Como conceito geral de estratégia, Ellis (2003^a, p. 529) nos apresenta a atividade mental e comportamental relacionadas a alguns estágios específicos no processo geral de aquisição de uma língua ou no seu uso. Podemos distinguir três tipos de estratégias: a de produção, a de comunicação, e a de aprendizagem. Rubin (1975, p. 43) é bem genérica ao conceituar estratégias. Segundo a autora, seriam as técnicas ou os recursos que um aprendiz pode usar para adquirir conhecimento.

Segundo Tarone (1983), a produção e a comunicação pertencem ao uso de estratégias da língua. A estratégia de produção consiste em uma tentativa de usar um sistema lingüístico de forma eficiente e clara; isto é, simplificação, ensaio e planejamento do discurso. As estratégias comunicativas estão relacionadas aos problemas de comunicação que surgem durante uma interação. A estratégia de aprendizagem de uma língua é definida por uma tentativa de desenvolver a competência lingüística e sociolingüística da segunda língua, através de recursos como a memorização, conversa com falantes nativos, inferências, entre outras possibilidades.

Ainda em relação aos tipos de estratégias, Brown (2000, p. 113) conceitua estratégias como métodos específicos de abordar um problema ou uma tarefa, modos de operação para alcançar um fim particular, e modelos planejados para controlar e manipular certas informações. Essas estratégias podem variar de momento a momento, e também variar intra-individualmente, uma vez que cada um de nós possui formas diferentes para solucionar um problema. Segundo o autor, há dois tipos de estratégias: estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação.

Para Ellis (idem, p. 530), é necessário distinguirmos dois tipos de estratégias de aprendizagem: estratégias de aprendizagem de línguas, que se preocupam com a tentativa do aluno de dominar informações lingüísticas e

sociolinguísticas, e estratégias de aprendizagem de habilidades, que se relacionam à tentativa do aprendiz de se tornar ouvinte, falante, leitor e escritor hábil. Em nosso trabalho, estamos considerando os dois tipos de estratégias como importantes.

Embora vários conceitos de estratégias de aprendizagem provenham da literatura atual, alguns problemas podem ser notados. Não está claro se essas aprendizagens são percebidas como comportamental, mental ou como ambas. De acordo com Oxford (1989), elas são comportamentais e os aprendizes as usam para tornar o aprendizado mais bem sucedido, autodirecionado e agradável. Weinstein e Mayer (1986) as vêem como comportamentais e mentais, em que o aprendiz se envolve durante a aprendizagem e que essa mesma aprendizagem influencia o processo de codificação do aprendiz (p. 315).

As classificações mais usadas para a descrição das estratégias de aprendizagem são as elaboradas por O'Malley e Chamot (1990) e por Oxford (1990). O'Malley e Chamot dividem as estratégias em três grupos: metacognitivas, cognitivas e sócioafetivas. Oxford (1990) divide-as em dois grandes grupos que também se subdividem em três grupos cada. Dessa forma, encontramos um grupo de estratégias diretas e outro de estratégias indiretas. O grupo das estratégias diretas se divide em estratégias de memória, cognitiva e compensação, enquanto o grupo das estratégias indiretas se divide em metacognitivas, sociais e afetivas. Observemos o quadro abaixo:

Estratégias Diretas	Estratégia de memória: armazenagem e recuperação de informações novas.
	Estratégia cognitiva: compreensão e produção de novos enunciados através de manipulação e da transformação da língua alvo pelo aprendiz.
	Estratégias de compensação: auxílio na compreensão e produção da nova língua apesar das limitações no conhecimento.
Estratégias Indiretas	Estratégias metacognitivas: planejamento, controle e avaliação da aprendizagem.
	Estratégias afetivas: regulação de emoção, atitudes, valores e motivação.
	Estratégias sociais: interação e cooperação com os outros.

Quadro 2.4: Estratégias diretas e Estratégias indiretas

Segundo Brown (2000, p.124) e Ellis (2003^a, pp.536/538), o termo metacognitivo é usado na teoria de processamento de informação para indicar uma função executiva, ou seja, estratégias que envolvem o planejamento para

aprender, pensar sobre o processo de aprendizagem enquanto ele está acontecendo, monitorar sua própria produção e compreensão e avaliar a aprendizagem depois de completar uma atividade. As estratégias cognitivas são mais limitadas às tarefas específicas de aprendizagem, e envolvem uma manipulação mais direta com o material aprendido. As estratégias socioafetivas estão relacionadas à atividade social e de interação com os outros.

Através de pesquisas empíricas, McDonough (1995) formulou algumas reflexões sobre as estratégias de aprendizagem, que vão nos auxiliar durante nossas análises. São elas:

➤ Como o aprendiz conceitua a tarefa?

A dificuldade de pesquisar nessa área é manter a distinção entre análise e intervenção. Perguntar às pessoas sobre como elas aprendem pode ser um tipo de intervenção.

➤ Quando uma estratégia é considerada boa?

A estratégia pode fracassar, quando não for usada apropriadamente. Sendo assim, é importante, para o professor, por exemplo, quando recomendar ou ensinar aos aprendizes, estabelecer como e quais circunstâncias usar as estratégias, e para quem recomendar, para que elas realmente funcionem.

➤ As estratégias de processo se tornam estratégias de aprendizagem?

Podemos nos questionar se as estratégias para interpretar uma palavra escrita ou para controlar a escrita de uma redação, por exemplo, podem se tornar estratégias para aprender mais uma língua. Um aprendiz pode usar um dicionário para ajudar a compreensão de uma leitura, mas este procedimento não assegura que ele vai lembrar daquela palavra em uma outra tarefa.

➤ As estratégias compensatórias produzem aprendizagem?

Embora seja importante a presença dessas estratégias na área das estratégias de comunicação, já que compensa a falta de recursos lingüísticos e evita a quebra na comunicação, não está claro se essas estratégias ajudam o aprendiz a aprender e lembrar a forma lingüística correta depois da atividade de conversação.

➤ Os aprendizes aprendem estratégias de aprendizagem?

Aqui é importante sabermos de onde surgem as estratégias de aprendizagem. Elas podem surgir do encontro com dificuldades similares ou também por influência da língua materna.

➤ Ensinar as estratégias de aprendizagem produz melhores aprendizes?

Não há como diferenciar se o aprendiz é bom ou não apenas pelas estratégias escolhidas por ele, assim como não está claro se elas realmente funcionam. O sucesso pode acontecer pela quantidade ou pela variedade de estratégias usadas.

➤ Qual é a extensão das diferenças individuais?

Para avaliar os sucessos e fracassos na aprendizagem, é necessário que não ignoremos as idiosincrasias e a experiência individual de cada aprendiz.

➤ E o papel do professor?

O papel do professor é conhecer, ajudar e também ensinar as estratégias a serem usadas pelos aprendizes dentro e fora da sala de aula.

Em nosso trabalho, levamos em conta o fato de os aprendizes estarem imersos na cultura brasileira e terem aulas semanais de português. Sendo assim, procuramos, com base nas teorias abordadas, identificar algumas estratégias usadas pelos aprendizes durante os semestres pesquisados.

Sem dúvida, é muito importante levarmos em conta as diferenças individuais dos aprendizes, já que são fatores que podem afetar diretamente a escolha dessas estratégias (cf. Ellis, 2003^a, p. 540). A atitude, por exemplo, pode influenciar diretamente nessa escolha, já que um aprendiz com uma atitude positiva, possivelmente, vai explorar o máximo de tempo de conversação com os falantes nativos, os passeios culturais, os programas de televisão, entre outras formas de interação com a cultura. Por outro lado, os aprendizes com uma atitude negativa vão procurar diferentes estratégias, de forma a não interagirem com a cultura, nem com os falantes nativos.

2.7. Teoria de Aquisição de Segunda Cultura

2.7.1. Um pouco sobre cultura, C1 e C2

Um dos aspectos mais importantes do processo comunicativo é o aprendizado de uma outra cultura, a superação de barreiras pessoais presentes no contato entre duas culturas, e o relacionamento entre aquisição de cultura e aquisição de segunda língua. Antes de explicarmos o que entendemos por aquisição de segunda cultura, precisamos esclarecer o que estamos considerando como cultura 1 e cultura 2.

Os estudos sobre a comunicação intercultural vêm buscando uma resposta para a dúvida de como as pessoas conseguem compreender umas às outras, quando não possuem as mesmas experiências culturais. Aspectos relevantes de uma cultura podem facilitar o aprimoramento da competência intercultural de um falante, já que somente a aprendizagem de estruturas lingüísticas não é sinônimo de sucesso para essa compreensão (cf. Santos, 2003).

De uma maneira geral, cultura é o nosso estilo de vida; é o contexto em que vivemos, pensamos, sentimos e nos relacionamos com os outros. Como afirma Brown (2000, p. 176) “é a ‘cola’ obrigatória para um grupo unido de pessoas.”¹⁶ Essa é a nossa cultura 1 (C1).

O fenômeno da representação social de Moscovici reconhece a importância da comunicação em predizer como os indivíduos se vêem e vêem outros grupos. De acordo com esse conceito:

Era essencial, desde o princípio (do desenvolvimento da teoria), estabelecer o relacionamento entre a comunicação e as representações sociais. Um condiciona o outro porque nós não podemos nos comunicar, a menos que nós compartilhemos certas representações, e uma representação é compartilhada e entra em nossa herança social quando se torna um objeto de interesse e de comunicação. (Moscovici & Marková, 1998, apud Rubinfeld, 2006, p. 611)¹⁷

Sendo assim, as representações sociais, que correspondem a imagens, crenças e atitudes, são criadas, portanto, pela comunicação entre pessoas e entre grupos. Ainda segundo Moscovici (2001, apud idem), a representação é

¹⁶ “It is the ‘glue’ that binds a group of people together”

¹⁷ It was essential from the very beginning [of the theory development] to establish the relationship between communication and social representations. One conditions the other because we cannot communicate unless we share certain representations, and a representation is shared and enters our social heritage when it becomes an object of interest and of communication.

uma noção compreendida para explicar o que une as pessoas em um grupo, em uma sociedade, e faz com que elas ajam juntas de certa forma.

No entanto, nossas representações são mutáveis quando expostas a novas situações que exijam adaptações, como um resultado do contato intercultural. Como consequência desse questionamento, Sperber (1996, p. 32) introduziu o conceito de representações culturais, que consistem em representações mentais (como uma memória, uma crença ou uma intenção) e públicas que caracterizam um grupo ou subgrupo específico em uma comunidade. Essas representações podem ser positivas, quando as atitudes em relação a outro grupo são abertas, ou negativas, no que tange a uma rejeição ao contato com o outro ou uma outra cultura (xenofobia).

Para o nosso trabalho, o conceito de representações culturais é muito relevante, visto que estamos lidando com atitudes positivas e negativas em sala de aula, em relação ao ensino de português como segunda língua e, principalmente, à cultura brasileira. Essas atitudes precisam ser bem compreendidas para que possamos refletir sobre novos materiais e novas maneiras de auxiliarmos nossos alunos na aquisição da língua e da cultura.

A segunda cultura (C2) refere-se à cultura da língua que os aprendizes estão aprendendo, e que eles podem estar diretamente em contato (imersos) ou não. Kramsch (1991, apud Lantolf, 2000) reconhece que a proficiência cultural pode ser mais difícil de ser alcançada do que a proficiência lingüística. A autora observa que mesmo nos casos de experiência em intercâmbios, em que os alunos têm contato direto com a cultura da língua alvo, a evidência aponta para o fato de que o desenvolvimento de uma compreensão e de uma personalidade intercultural não ocorre facilmente.

Byram (1991, apud Lantolf, idem) afirma que o objetivo do ensino de uma nova cultura não deve replicar o processo de socialização experimentado pelos nativos da cultura, mas sim desenvolver uma compreensão intercultural.

2.7.2.

Aquisição de Segunda Cultura

Enquanto pesquisadores em ensino e aprendizado de segundas línguas estão mais interessados, na grande maioria, na internalização da gramática dessas línguas e em questões como os efeitos da gramática universal e obtenção de resultados, os trabalhos em ensino e aprendizado de cultura estão mais interessados na emissão de atitudes relativas ao desenvolvimento da

tolerância dos aprendizes e à compreensão de outras culturas, assim como no passo para o qual o estudo de outras culturas aumenta a própria consciência cultural (cf. Lantolf, idem).

Atualmente, uma das mais bem conhecidas características dos estudos modernos de aprendizado de segunda língua é a visão de que o sucesso da aquisição de uma segunda língua vem acompanhado da aquisição da cultura dessa língua como segunda cultura. O aprendiz precisa adquirir, além da estrutura gramatical, um novo conhecimento cultural e um conjunto de restrições culturais específicas do comportamento lingüístico (cf. Libben e Lindner, 1996).

Primeiramente, precisamos atentar para o fato de que o adulto que está adquirindo a segunda língua já possui uma competência em sua língua nativa. Esse aprendiz possui um sistema internalizado de conhecimento que tanto habilita quanto restringe o uso da língua de modo que apresente características da linguagem humana em geral e, em específico, da sua língua materna. É importante observarmos que competência lingüística refere-se ao conhecimento inconsciente, presente na mente de um falante nativo. Neste sentido, podemos afirmar que um indivíduo possui uma língua.

Em relação à cultura, Libben e Lindner (idem, p. 2) afirmam também:

Nós concordamos que vários aspectos do que normalmente é chamado cultura só pode ser entendido em termos interpessoais. No entanto, há uma maneira na qual, coletivamente, as crenças, valores e opiniões estão internalizadas por indivíduos como constrangimentos que podem ser um comportamento “adequado”. Isto é particularmente evidente quando indivíduos são confrontados com situações originais, novas.¹⁸

Diante dessa afirmação, percebemos uma grande similaridade entre língua e cultura. Os dois casos envolvem sistemas internalizados de conhecimento, e nos dois casos a natureza dessas internalizações precisa ser abstrata e geral o suficiente para ser aplicada a novas situações. Sendo assim, os aprendizes apresentam as competências lingüística e cultural nativas de maneira abstrata e um conhecimento largamente inconsciente no estágio inicial da aquisição de segunda língua e de segunda cultura.

Quando diferenciamos a aquisição de segunda língua da aquisição de segunda cultura, percebemos que no primeiro caso o aprendiz acredita que vai

¹⁸ We concur that many aspects of what is commonly called culture can only be understood in interpersonal terms. Nevertheless, there is a way in which collectively held beliefs, values, and opinions are internalized by individuals as constraints that allow for the generation of what is thought to be ‘appropriate’ behaviour. This is particularly evident when individuals are confronted with novel situations.

adquirir um sistema lingüístico, como o português, e que ele possui de certa forma um sistema dessa língua a ser aprendida. No segundo caso, o aprendiz acredita que já possui valores, crenças e opiniões que ele divide em vários graus com outros membros do seu grupo social (representações culturais), mas ele não consegue imaginar a segunda cultura compreendendo um sistema separado.

Outro ponto a ser destacado é que quando pensamos em processamento de uma língua, pensamos em algo que você faz, enquanto a cultura refere-se a quem você é. Além disso, podemos distinguir aspectos da cultura como parte do que você é, dos aspectos do conhecimento cultural que pode ser facilmente modificado dependendo da situação em que um indivíduo se encontra; isto é, um indivíduo possui somente um sistema cultural que, no entanto, está sempre sofrendo mudanças.

Segundo Libben e Lindner (idem), a aquisição de segunda cultura é uma situação onde há uma forte pressão no sistema cultural. Essa pressão e a necessidade da sua redução são tipicamente manifestadas em estágios mais avançados da aquisição de segunda cultura. Primeiramente, o aprendiz adquire novas palavras da língua alvo e aspectos culturais mais artificiais, como, por exemplo, agir em um banco, em um restaurante, em uma loja de roupas, entre outras situações. Depois desse estágio, surgem situações culturais em que as decisões são mais relevantes:

Só após o aprendiz viver numa cultura por um certo tempo que os assuntos mais centrais – que talvez envolvam situações morais – se tornem relevantes. Estes são tipicamente muito difíceis de situar e criar considerável dificuldade. No entanto, nossa pesquisa contínua sobre o fenômeno do SCA sugere que, a partir desta dificuldade, o indivíduo desenvolve, talvez pela primeira vez, o senso de como a sua cultura tem a propriedade de estar em uma rede integrada.¹⁹ (p. 13)

Dessa forma, há uma expectativa de que os aprendizes adquiram, aos poucos, a segunda cultura. Na universidade pesquisada, por exemplo, em estágios iniciais, eles primeiramente serão apresentados ao sistema de tratamento da Língua Portuguesa do Brasil (aquisição de segunda língua). Depois desse primeiro momento, os aprendizes, em situação de imersão, aprenderão a fazer uso desse tratamento em contextos específicos (aquisição de

¹⁹ It is only after the learner lives in the culture for a while that the more central issues – involving perhaps moral decisions – become relevant. These are typically very difficult to situationalize and create considerable difficulty. However our continuing research into the phenomenon of SCA suggests that, from this difficulty, the individual develops perhaps for the first time a sense of how his or her culture has the property of being an integrated network.

segunda cultura), em sala de aula e/ou interagindo com falantes nativos, dependendo das suas estratégias de aprendizado, conforme já foi visto antes.

No caso do aprendizado no país de origem do aprendiz, o papel do professor é de grande importância, a fim de auxiliar essa aquisição. Cabe ao professor apresentar esses contextos em sala de aula, enfocando as diferenças culturais existentes nos diferentes usos dos pronomes e das formas de tratamento no português do Brasil, em comparação com a cultura 1 do aprendiz.

Segundo Ellis (2003a), cultura não consiste somente em um elemento para os aprendizes usarem a fim de que alcancem o sucesso na aquisição de uma segunda língua. O autor afirma que é importante que um aprendiz adquira a segunda cultura, que é uma parte integral da aquisição de uma segunda língua.

No que tange a nossa sala de aula, é preciso considerarmos essas observações, uma vez que estamos lidando com diferentes aprendizes, com diferentes objetivos, diferentes estratégias de aprendizado e, muito possivelmente, diferentes atitudes em relação à cultura brasileira. Como afirmamos anteriormente, precisamos refletir sobre essas diferenças individuais a fim de que possamos auxiliar esses aprendizes a desenvolverem a compreensão intercultural, além da proficiência lingüística.