

2 L1 na aquisição da segunda língua.

2.1 Introdução

Neste capítulo, apresento algumas noções gerais sobre Aquisição de Segunda Língua (ASL), área de estudos na qual se insere este trabalho, e busco relacioná-las com as contribuições das pesquisas a respeito da participação de L1 em diversos níveis do processo de aquisição.

2.2 A L1 nas pesquisas em ASL

As pesquisas em ASL (Ellis, 1997) são (1) descritivas ou explicativas; (2) focadas ou no que os aprendizes fazem, ou naquilo que pensam que fazem; e (3) voltadas ou para o estudo de fatores internos (cognitivos), ou externos (sociais) ao aprendiz. A influência da L1 faz parte do conjunto de fatores internos, segundo o autor.

Em consonância, o presente trabalho insere-se em uma linha descritiva, porque o objetivo é a identificação de qualquer tipo de participação da L1, constituindo um levantamento de possibilidades, ao invés do afunilamento de causas e efeitos relacionados à L1 na ASL. O foco é no que os alunos pensam que fazem, uma vez que as percepções dos aprendizes são predominantes na confecção metodológica. Finalmente, o objeto de estudo é um fator interno ao aprendiz, a L1 no desenvolvimento da escrita em L2.

Para se falar de L1 em ASL, são necessárias algumas noções gerais desta área. Primeiro, para alguns autores, o processo de aquisição é sistemático e há inclusive quem pense (Brown, 1973, Burt e Dulay, 1980, apud Felix 1987 p. 98) em uma ordem específica de aquisição (Ellis, 1997 p. 21). Segundo, o processo é criativo, já que o aprendiz participa ativamente construindo sistemas, os quais vão além do *input*. Terceiro, o processo é econômico, porque recursos prévios concorrem para a construção dos sistemas.

O caráter econômico da aquisição pode ser explicado pelo fato da mente ser um sistema parcimonioso, ou seja, o conhecimento prévio é reaproveitado. Esse último postulado afina-se com a teoria da *schemata* (Hummelhart, 1985). Para o autor, criamos modelos todo o tempo para o entendimento da realidade, os quais comparamos com os modelos já existentes. O autor faz uma analogia desses modelos com a confecção de teorias científicas: o que fazemos é testar hipóteses que, se confirmadas, viram fonte de previsão para o próximo evento real. Juntamente com a teoria da *schemata*, outras teorias como a da “aprendizagem verbal significativa” de Ausubel (1978, apud Madruga, 1996) e os mecanismos piagetianos do desenvolvimento cognitivo – assimilação e acomodação – (c.f. Davis e Oliveira, 1993) representam a aprendizagem como um processo em que estruturas prévias de conhecimento são base para a consolidação de estruturas novas de conhecimento. Além disso,

“é mais provável que a L1 e a L2 sejam simplesmente dois caminhos para externalizar, através da fala ou da língua escrita, uma operação interna que envolve estruturas conceituais. Porque as estruturas conceituais derivam principalmente das experiências de vida, a L1 ou a língua em que o aprendiz foi socializado garante autonomia de vôo nos processos conduzidos conceitualmente” (Saliés, 1995 p. 58).¹

O caráter criativo decorre do fato de que a L1, como língua primária, vira fonte de testagem de hipóteses para a segunda língua, o que possibilita o aprendiz a correr riscos, indo além do *input*. Felix (1987) igualmente postula: “Ou seja, o aprendiz de L2 usa seu conhecimento de L1 como uma fonte adicional de informação, na qual baseia sua testagem de hipóteses (p.170)”.² Dulay e Burt, 1974, apud Felix, 1987) corroboram a criatividade do processo:

... ambas as aquisições de L1 e L2 constituem o que eles chamam de um *processo de construção criativa* [...]. Em outras palavras, o aprendiz sistematicamente recria

¹ “it is more likely that L1 and L2 are simply two ways of externalizing through speech or written language an internal operation that involves conceptual structures. Because conceptual structures derive mainly from life experiences, L1 or the language in which the student has been socialized or enculturated grants flight autonomy in conceptually-driven processes.” (A tradução desta e de todas as citações é de minha responsabilidade)

² “That is, the L2 learner uses his L1 knowledge as an additional source of information on which to base his hypothesis-testing.”

o sistema gramatical da língua alvo, processando os dados do *input* com base em um conjunto de princípios aparentemente universal” (p. 139)³

O caráter sistemático diz respeito ao fato de que a L1 só atuaria em momentos específicos na aquisição. Felix (1978, p. 138) apresenta três momentos em que a natureza sistemática da aquisição se manifesta: (1) através da ordem invariável com que certas estruturas lingüísticas são dominadas; (2) a ocorrência de uma seqüência ordenada de estágios de desenvolvimento até o domínio da língua-alvo; (3) padrões estruturais e desenvolvimentais comuns a vários tipos de aquisição, aprendizagem de L1, aprendizagem de L2, bilingüismo e ensino de língua estrangeira. Com relação à sistematicidade de atuação da L1, fatores cognitivos como o estado da interlíngua e as diferenças e semelhanças entre a L1 e a L2 são determinantes.

O termo interlíngua (IL) foi cunhado por Selinker para representar o fato de que o falante constrói um sistema lingüístico, na aquisição da L2, que não é nem a L2 e nem a L1. Trata-se de um sistema de regras no meio do caminho entre a L1 e a L2. Admitida essa premissa, a L1 passa a ter papel de input interno ativo (Ellis, 1997 p. 52), corroborando o aspecto econômico da aquisição. Por outro lado, a sistematicidade da aquisição nos estudos de IL aparecem nas propostas de Kellerman e Pienemann (1983 e 1985, apud Ellis, 1997). Kellerman diz que o aprendiz tem percepções do que é potencialmente mais ou menos transferível de sua L1, logo, arrisca-se com sistematicidade. A sistematicidade em Pienemann aparece na sua teoria de *teachability*, que é a hipótese de que uma estrutura só pode ser adquirida por instrução, se a IL estiver a ponto de adquiri-la naturalmente, ou seja, quando o processamento necessário tiver ocorrido. Outra hipótese de pesquisadores (Ellis, 1997 p.60) que admitem a existência da IL é de que o aprendiz aplica estratégias de aprendizagem todo o tempo, o que permite que ele alce sua IL para além do input. Dentre essas estratégias, estão as estratégias de transferência da L1.

A transferência da L1 pode ocorrer quando há diferenças ou semelhanças entre a L1 e a L2; essa é a hipótese da “transferência para lugar nenhum” (*transfer to nowhere*, Kellerman, 1995, apud Jarvis, 2000). Ela pode ser positiva

³ “... both L1 and L2 acquisition, constitute what they call a *creative construction process* [...] In other words, the learner systematically re-creates the grammatical system of the target

ou negativa, ou seja, pode facilitar a aprendizagem ou produzir erros. Por exemplo, o pronome relativo do português, ‘que’, propicia a transferência positiva para o inglês, ainda que, com função de objeto, seja dispensável: A carta que chegou hoje. / The letter that arrived today; ou A carta que li é triste. / The letter (that) I read is sad. Por outro lado, a ausência do sujeito do português, transferida para o inglês, gera frases equivocadas: Está chovendo hoje. / ? Is raining today. A transferência também pode suscitar o uso exagerado ou o não-uso de uma estrutura. No caso do uso do pronome relativo, o falante de português tenderá a usar o ‘that’ no inglês exageradamente, distanciando-se da naturalidade nativa de usá-lo menos frequentemente. Os fatores que podem afetar a transferência são, de acordo com Jarvis (2000): idade; personalidade, motivação e aptidão lingüística; histórico cultural, social e educacional; históricos com a L1 e com a L2; tipo de instrução na L2; proficiência na L2; distância da L1 para a L2; o tipo de tarefa; e a prototipicalidade do traço lingüístico estudado.

Quanto ao papel de L1, as pesquisas contribuem de diversas formas. Jarvis (2000), tendo realizado um estudo com aprendizes de L2, aponta para o fato de que o histórico da L1 é um fator mais proeminente e consistente do que a idade do aprendiz, exposição à L2 e tipo de tarefa nas escolhas lexicais referenciais. O autor analisou o vocabulário usado pelos participantes da pesquisa, ao descreverem cenas de filmes mudos. Falantes de espanhol usavam a palavra *crash* para falar de um esbarrão entre Chaplin e uma mulher; os coreanos usavam *meet* e os falantes de português simplesmente evitavam a referência ao evento. Segundo o autor, as diferenças referem-se ao fato de que o aprendiz, na referência de objetos e eventos, baseia-se em grande parte na semântica lexical da L1, diferente, por exemplo, de aspectos lingüísticos mais formais, os quais parecem se basear nas semelhanças entre a L1 e a L2.

Thompson e Upton (2001), em um estudo com a leitura em L2, propõem para L1 um papel que vai além de mera tradução mental (proposto por Kern, 1994, apud Thompson e Upton, 2001). Para os autores, a L1 “parece que é frequentemente usada para processar e pensar sobre o que está sendo lido na L2; isto é, estes leitores estão fazendo mais do que simplesmente traduzir” (2001, p.

471).⁴ De forma geral, a L1 é usada para compreensão e armazenamento de sentido, em situações de dificuldade com o significado e com a estrutura em L2 e para refletir sobre a compreensão ou o que é preciso para se compreender na tarefa. A L1 assume um status de “ferramenta para o pensamento”, o que, segundo os autores, está de acordo com o que propõe Vygotsky sobre a “fala interna” (*inner speech*). Os autores aliam suas conclusões com uma visão sociocultural da linguagem:

“Através de uma lente sociocultural, o uso da L1 para mediar a compreensão de leitura da L2 não é meramente uma estratégia de leitura (tradução), ele provê um conjunto de ferramentas que pode ser usado para criar um espaço cognitivo no qual o leitor pode facilitar sua própria compreensão do texto” (2001, p. 491).⁵

Já uma proposta que privilegia o aspecto social é a da L1 como propiciadora de andamento, encontrada em Zuchelli (2003). A autora cita achados na sua revisão teórica que apontam para a L1 como ferramenta de mediação para o desenvolvimento cognitivo, para a definição de objetivos, na negociação de sentido, e para iniciar e sustentar a interação colaborativa. Também retoma o papel cognitivo da L1 como estratégia de aprendizagem na resolução de problemas complexos, estratégia de memória e estratégia de foco de atenção. Seus achados corroboram esta visão.

O papel facilitador da L1 no processo de aquisição de L2 também é proposto por Silva (2003). O autor, através de questionários dirigidos a professores e alunos de um curso de inglês, obteve resultados que indicam a participação da L1 como estratégia de andamento, como estratégia para o controle da tarefa, para a redução de barreiras afetivas e para a exploração de idéias nos níveis cognitivos dos próprios aprendizes.

Em suma, o papel da L1 na aquisição da L2, como apontado na literatura, é o de mediar o desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Em acordo, duas hipóteses, uma que privilegie o aspecto social e outra o cognitivo, podem ser aventadas:

⁴ “It appears the L1 is also often used to think about and process what is being read in the L2; that is, these readers are doing more than just translating.”

⁵ “Through a sociocultural lens, the use of the L1 to mediate L2 reading comprehension is not merely a reading strategy (i.e., translation), but it provides a palette of tools that can be used to create a cognitive space in which the reader can facilitate his or her own understanding of a text.”

- 1) A L1 participa na interação colaborativa que media a aprendizagem da L2 (nesta pesquisa: escrita em L2);
- 2) A L1 participa na mente do aprendiz como estratégia de aprendizagem e base de recursos prévios.

Cito trechos das conclusões de Carson e Kuehn (1992) e Edelsky (1982), em convergência com a segunda hipótese: “Dados foram apresentados para apoiar a perspectiva de que o que um escritor novo sabe sobre escritura na primeira língua forma uma base de novas hipóteses, ao invés de interferir na escritura de outra língua” (1992, p. 227)⁶ e “...escritores transferem suas habilidades da primeira língua para a segunda, essas habilidades na primeira língua tornam-se a base para o sistema da segunda língua” (1982, p. 177).⁷ Sobre o papel específico de L1 em estudos de escrita em L2, discuto no capítulo 5.

2.3. Resumo

Um entendimento do processo de ASL como processo social e cognitivo é o que abraço neste trabalho. Tal opção advém da literatura revisada, que aponta para o papel da L1 como mediadora nas interações colaborativas da aprendizagem, o que leva ao desenvolvimento cognitivo, e como facilitadora no processamento cognitivo, por sua vez. Assim sendo, a confecção metodológica (c.f. capítulo 6) desta pesquisa busca o entendimento da participação da L1 na interação da sala de aula, trazendo à tona, mais predominantemente, o aspecto social, e, no momento particular de escritura do aprendiz, o aspecto cognitivo e social.

Além desta visão, a hipótese da interlíngua parece-nos apropriada, porque possibilita uma definição de L1 como *input* interno ativo, funcionando como recurso prévio, utilizado sistematicamente pelo aprendiz na tentativa de alçar sua IL. Como os estudos de transferência demonstram, esse recurso prévio é usado estrategicamente pelo aprendiz.

⁶ “Data have been presented to support the perspective that what a young writer knows about writing in the first language forms the basis of new hypotheses rather than interferes with writing in another language.”

⁷ “... writers transfer their abilities from the first language to the second, those first language skills become the base for the second language system.”

Portanto, a atuação da L1 obedece à natureza sistemática da aquisição, enriquece sua natureza criativa, como fonte de testagem de hipóteses, e contribui para a economia do processo, como fonte de recursos prévios.