

“RESOLVI APRENDER ITALIANO DE VERDADE”: COMPLEXIDADE E AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA POR UMA FALANTE NATIVA DE VÊNETO

Marília Mesquita Queiroz¹

RESUMO

Neste trabalho, busca-se verificar evidências de teorias de aquisição de segunda língua (ASL) na narrativa de uma falante nativa de Vêneto sobre suas experiências de aprendizagem de italiano e português. Partindo da ideia de língua como um sistema adaptativo complexo (Larsen-Freeman, 1997; Larsen-Freeman e Long, 2014; Paiva, 2013; Rokoszewska, 2014) e entendendo a ASL como um processo que pode ser explicado a partir de teorias aparentemente antagônicas, são destacados, na narrativa, pontos que envolvem aspectos como língua e prestígio social (Bago, 2006), parâmetros linguísticos, aprendizagem formal versus informal, afeto (Krashen e Terrell, 1998) e uso de artefatos culturais (Vygotsky, 2007). A análise mostra que, em seu processo de aquisição, a aprendiz utiliza estratégias que podem ser caracterizadas como típicas de teorias ambientalistas, inatistas e sociointeracionistas, cujos preceitos surgem, a princípio, em oposição umas às outras. Dessa maneira, o processo de aprendizagem da narradora pode ser caracterizado como complexo, visto que envolve elementos típicos dessas diferentes teorias de aquisição de segunda língua.

Palavras-chave: Complexidade. Aquisição de segunda língua. Narrativa.

“I DECIDED TO LEARN REAL ITALIAN”: COMPLEXITY AND SECOND LANGUAGE ACQUISITION BY A NATIVE SPEAKER OF VENETO

ABSTRACT

In this paper, we search for evidence of second language acquisition theories (SLA) in the narrative of a native speaker of Veneto about her experiences learning Italian and Portuguese. Embracing the idea of language as a complex adaptive system (Larsen-Freeman, 1997; Larsen-Freeman and Long, 2014; Paiva, 2013; Rokoszewska, 2014) and understanding SLA as a process that can be explained by theories whose foundations are apparently antagonistic, we highlight narrative excerpts that involve aspects such as language and social prestige (Bago, 2006), linguistic parameters, formal versus informal learning, affection (Krashen and Terrell, 1998) and the use of cultural artifacts (Vygotsky, 2007). The analysis shows that, in her acquisition process, the learner uses strategies that can be characterized as typical of environmentalist, innatist and sociointeractionist theories, whose precepts appear, at first, in opposition to each other. Thus, the narrator's learning process can be characterized as complex, as it involves typical elements of these different theories of second language acquisition.

Keywords: Complexity. Second language acquisition. Narrative.

RESUMEN

“DECIDÍ APRENDER ITALIANO DE VERDAD”: COMPLEJIDAD Y ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA POR UN HABLANTE NATIVO DEL VÊNETO

En este trabajo, buscamos verificar la evidencia de las teorías de adquisición de una segunda lengua (ASL) en la narrativa de una hablante nativa del Vêneto sobre sus experiencias aprendiendo italiano y portugués. Partiendo de la idea del lenguaje como un sistema adaptativo complejo (Larsen-Freeman, 1997; Larsen-Freeman y Long, 2014; Paiva, 2013; Rokoszewska, 2014) y entendiendo el ASL como un

¹ Professora de língua inglesa do Instituto Federal do Piauí, campus Dirceu Arcoverde. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

proceso explicable a partir de conceptos aparentemente antagónicos. En teorías, se destacan puntos en la narrativa que involucran aspectos como el lenguaje y el prestigio social (Bagno, 2006), parámetros lingüísticos, aprendizaje formal versus informal, afecto (Krashen y Terrell, 1998) y uso de artefactos culturales (Vygotsky, 2007). El análisis muestra que, en su proceso de adquisición, el aprendiz utiliza estrategias que pueden caracterizarse como propias de las teorías ambientalistas, innatistas y sociointeraccionistas, cuyos preceptos aparecen, en un principio, opuestos entre sí. De esta manera, el proceso de aprendizaje del narrador puede caracterizarse como complejo, ya que involucra elementos típicos de estas diferentes teorías de la adquisición de una segunda lengua.

Palabras clave: Complejidad. Adquisición de una segunda lengua. Narrativo.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, os estudos sobre aquisição de segunda língua têm sido norteados por perspectivas teóricas que enfatizam diferentes concepções sobre a língua, o ensino e a aprendizagem. Ao refletir sobre essas diferentes visões, Larsen-Freeman e Long (2014) apontam que, em geral, cada uma dessas perspectivas enfatiza variáveis distintas que estão ora mais ora menos relacionadas a aspectos bio-cognitivos do aprendiz, ao ambiente ou a esses dois elementos em interação. Agrupando essa variedade de orientações teóricas em três grandes grupos (inatistas, ambientalistas e sociointeracionistas) os autores indicam que, pelo viés da complexidade, a relevância de cada um desses diferentes vieses deve ser considerada para ajudar a compreender meios mais eficazes para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem de línguas.

Nessa perspectiva, a língua é vista como um fenômeno de natureza complexa, pois é dinâmica (ao tempo em que muda, também é estável), adaptativa e aberta a novos componentes e envolve fatores bio-cognitivos, sócio-históricos e político-culturais. Em seu estudo, portanto, teorias de cunho ambientalista, nativista e interacionista não se excluem. Diante disso, a observação e a análise de relatos de docentes e aprendizes sobre os caminhos percorridos rumo a práticas bem-sucedidas de aquisição/ aprendizagem de um segundo idioma parecem ser uma maneira eficaz de compreender aspectos que corroboram essas teorias e que possam servir de base para o aprimoramento de futuras práticas de ensino e aprendizagem de línguas.

Dando ênfase ao ponto de vista do aprendiz, apresento, neste trabalho o relato de uma falante nativa de vêneto, um dos vários dialetos do território italiano, sobre alguns aspectos gerais de seu processo de aprendizagem de dois idiomas: o português e o italiano padrão. Tomando como base as análises apresentadas em Paiva (2014) sobre histórias de aprendizagem de línguas e as diferentes concepções epistemológicas ligadas a teorias e modelos de aquisição de segunda língua elencadas por Larsen-Freeman e Long (2014) e outros teóricos, a ideia é buscar, no relato em questão, evidências de proposições de cunho ambientalista, nativista e interacionista, verificando traços de complexidade no processo de aquisição da aprendiz. Dessa

Humana Res, v. 6, n. 9, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 23 – 37, jan. a jul. 2024. DOI: citado na pág. inicial do texto

“RESOLVI APRENDER ITALIANO DE VERDADE”: COMPLEXIDADE E AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA POR UMA FALANTE NATIVA DE VÊNETO

maneira, associo elementos da narrativa com alguns construtos epistemológicos ligados à teoria da Gramática Universal e às hipóteses da aquisição/ aprendizagem, do monitor, do input e do filtro afetivo apresentados por Krashen e Terrell (1998). Também procuro identificar no relato aspectos da teoria sócio-histórico-cultural proposta por Vygotsky e elementos ligados ao behaviorismo e à aculturação, refletindo também sobre língua e prestígio social para compreender a complexidade do fenômeno em análise.

2. Aquisição de línguas: alguns construtos teóricos

Neste item, conduzo uma breve revisão a respeito das hipóteses e teorias de aquisição de línguas. Em acordo com Paiva (2014), ao longo do trabalho utilizo o termo língua materna como sinônimo de primeira língua e língua nativa (L1). Ainda seguindo essa autora, faço uso da expressão “língua estrangeira” para me referir à língua falada fora do contexto em que vive o aprendiz e a terminologia “segunda língua” (L2) para indicar “a língua aprendida no contexto em que ela é falada por falantes de outra língua [por exemplo, brasileiros aprendendo inglês na Inglaterra]” (Paiva, 2014, p. 183). Também em consonância com essa autora, mantenho a predominância da expressão “aquisição de segunda língua” (ASL), por ser a mais comum na literatura da área.

Propondo uma visão complexa do fenômeno linguístico, Larsen-Freeman (1997) vê a ASL como um processo dinâmico, e não como um estado. Nessa perspectiva, propõe que as barreiras dicotômicas clássicas entre as teorias sobre o ensino e a aprendizagem sejam quebradas em favor da ideia de complementaridade visto que, para que se possa compreender melhor a dinamicidade envolvida no caminho da compreensão de uma língua, deve ser levado em conta o estudo de seus diversos aspectos. Ao refletir sobre teorias e modelos de ASL que dão ênfase a fatores biológicos ou ambientais, Larsen-Freeman e Long (2014) agrupam esses estudos em três grandes grupos: nativistas, ambientalistas e interacionistas. Para melhor entender que a visão complexa que esses autores propõem reside em considerar o potencial que todas elas têm no sentido de contribuir com a compreensão dos vários elementos envolvidos na aquisição de segunda língua, faço uma sinopse de algumas das teorias ligadas cada uma dessas três correntes.

Dentre os representantes das teorias nativistas elencadas por Larsen-Freeman e Long (2014), chamam atenção os nomes de Noam Chomsky, com sua Gramática Universal (GU), e Stephen Krashen, com a hipótese da compreensão. Como é de conhecimento comum na área da linguística, Chomsky postula a existência, nos seres humanos, de um dispositivo inato responsável pela aquisição da linguagem (DAL). Esse dispositivo seria, segundo ele, o

Humana Res, v. 6, n. 9, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 23 – 37, jan. a jul. 2024. DOI: citado na pág. inicial do texto

elemento propiciador da aquisição, pois esta não seria possível apenas com o input recebido do ambiente. Ao dicotomizar competência *versus* desempenho, Chomsky associa o primeiro ao sistema dessa gramática gerativa e suas regras, postulando que os princípios inatos e universais da GU se combinam com determinados parâmetros característicos de cada língua, que seriam fixados pelo input.

A tendência inatista chomskyana também está presente na hipótese da compreensão (conhecida ainda como modelo monitor e hipótese do input) proposta por Krashen, visto que ele defende a importância do DAL em suas reflexões sobre a aquisição de segunda língua, considerada por ele um processo interno e inconsciente em detrimento da aprendizagem, que seria um processo externo, um saber “sobre a língua”. A dicotomia aquisição/aprendizagem, é, conforme aponta Paiva (2014), uma das ideias mais citadas (e criticadas) de Krashen, que também traz, com a hipótese do monitor, destaque para a importância tanto dos ambientes formais (mais propícios para a aprendizagem e mesmo para o automonitoramento) quanto dos informais (mais favoráveis para a aquisição) para a proficiência linguística. Além desses construtos, Krashen e Terrell (1998) destacam outros conceitos proveitosos para refletir sobre a aquisição. Com a ideia do filtro afetivo, por exemplo, destacam que o estado emocional do aprendiz influencia na aquisição, visto que ansiedade, insegurança e autoestima baixa causariam um bloqueio mental (filtro afetivo alto), impedindo que o input recebido chegue ao DAL.

Entre as teorias de orientação ambientalista, destacarei aqui o behaviorismo e a aculturação, visto que parecem estar mais presentes na narrativa analisada. A concepção behaviorista de aprendizagem como fruto de condicionamento, tendo em seu âmago os experimentos de Watson e Skinner, pode ser associada, no ensino de línguas, a exercícios de repetição, visto que estes estão ligados à formação de hábitos através de reforço. A aculturação, por sua vez, envolve a aquisição em contexto natural e diz respeito, conforme aponta Schumann (1978 *apud* Paiva 2014) à integração do aprendiz, em termos sociais e psicológicos, ao grupo falante da língua-alvo. Com ênfase no contato direto e suficiente com a língua e nas condições psicologicamente favoráveis, consideram-se, nessa perspectiva, os elementos sociais compartilhados e os fatores de natureza afetiva como os mais importantes para a aquisição. Nesse viés, leva-se em conta que variáveis sociais (relações de poder, estratégias de integração, grau de compartilhamento das atividades sociais, coesão, tamanho, semelhanças e atitudes recíprocas entre os grupos) e afetivas (motivação, permeabilidade do ego, choque linguístico e cultural) podem interferir positiva ou negativamente na aquisição. Com relação às variáveis sociais que podem interferir na aprendizagem é interessante notar que, conforme apontam **Humana Res**, v. 6, n. 9, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 23 – 37, jan. a jul. 2024. DOI: citado na pág. inicial do texto

“RESOLVI APRENDER ITALIANO DE VERDADE”: COMPLEXIDADE E AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA POR UMA FALANTE NATIVA DE VÊNETO

linguistas como Bagno (2006), as relações de poder estão ligadas à questão do prestígio de determinadas variantes de uma língua, que relegam outras em contrapartida.

A terceira tendência apontada por Larsen-Freeman e Long (2014) é a das teorias de base interacionista. Tratarei aqui alguns aspectos de três delas: as hipóteses da interação e do output e a teoria sociocultural. Em sua hipótese da interação, Hatch (1978 *apud* Paiva 2013) defende que apenas o input não é suficiente para explicar a ASL. A autora defende que é com a interação que as estruturas sintáticas são desenvolvidas e que a negociação de sentido (em especial a que desencadeia ajustes interacionais por parte do falante nativo ou interlocutor mais competente) facilita a aquisição porque conecta de modo produtivo o input, as capacidades internas de aprendizado (como a atenção seletiva) e o output. Esses ajustes interacionais incluem tanto modificações verbais, como simplificações e entonação, quanto não verbais como a linguagem corporal.

A hipótese do output, posteriormente denominada lingualização por Swain (1985;1995 *apud* Paiva 2013) remete à importância de os aprendizes observarem a própria produção para testar hipóteses e desencadear a reflexão (“noticing”), uma função metalinguística. Com isso, é possível perceber lacunas entre o que querem e o que conseguem dizer, reconhecendo, dessa maneira, o que não sabem ou que sabem apenas parcialmente. Pelo viés sociointeracionista, Vygotsky (2007) traz importantes contribuições para pensar a aquisição em sua teoria sociocultural (TSC), pois defende que o indivíduo se constitui na interação social, que a mediação é um princípio fundamental para a constituição do ser humano e que a linguagem é um artefato cultural que medeia atividades sociais e psicológicas.

A ASL é, nesse sentido, um processo socialmente situado e impulsionado em ambientes nos quais o indivíduo interage linguisticamente, envolvido por elementos históricos e culturais do contexto. Nessa perspectiva, Lantolf e Thorne (2007 *apud* Paiva 2013) apontam que os princípios da TSC também podem ser aplicados à ASL visto que é no mundo social que os aprendizes de línguas observam os outros usando a linguagem e os imitam, e é com a colaboração de outros atores sociais que os aprendizes evoluem de um estágio para outro.

Considerando a importância de aspectos dessas diferentes tendências, ao propor uma reconciliação entre as correntes teóricas ambientalista, nativista e interacionista, numa visão complexa do fenômeno linguístico, Paiva (2013) sugere, em consonância com Larsen-Freeman (1997), que a ASL seja vista como não-linear, dada a sua imprevisibilidade, e aberta, pois permite com que uma variedade de elementos possam ser agregados ao longo do processo. Além disso, as autoras entendem que a evolução da língua passa por períodos de desorganização e ajustes e acontece no limiar entre o caos e a ordem. Dessa maneira, pelo viés da complexidade, **Humana Res**, v. 6, n. 9, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 23 – 37, jan. a jul. 2024. DOI: citado na pág. inicial do texto

a instabilidade não deve ser caracterizada como um problema, pois mesmo o “nível mais alto” de proficiência que se busca alcançar não é estável.

Tendo em vista esses aspectos, Paiva (2013) sugere aplicar ao estudo da ASL cinco fatores propostos por Ockerman (1997) e que se combinam em uma espécie de tensão criativa: a taxa de exposição ao idioma-alvo, a diversidade de input autêntico, a riqueza das interações, o baixo nível de ansiedade e a taxa de autonomia ou controle do próprio aprendizado. Essa variedade de componentes envolvidos no processo de aprendizagem permite conciliar visões que, apesar de apresentarem suas distinções, funcionam como elementos em coadaptação que se combinam para que seja atingido o equilíbrio. Nessa perspectiva, como lembram Borges e Paiva (2011), a língua(gem) deve ser entendida como um sistema semiótico complexo que compreende processos bio-cognitivos, sócio-históricos e político-culturais.

3. Percurso metodológico

Ao apresentar métodos de pesquisa comuns em estudos linguísticos, Paiva (2019) considera a análise de relatos como o aqui apresentado um exemplo característico de pesquisa narrativa, visto que há, nesses casos, a utilização de histórias como dados, além de uma tentativa de entender experiências por meio de um material narrativo. No caso deste trabalho, a recapitulação de experiências foi feita no ano de 2022 pela narradora Orquídea², uma psicóloga de 68 anos residente em Porto Alegre (RS) e aprendiz de português e italiano. A narrativa foi norteadas por questões sugeridas previamente e é analisada a partir de um viés categorial, visto que o intuito é averiguar traços de teorias de ASL oriundas de diferentes vertentes no relato, verificando se há características de complexidade no processo de aquisição narrado.

Tendo em vista esse objetivo, foi proposto à aprendiz o seguinte roteiro como sugestão para que guiasse seu relato: I) Que principais motivações levaram você a buscar aprender a língua?; II) Fale sobre o (s) ambiente (s) em que seu aprendizado aconteceu; III) Comente sobre as principais estratégias que você utilizou para conseguir se comunicar no idioma; IV) Que tipos de atividades foram mais eficientes para o seu aprendizado?; V) Você monitora sua performance linguística enquanto se comunica numa segunda língua?; VI) Diante de situações em que você precisa/ precisou se comunicar em uma dessas línguas estrangeiras, como você se sente/ sentiu? Essa forma de sentir influi/ influenciou na comunicação?

Como se percebe nas perguntas elencadas, os temas sugeridos englobam questões relativas a contexto, estratégias de aprendizagem, automonitoramento, motivação e afeto.

² Nome fictício da aprendiz.

“RESOLVI APRENDER ITALIANO DE VERDADE”: COMPLEXIDADE E AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA POR UMA FALANTE NATIVA DE VÊNETO

Diante desses questionamentos, não necessariamente abordados na narrativa, Orquídea, construiu o seu relato por meio de mensagens de áudio via aplicativo WhatsApp. Partindo desses elementos, a aprendiz constrói suas recapitulações e apresenta seus pontos de vista, que reproduzo no próximo item em transcrição direta. Diante disso, lendo pelos olhos de Orquídea, traço um caminho próprio para o entendimento de seu processo de aquisição/ aprendizagem. Trata-se, portanto, de um trabalho de análise qualitativa que não exclui outras maneiras de compreender a narrativa e que permite muitas outras possibilidades de análise.

29

4. “Eu precisava falar Português”: o relato de orquídea

Eu nasci numa família italiana, então até 20 anos eu só falava quase italiano, pouquíssimas palavras em português. Era o básico, mas, assim, um básico ainda errado, né? Então, eu aprendi o italiano, o dialeto do Vêneto em casa porque todo mundo falava italiano, a comunidade inteira falava italiano, os amigos falavam italiano. A língua que eu estava aprendendo na época era o português. [...] Não houve no início nenhuma estratégia, né, porque na verdade só se falava. Meus avós, meus tios, meus primos, todo mundo falava o idioma que vinha tinha, que o pessoal veio do Vêneto, então, assim era comum falarmos o dialeto do Vêneto que não é, na verdade, o italiano de verdade. São 26 dialetos, não sei se agora aumentaram, mas o dialeto vênето era então muito mais fácil. Aí, depois disso, eu resolvi aprender o italiano de verdade. Então eu entrei na sociedade italiana que tem aqui em Porto Alegre e comecei a ter aulas de italiano. E, depois disso... mas, assim, mesmo só com o dialeto vênето, quando eu estive na Itália todo mundo entendia perfeitamente o italiano, né? Eu não tive nenhuma dificuldade de pronúncia, de qualquer coisa em italiano, né. Foi tranquilo. E depois disso então eu estudei na sociedade italiana né, de Porto Alegre, e também no Duolingo, né. Então agora atualmente eu consigo falar o italiano culto, né, e consigo falar o italiano do Vêneto [...].

Confesso que foi muito difícil aprender a falar português realmente porque, por exemplo, tem várias coisas no italiano, que os dois erres não são pronunciados no meio da frase, ou muito pouco. Então, assim, pra mim era muito complicado pronunciar carro, né. Até hoje assim fica difícil porque ..., não agora, né? Claro! Mas ficava difícil fazer esse tipo de jogo de palavras, né. Então, mas realmente, assim, foi muito legal porque quando eu entrei no primário eu precisava falar português. Então, assim, saía tudo errado, mas saía, né. Até hoje eu acho que eu tenho, devo ter um sotaque italiano ainda, né? Acho que isso fica bem claro. Pelo menos assim, algumas pessoas já não percebem mais. Hoje com 68 anos ninguém percebe mais, mas algumas pessoas percebiam sim antes.

O mais eficiente realmente foi a repetição porque todo mundo falava então ficava muito mais tranquilo, tanto pro italiano quanto pro português. Músicas com certeza ajudaram muito no estudo, né. Posteriormente os exercícios de escrita que foram as dúvidas finais. Se eu me comunico numa segunda língua, quando acontece isso eu de fato

fico meio apreensiva. No início, eu me sinto meio travada, tipo assim, esqueci, esqueci tudo. Depois de um pouco eu percebo que eu sei tudo, né? Depois de, sei lá, no final do dia aquilo sai naturalmente, embora algumas palavras fiquem assim, até parecem meio estranhas. Mas eu consigo entender e eu fico pensando: ah, tinha esquecido isso, né? [...] No início sempre me sinto tensa de fato. Eu tenho que meio que pensar, não é assim espontâneo, eu entro no jogo e tô dentro. Não. Eu tenho que pensar o que eu vou dizer, como é que eu digo. E se eu esqueço de alguma coisa me bate um pavor, né. Bom, como é que é aquela palavra mesmo [...]. Se isso me fez sentir ou se influi na comunicação, acho que até certo ponto sim porque a pessoa percebe que de alguma forma eu estou apreensiva [...] Não deixo de entender nada, mas talvez eu pense um pouquinho antes de falar para não me expor, eu acho, ou porque talvez eu tenha medo de cometer alguma gafe [...]. Sobre o meu aprendizado de português, ele se deu realmente no primário quando na escola era obrigatório o uso da língua portuguesa [...] eu cheguei a fazer letras, né, pra, porque eu queria corrigir completamente o meu português, acho que nunca vou conseguir isso, mas bem o sonho tava lá, né? [...]"

5. “Eu entro no jogo”: as estratégias de orquídea

Nossas primeiras reflexões a respeito do relato de Orquídea serão direcionadas à maneira como podem ser compreendidas ou classificadas as três línguas que ela menciona em seu relato. Inicialmente, percebe-se a aprendiz se refere ao italiano, mais precisamente ao dialeto do Vêneto, como sua língua materna ou nativa (L1), pois foi a primeira língua que aprendeu no dia a dia, em seu núcleo familiar e comunitário: “*eu aprendi o italiano, o dialeto do Vêneto em casa porque todo mundo falava italiano*”, afirma ela. Apesar da equiparação posta na frase, percebemos em outro trecho que a aprendiz diferencia o vênето do italiano padrão, que parece entender como língua estrangeira e que busca aprender em um curso formal na sociedade italiana de Porto Alegre e praticar em viagem ao país de Dante. A língua portuguesa, por sua vez, pode ser considerada a segunda língua (L2) de Orquídea, que passa a aprender (por necessidade, depois de adquirir a L1) no contexto em que é falado (o ambiente escolar e o território brasileiro em si): “*eu entrei no primário eu precisava falar português. Então, assim, saía tudo errado, mas saía, né*”.

É válido destacar que, como lembra Rokoszewska (2014) a aquisição de primeira e segunda língua são processos distintos, pois dependem das condições iniciais do aprendiz, que são diferentes em cada um desses casos. Ao mencionar suas dificuldades com a aprendizagem da língua portuguesa, a psicóloga se refere à influência da L1 quando destaca seu problema com a pronúncia do fonema /r/, que considera errada. Pelo viés da complexidade, é possível entender que, neste caso, a L1 pode estar funcionando como um atrator, levando-a a pronunciar

“RESOLVI APRENDER ITALIANO DE VERDADE”: COMPLEXIDADE E AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA POR UMA FALANTE NATIVA DE VÊNETO

o fonema em questão da mesma maneira que o faz no vêneto, sua L1, num processo de transferência que se faz presente na sua interlíngua³ (Selinker, 2020).

Em outra perspectiva, na parte introdutória das recapitulações de Orquídea sobre a sua aprendizagem do italiano existe uma equiparação natural do dialeto do Vêneto com o italiano quando ela utiliza as construções “*até 20 anos eu só falava quase italiano*” e “*todo mundo falava italiano, a comunidade inteira falava italiano, meus amigos falavam italiano*” para se referir à sua língua materna. Essa correspondência mais próxima entre o vêneto e o italiano é seguida de um distanciamento entre os dois quando ela afirma, em seguida, que decidiu “*aprender italiano de verdade*”, deixando claro que se trata, no primeiro caso, de uma variedade regional distinta da norma-padrão, e, no segundo, da língua oficial. Ao caracterizar o italiano padrão como “de verdade”, Orquídea também caracteriza, de forma indireta, o vêneto como um italiano que não seria de verdade. Dessa maneira, parece mostrar, de forma implícita, uma motivação de aprendizagem ligada a *status*, visto que dominar a norma-padrão de uma língua pode significar a aquisição de um patrimônio simbólico de valor social elevado. Esse modo de pensar vai de encontro às considerações de Bagno (2006) sobre o prestígio social de uma língua quando este afirma que

No momento em que se estabelece uma norma-padrão, ela ganha tanta importância e tanto prestígio social que todas as demais variedades são consideradas “impróprias”, “inadequadas”, “feias”, “erradas”, “deficientes”, “pobres” ... E esta norma-padrão passa a ser designada com o nome da língua, como se ela fosse a única representante legítima e legal dos falantes desta língua. (BAGNO, 2006, p.25)

Diante dessa suposta motivação, a estratégia utilizada inicialmente por Orquídea para o aprendizado da língua italiana culta foi a procura de um curso formal de italiano: “*entrei na sociedade italiana que tem aqui em Porto Alegre e comecei a ter aulas de italiano*”. Além da busca pela instrução formal a partir de um curso que, a julgar pelo nome, parece ter entre seus componentes cidadãos italianos, o contato direto com esse idioma em viagem à Itália também é mencionado: “*quando eu estive na Itália todo mundo entendia perfeitamente o italiano, né? eu não tive nenhuma dificuldade de pronúncia*”. Dessa maneira, percebe-se que a aprendiz valorizou tanto o ambiente formal, quando buscou a sala de aula, quanto o informal, em situações reais de uso da língua, fazendo-se compreender ao engajar-se em conversas com

³ De acordo com Selinker (2020), a interlíngua pode ser definida como um “sistema linguístico em separado, o qual se apreende quando o aprendiz tenta, em seu output, produzir uma norma na língua-alvo” (Selinker, 2020, p. 280).

nativos em viagem à Itália. Nesse trecho, podemos destacar também a importância do output, pois o fato de ser compreendida pelos italianos serviu de feedback para que Orquídea concluísse que não tinha problemas ao pôr em ação seus conhecimentos de italiano, mais especificamente com relação à sua pronúncia.

Pensar nesses dois ambientes de contato com a língua a ser aprendida mencionados por Orquídea, o formal e o informal, remete à famosa distinção de Krashen e Terrell (1998) entre aquisição, ligada ao subconsciente, ao informal e ao implícito, e aprendizagem, mais associada ao ensino formal, ao aprendizado consciente e ao saber “sobre a língua”. Levando em conta essa distinção, pode-se exemplificar dizendo que Orquídea buscou a aprendizagem do italiano na sala de aula, enquanto a aquisição do vêneto se deu naturalmente, de maneira informal, pois era o idioma falado no seu ambiente familiar e comunitário: “*Não houve no início nenhuma estratégia, né, porque na verdade só se falava. Meus avós, meus tios, meus primos, todo mundo falava o idioma que vinha tinha, que o pessoal veio do Vêneto...*”. O trecho também remete à questão da aquisição por meio do input compreensível recebido na convivência e nas interações diárias no ambiente familiar. Como se percebe pela fala de Orquídea, esse input foi suficiente para a compreensão das mensagens e obtenção da gramática da língua, que foi adquirida de forma natural, subconsciente e sem a necessidade de estratégias em um ambiente que, ao que tudo indica, era confortável em termos emocionais por não haver pressões relativas ao desempenho.

É importante perceber ainda que, em seu caminho de aprendizagem da norma-padrão do italiano, Orquídea não se restringe ao que lhe é oferecido pelo curso formal da sociedade italiana de Porto Alegre. Entre outras estratégias, ela menciona o uso do aplicativo Duolingo⁴ em seus estudos. Em pesquisa recente sobre gamificação e aprendizagem de idiomas mediado por dispositivos móveis, Shortt et al. (2021) destacam que o Duolingo é uma das ferramentas de aprendizagem de idiomas mais influentes e dominantes do momento, estando imbricada a resultados de aprendizagem positivos que podem ser relacionados, entre outros aspectos, à motivação, ao engajamento e ao prazer atribuídos ao aspecto lúdico característico do jogo.

A informalidade e o divertimento ligados ao uso do Duolingo, que também apresenta exercícios tipicamente estruturalistas, levam a refletir ainda que, como destacam Krashen e Terrell (1998), o sucesso ou o fracasso na aprendizagem podem ser associados a fatores de ordem emocional. Remetendo-se à hipótese do filtro afetivo, esses autores lembram que um

⁴ Popularizado como instrumento informal de ensino e aprendizagem de idiomas, o Duolingo possibilita a realização de um teste formal para aferição de conhecimentos de língua inglesa, o Duolingo English Test (DET), que passou a ser aceito entre exames de proficiência reconhecidos pela Capes em 2023.

“RESOLVI APRENDER ITALIANO DE VERDADE”: COMPLEXIDADE E AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA POR UMA FALANTE NATIVA DE VÊNETO

filtro afetivo baixo, que acontece quando o aprendiz está confortável e aberto ao input, pode propiciar um aprendizado mais efetivo. Um filtro afetivo alto, ao contrário, supõe entraves à aprendizagem, pois fatores como apreensão, ansiedade, pouca motivação e autoestima baixa causam bloqueios mentais que interferem na aprendizagem e na performance. A escolha da aprendiz por reforçar seus estudos através do jogo parece, portanto, acertada.

No tocante às emoções, é possível inferir ao longo do relato de Orquídea que houve influência positiva do estado emocional na produção linguística quando ela demonstra conforto ao afirmar, por exemplo, que *“foi tranquilo”* o seu caminho de aprendizagem do italiano. Também é possível associar essa tranquilidade à aculturação, visto que, por ter antepassados italianos, é provável que ela se sinta integrada social, afetiva e psicologicamente à comunidade do país. Por outro lado, os momentos em que Orquídea estava com o filtro afetivo alto são postos de forma bem mais clara quando ela menciona os momentos de tensão que experimentava ao precisar expor suas ideias em outra língua e como esse estado emocional afetava seu desempenho: *“Se eu me comunico numa segunda língua, quando acontece isso eu de fato fico meio apreensiva. No início, eu me sinto meio travada, tipo assim, esqueci, esqueci tudo. Depois de um pouco eu percebo que eu sei tudo, né? [...] No início sempre me sinto tensa de fato...”*. É interessante perceber também que, nesse trecho, a aprendiz reflete sobre o próprio desempenho, colocando-o em posição inferior com relação à sua competência ao afirmar que sabe tudo, ou seja, tem o conhecimento necessário da língua, apesar da dificuldade no momento da fala.

Referindo-se especificamente ao português, ao mencionar sua experiência inicial com o aprendizado da língua, Orquídea afirma que foi difícil. Apesar disso, ao lembrar essa dificuldade, ela o faz de maneira otimista: *“foi muito legal porque quando eu entrei no primário eu precisava falar português. Então, assim, saía tudo errado, mas saía, né.”*. Essa produção na língua-alvo, como lembra Swain (1995 *apud* Paiva, 2014) oportuniza a testagem de hipóteses, promove reflexões metalinguísticas e a percepção (noticing) sobre sua performance. Nesse sentido, ao recordar os obstáculos que teve ao aprender português, Orquídea faz comparações e reflete sobre diferenças marcantes entre esse idioma e o vênето, remetendo-nos à questão dos princípios e parâmetros abordada por Chomsky: *“tem várias coisas no italiano, que os dois erres não são pronunciados no meio da frase, ou muito pouco. Então, assim, pra mim era muito complicado pronunciar carro, né. Até hoje assim fica difícil”*. Dessa maneira, a aprendiz reconhece de maneira consciente e reflete sobre aquilo que considera um problema linguístico próprio de ordem fonética.

Orquídea também destaca e valora os tipos de exercício utilizados ao longo de sua aprendizagem: “*O mais eficiente realmente foi a repetição porque todo mundo falava então ficava muito mais tranquilo, tanto pro italiano quanto pro português. Músicas com certeza ajudaram muito no estudo, né. Posteriormente os exercícios de escrita que foram as dúvidas finais*”. Apesar de não ficar claro no relato se quem realiza a repetição é ela ou os falantes ao seu redor, percebe-se que a aprendiz considera os exercícios de repetição eficientes, colocando-os em posição privilegiada em relação ao uso da escrita e da música.

A menção às repetições possibilita fazer uma relação com as práticas de fala em uníssono, exercícios bastante comuns nos quais a turma inteira repete palavras ou frases após ouvi-las. Permite ainda uma relação com a já mencionada hipótese do filtro afetivo, visto que fazer repetições em conjunto deixa os alunos tímidos mais relaxados e à vontade para praticar a pronúncia. É o que parece ficar implícito quando Orquídea afirma que “...*todo mundo falava então ficava muito mais tranquilo*”. O trecho destacado também pode ser caracterizado como uma evidência da teoria behaviorista-estrutural, conforme destaca Paiva (2014), pois há uma tendência, nessa corrente, à utilização dos chamados *drills*, exercícios voltados ao treino de determinadas estruturas.

Além da menção a aspectos que dão ênfase ao aspecto estrutural da língua, bem como à repetição, também presentes no já mencionado aplicativo Duolingo, a aprendiz destaca a utilização de músicas como um dos meios que utilizou para aprender: “*Músicas com certeza ajudaram muito no estudo, né. Posteriormente os exercícios de escrita que foram as dúvidas finais*”. Ao pensar sobre o uso de artefatos culturais como músicas para o ensino e a aprendizagem de línguas pelo viés da complexidade, percebe-se que esse tipo de atividade pode envolver abordagens oriundas de teorias e hipóteses bastante diversificadas, como destacam Queiroz e Zuin (2023):

Entre outras, podemos mencionar a aculturação (pelo incentivo à integração psicológica e social positiva do aprendiz com cultura dos povos que falam/cantam em língua inglesa); o filtro afetivo (baixado pela criação de um ambiente descontraído e livre de tensões propiciado pela música); a repetição (melódica) como recurso mnemônico para a treino da fala (speaking) e familiarização com pronúncias (listening); o conexionismo (diversos temas transversais podem ser trabalhados com as músicas) e a interação (seja com o artefato cultural em si ou com o outro, através de diálogos) [...] aspectos, oriundos de teorias ambientalistas, inatistas e interacionistas (Queiroz e Zuin, 2023, p. 96)

Além dessas associações teóricas feitas especificamente com relação à utilização de músicas na língua alvo como estratégia de aprendizagem, o relato de Orquídea também

Humana Res, v. 6, n. 9, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 23 – 37, jan. a jul. 2024. DOI: citado na pág. inicial do texto

“RESOLVI APRENDER ITALIANO DE VERDADE”: COMPLEXIDADE E AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA POR UMA FALANTE NATIVA DE VÊNETO

possibilita fazer remissão à teoria sociocultural de Vygotsky quando se leva em conta que as pessoas ao redor e artefatos culturais como a música, o aplicativo Duolingo e a própria escrita foram importantes para o desenvolvimento linguístico da aprendiz.

Para efeito de conclusão, destaco o trecho em que Orquídea afirma que, antes de falar na língua estrangeira, faz uma espécie de avaliação prévia sobre aquilo que pretende falar: “*Eu tenho que meio que pensar, não é assim espontâneo, eu entro no jogo e tô dentro. Não, eu tenho que pensar o que que eu vou dizer, como é que eu digo*”. Esse trecho pode ser associado à hipótese do monitor (Krashen e Terrell, 1998), visto que há um monitoramento consciente da aprendiz a respeito de sua produção linguística. Esse automonitoramento é observado tanto no trecho acima quanto na passagem “*Não deixo de entender nada, mas talvez eu pense um pouquinho antes de falar para não me expor, eu acho, ou porque talvez eu tenha medo de cometer alguma gafe*”, que também reforça os exemplos sobre a hipótese de que a emoção do aprendiz interfere na aprendizagem ao permitir relacionar o medo a um possível bloqueio para uma performance mais eficiente e espontânea.

6. Considerações finais

Ao longo de sua narrativa, Orquídea deixa entender a dinamicidade envolvida no processo de aquisição de línguas. Em sua exposição, é possível identificar que, no percurso de aquisição/ aprendizagem do português e do italiano padrão, foram utilizadas estratégias que envolvem aspectos práticos elencados por teóricos de orientação inatista, ambientalista e interacionista, corroborando que a ASL é um fenômeno multifacetado e complexo no sentido de Larsen-Freeman (2014) e Paiva (2013; 2014), suscitando estudos de diferentes vertentes para entendê-lo.

Entre os pontos enfatizados pela aprendiz, verificamos aspectos da teoria chomskyana, de cunho inatista, na menção às semelhanças e diferenças entre os idiomas, remetendo à questão da gramática universal e seus princípios e parâmetros, e na reflexão sobre o próprio desempenho, que considera não estar *pari passo* com sua competência. Traços da interdependência entre o aprendiz e o ambiente podem ser identificados quando são destacados aspectos relativos ao sociointeracionismo como a importância do contato com falantes nativos e de artefatos culturais como a música e o jogo. A menção aos exercícios de repetição como ferramenta eficaz para o aprendizado, por sua vez, traz à tona a questão da formação de hábitos característica do behaviorismo.

Ao retratar em sua narrativa um caminho de aprendizagem multifacetado, mostrando foco no próprio empenho e interesse na utilização de estratégias que privilegiam aspectos de teorias inatistas, ambientalistas e sociointeracionistas ao longo do processo, a aprendiz corrobora as ideias defendidas por Larsen-Freeman (1997) e Larsen-Freeman e Long (2014) a respeito da ASL como um sistema adaptativo complexo. Além disso retrata a complexidade da própria língua, visto que deixa mostrar a influência de fatores sócio-históricos, bio-cognitivos e político-culturais em seu percurso de aprendizagem do português e do italiano.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 337-356, jul./dez. 2011

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

KRASHEN, S. D.; TERREL, T. **Second language acquisition theory**. The Natural approach. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. **An introduction to second language research**. New York: Routledge, 2014.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/Complexity Science and Second Language. **Applied Linguistics**, 18 (2), 141-165. 1997. Disponível em https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/diane_chaos_paper.pdf. Acesso em 17 jan. 2023.

PAIVA, V.L.M.O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V.L.M.O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, V.L.M.O. Second Language Acquisition: Reconciling Theories. **Open Journal of Applied Science (OJAppS)**, Vol.3 No.7 2013.p. 393-403. November 5, 2013. Disponível em https://www.scirp.org/pdf/ojapps_2013110516150917.pdf. Acesso em 17 jan. 2023.

QUEIROZ, Marília M.; ZUIN, Poliana B. **“Tive que aprender”**: diálogos, sentidos e complexidades no ensino remoto em uma escola pública da rede federal em Angical do Piauí. In: A dialogia entre Ensino, Pesquisa e Extensão em diferentes Contextos Pedagógicos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 178p.

“RESOLVI APRENDER ITALIANO DE VERDADE”: COMPLEXIDADE E AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA POR UMA FALANTE NATIVA DE VÊNETO

ROKOSZEWSKA, Katarzyna. First and second language acquisition from the point of view of the Complexity Theory. **Studia Neofilologiczne**, 2014, z. X. Disponível em: <http://dlibra.bg.ajd.czest.pl:8080/Content/2104/10.pdf>. Acesso em 28 mar. 2023.

SELINKER, Larry. Interlíngua. **Diadorim**, Rio de Janeiro, vol. 22, número 1, p. 275-295, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2020.v22n1a30523>. Acesso em 20 jan. 2024.

SHORTT, M.; TILAK, S.; KUZNETCOVA, I.; MARTENS, B.; AKINKUOLIE, B. Gamification in mobile-assisted language learning: a systematic review of Duolingo literature from public release of 2012 to early 2020, **Computer Assisted Language Learning**, 2021. DOI: 10.1080/09588221.2021.1933540. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09588221.2021.1933540?needAccess=true>. Acesso em 11 nov. 2022.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Climepsi Editores, 2007.