



O QUE ADQUIRIMOS QUANDO ADQUIRIMOS UMA LÍNGUA?

David E. Freeman e Yvonne S. Freeman¹

Translators: Dilys Karen Rees² e Heloísa Augusta Brito
de Mello³

David E. Freeman e Yvonne S. Freeman⁴

Palavras das tradutoras

A tradução que aqui apresentamos tem como ponto de discussão a noção de competência no processo de aquisição de línguas ou nas palavras de David E. Freeman e Yvonne S. Freeman, autores do texto original, o principal objetivo da discussão é compreender como as pessoas aprendem línguas, em especial uma segunda língua, e o que elas adquirem quando adquirem uma língua. Esse texto, intitulado *What do we acquire when we acquire a language?* (O que adquirimos quando adquirimos uma língua?), corresponde a um capítulo o livro *Between worlds: access to second language acquisition*, 1^a. Edição³⁴⁵, uma publicação desses mesmos autores direcionada a professores de crianças bilíngues em contextos de escolarização bilíngue.

1 Agradecemos aos autores, que gentilmente autorizaram a tradução e a publicação deste texto.

5 Apesar de termos conhecimento da circulação da 3^a. Edição desde 2011 deste livro, optamos por traduzir o capítulo que consta da 1^a. Edição por considerá-lo didaticamente mais esclarecedor no que diz respeito ao conceito de competência do que as versões mais recentes.

2 Professora do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Faculdade de Letras da UFG.

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. **E-mail:** dilys_br@yahoo.com.

3 Professora do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Faculdade de Letras da UFG. Doutora em Linguística Aplicada, Área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua/ Língua Estrangeira pela Universidade Estadual de Campinas. **E-mail:** heloisabrito@brturbo.com.br.

4 Yvonne Freeman e David Freeman são professores na Universidade do Texas em Brownsville. Ambos tem interesse na área de educação bilíngue, aquisição de segunda língua e práticas de letramento para aprendizes de inglês. O casal tem várias publicações em conjunto entre as quais citamos os mais recentes: *Between Worlds: Access to Second Language Acquisition* 3rd edition (2011), *Academic Language for English Language Learners and Struggling Readers* (2009), the revised translation of, *La enseñanza de la lectura y la escritura en el salón bilingüe y de doble inmersión* (2009), todas publicadas pela editora Heinemann.

O conceito de *competência*, tratado no texto original como um construto abrangente, é um termo guarda-chuva que acomoda sob sua amplitude conceitos específicos que juntos explicitam o todo. De uma forma bastante didática, os autores discutem separadamente os vários tipos de competência que integram o conceito maior desse construto. O termo competência tem sido resignificado na Linguística e na Linguística Aplicada a partir dos estudos de Chomsky (1970) que enfatizam a dicotomia competência-desempenho, de Hymes (1970) que acrescentam a noção de competência comunicativa e posteriormente de Canale e Swain (1980) e Widdowson (1991), que estabelecem a relação desses conceitos com a aquisição de segunda língua. Para melhor compreender esse conceito, passamos a palavra aos Freeman.

Palavras dos autores

Nossa discussão sobre a escola se inicia com uma revisão das diferentes teorias sobre como as pessoas aprendem uma língua, em especial uma segunda língua. Argumentamos que a aprendizagem de línguas é parte específica de um processo geral e qualquer que seja a teoria de aprendizagem adotada, ela deverá estar em consonância com as nossas crenças, isto é, com aquilo que acreditamos ser o processo de aprendizagem de línguas.

Nesse capítulo, consideramos apenas aquilo que as pessoas adquirem quando aprendem uma língua. Em princípio, a resposta a essa questão pode parecer simples, contudo as línguas humanas são complexas, visto que língua, pensamento e cultura estão interrelacionados.

Tipos de Competência

“O que nós adquirimos quando aprendemos uma língua?”. Diferentes teorias linguísticas têm respondido de forma distinta a essa questão. Tanto linguistas quanto professores de línguas tentam respondê-la, identificando os tipos de competência que as pessoas desenvolvem enquanto aprendem uma nova língua. Isso inclui as seguintes competências: gramatical, pragmática e comunicativa.

Competência Gramatical

Nos Estados Unidos, grande parte das pesquisas na área da linguística está fundamentada no trabalho de Noam Chomsky, responsável pelo desenvolvimento de uma teoria de linguagem para a descrição de línguas. Chomsky espera com a descrição de línguas abstrair propriedades comuns que constituiriam uma gramática universal:

Chomsky procura atingir dois objetivos paralelos e interrelacionados no estudo da linguagem, a saber (i) desenvolver uma Teoria da Linguagem e (ii) desenvolver uma Teoria de Aquisição da Linguagem. A primeira irá se preocupar com quais são as características que definem as línguas naturais (i.e. humanas) e a segunda, com o modo como as crianças aprendem sua língua materna. Na visão de Chomsky, a tarefa de desenvolver uma Teoria de Linguagem — logicamente precede a de desenvolver uma Teoria de Aquisição da Linguagem, uma vez que somente quando se conhece o que é a linguagem é que se pode elaborar teorias de como ela é aprendida (RADFORD, 1981).

Os estudos linguísticos de Chomsky fizeram com que ele e seus seguidores passassem a desenvolvero argumento de que os humanos são geneticamente equipados com um conhecimento específico de língua. Chomsky se refere a esse conhecimento como Gramática Universal (GU). Nós teríamos o que Chomsky denomina Dispositivo de Aquisição da Linguagem (LAD – *Language Aquisition Device*) ou uma habilidade inata para adquirir línguas de maneira rápida e fácil. Fazendo uma analogia com computadores, o argumento de Chomsky pode ser interpretado como se os humanos nascessem com um hardware interno (LAD) que os permitissem a ter acesso a diferentes tipos de software (línguas humanas) caso programados adequadamente.

Para Chomsky (1970, p. 2), “a gramática de uma língua é o modelo da competência linguística do falante nativo fluente”. A competência gramatical inclui o conhecimento da sintaxe, da fonologia e da semântica – ou seja, ela possibilita o indivíduo a organizar as palavras na ordem correta (sintaxe), a pronunciar e compreender as palavras (fonologia) e a construir significados a partir do que os outros dizem (semântica).

Enfatizamos que a competência gramatical não é um conhecimento consciente. Não se trata da habilidade de colocar vírgulas no lugar certo, ou utilizar “different from” (“diferente de”) em vez de “different to” (idem). Essas são questões de uso relacionadas às variedades específicas do inglês, particularmente a variedade escrita padrão. A competência gramatical, sob a perspectiva linguística, inclui o conhecimento semântico de que “The dogs bit the man” (“Os cachorros mordearam o homem”) significa algo diferente de “The man bit the dogs” (“O homem mordeu os cachorros”).

A competência gramatical também inclui o conhecimento fonológico de que o plural “s” em “dogs” é pronunciado com som de “z”. Além disso, a competência gramatical engloba o conhecimento sintático de que “The the bit dogs man” (“Os o mordearam cachorros homem”) não é uma ordem de palavras aceitável. Esse conhecimento é implícito e inconsciente para a maioria dos falantes. Eles podem fazer uso da língua para se comunicarem, mas não podem explicar as regras que usam.

O trabalho de Chomsky procura descrever o que é que falantes de uma língua, como inglês, sabem e que os permite tanto compreender quanto falar a língua de tal modo que os falantes nativos possam entendê-los. Chomsky acredita que as pessoas desenvolvem a competência gramatical em razão sua predisposição inata para aprender línguas:

O principal argumento... é que sem algum tipo de habilidade inata seria impossível aprender uma L1 ou L2 porque o insumo seria insuficientemente “rico” para que a aprendizagem ocorresse, muito menos para que ocorresse (tão uniforme e rapidamente) em aproximadamente cinco anos no caso da linguagem infantil. A aprendizagem não poderia acontecer se a

tradução . O QUE ADQUIRIMOS QUANDO ADQUIRIMOS UMA LÍNGUA?

criança (ou adulto) fosse somente dotada(o) de procedimentos indutivos gerais para aprender uma língua. (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1986, p.238)

O argumento de Chomsky fundamenta-se no que acontece quando as crianças estão aprendendo línguas. Em geral, as pessoas com as quais as crianças convivem diretamente (pais, avós, tios, babá etc.) respondem ao que elas dizem tendo em vista o significado que elas expressam ao invés de colocarem ênfase na correção gramatical. Dessa forma, se a criança diz “Eu fui ver meu amigo”, a pessoa pode responder “Quando você foi?” ou “Quem você viu?”, mas não “Você quer dizer ‘Eu *fui* ver meu amigo’”, ou seja, raramente a gramática é corrigida em se tratando de crianças mais novas. Além disso, na fala dos adultos não há exemplos negativos que as crianças possam aproveitar para a aprendizagem indutiva. Seria necessário que elas pudessem contrastar falas gramaticais e não gramaticais para, então, decidirem quais seriam as corretas. Entretanto, as crianças não são expostas a esse tipo de erro gramatical como em “Eu fui ver meu amigo” para que posteriormente, os julguem como incorretos.

Ressaltamos aqui que não estamos falando apenas da aprendizagem da variedade padrão do inglês. As crianças aprendem a gramática da variedade linguística que têm o hábito de ouvir. Em algumas variedades, uma sentença como “Eu tenho nenhum dinheiro” seria aceitável. Na escola, os alunos tanto podem ser expostos a línguas diferentes ou variedades distintas da mesma língua quanto podem aprendê-las. Todavia o que Chomsky observa é que as crianças descobrem como a língua funciona sem nunca ter ouvido exemplos incorretos que claramente contrastam com os enunciados gramaticalmente corretos.

Chomsky explica a habilidade das crianças de fazerem hipóteses sobre regras gramaticais com base apenas em evidências positivas, pressupondo-se assim que elas começam com uma ideia restrita do que é possível na gramática e somente acrescentam outras possibilidades quando ouvem exemplos positivos. Exemplificando conforme White (1987), em muitas línguas as preposições precedam os sintagmas nominais, como em (2a), mas consideram incorreto o seu uso ao final da sentença como em (2b).

- 2(a) With which friend does Dorothy live? (Com qual amigo Dorothy vive?)
- (b) Which friend does Dorothy live with? (Qual amigo Dorothy vive com?)

Chomsky explicaria isso dizendo que as crianças começam supondo que apenas sentenças como (2a) são aceitáveis. Se elas falam uma língua como o inglês, entretanto, elas recebem evidência positiva de que sentenças como em (2b) também estão corre-

tas (pelo menos na maioria das variedades). Por outro lado, uma criança aprendendo Espanhol nunca escutaria sentenças equivalentes a (2b). A sentença “¿Cuál amigo vive Dorothy con?” não seria gramatical em nenhuma variedade do espanhol, de modo que crianças falantes de espanhol nunca receberiam evidência positiva nesse sentido. Também não haveria a necessidade de alterarem a suposição inicial de que as preposições sempre precedem substantivos.

Uma descoberta interessante é de que aprendizes de segunda língua parecem começar com suposições restritas ou conservadoras sobre uma nova língua ao invés de fazerem transferências de regras da primeira língua para a segunda. White, por exemplo, descobriu que falantes de inglês que estavam aprendendo francês não supunham que sentenças como (2b) fossem aceitáveis nesta língua, e, como não ouviam nenhuma evidência do contrário, nunca produziam aqueles tipos de sentenças mesmo quando a estrutura sendo é permitida em inglês.

Chomsky nos proporciona um novo entendimento acerca da estrutura das línguas. Contudo, algumas de suas suposições sobre a aquisição de língua são questionadas. Por exemplo, ele acredita que as crianças aprendem a língua rapidamente e que a maior parte desse aprendizado está completo até a idade de cinco anos. Entretanto, vários estudos demonstram que muitos aspectos da sintaxe do inglês só são aprendidos ao final da adolescência. Chomsky também argumenta que certos princípios sintáticos são inatos, caso contrário não seriam aprendidos. Essa hipótese também tem sido questionada. Como apontam Larsen-Freeman e Long (1986, p. 236-237), “[n]oções e estratégias cognitivas gerais, como a formação de hipóteses, sequências desenvolvimentais baseadas em complexidade cumulativa, e evitação estão sendo usadas

para reanalisar certos aspectos da Gramática Universal”. Exemplos de preposições mostram como uma criança pode começar com uma hipótese conservadora e posteriormente desenvolver uma mais complexa, baseada na língua que ela escuta e sem qualquer noção inata da estrutura linguística.

Competência e Desempenho

Chomsky também faz a distinção entre competência e desempenho. A competência de um falante pode não corresponder ao seu real desempenho em um dado momento. Os erros no desempenho do falante podem ser ocasionados por razões tais como estar nervoso, cansado, entediado, desinteressado, revoltado e assim por diante. Por exemplo, Francisco, um garoto de dez anos educado tanto no México quanto nos Estados Unidos, entende, fala, lê e escreve bem em inglês apesar de seu sotaque. Quando chega à sua nova escola, sua professora inicialmente tenta estabelecer um diálogo amigável e depois pede para que ele responda as questões. Ele hesita, pois não está acostumado com aquele ambiente informal da sala de aula, o que o deixa ansioso. Com base em seu desempenho, a professora pressupõe que Francisco compreende e fala inglês muito pouco. Na verdade, sua competência em inglês é muito maior do que o seu desempenho sugere.

Outro exemplo da diferença entre competência e desempenho diz respeito aos alunos afro-descendentes que por falavam apenas a variedade afro-americana (*Black English*) na escola, os professores entenderam que eles deveriam fazer exercícios de repetição (*drills*) em inglês padrão para que aprendessem a falar corretamente e a ler textos escritos na norma culta. Contudo, o professor descobriu que os alunos sabiam falar o inglês padrão, mas

preferiam não o fazer. O professor os ouviu debochando dos demais professores e imitando seus sotaques ao falarem a língua culta. Esses alunos tinham competência para falar o inglês padrão, mas não a mostravam no seu desempenho cotidiano. Isso também mostra que fatores externos à sala de aula podem influenciar as ações dos alunos. Nesse caso, os alunos eram pressionados por seus pares para falarem o *Black English* (como uma prática discursiva do grupo), portanto as repetições de estruturas do inglês padrão como forma de induzir sua aquisição não surtiriam o efeito esperado.

Competência Pragmática

O foco mais importante do trabalho de Chomsky é a descrição de aspectos da competência gramatical, mas ele também reconhece que a competência linguística inclui a competência pragmática. Para Chomsky, “a pragmática está relacionada com o papel desempenhado pela informação não linguística, como o conhecimento de mundo e as crenças pessoais no uso e interpretação das sentenças” (CHOMSKY em RADFORD, 1981, p.3).

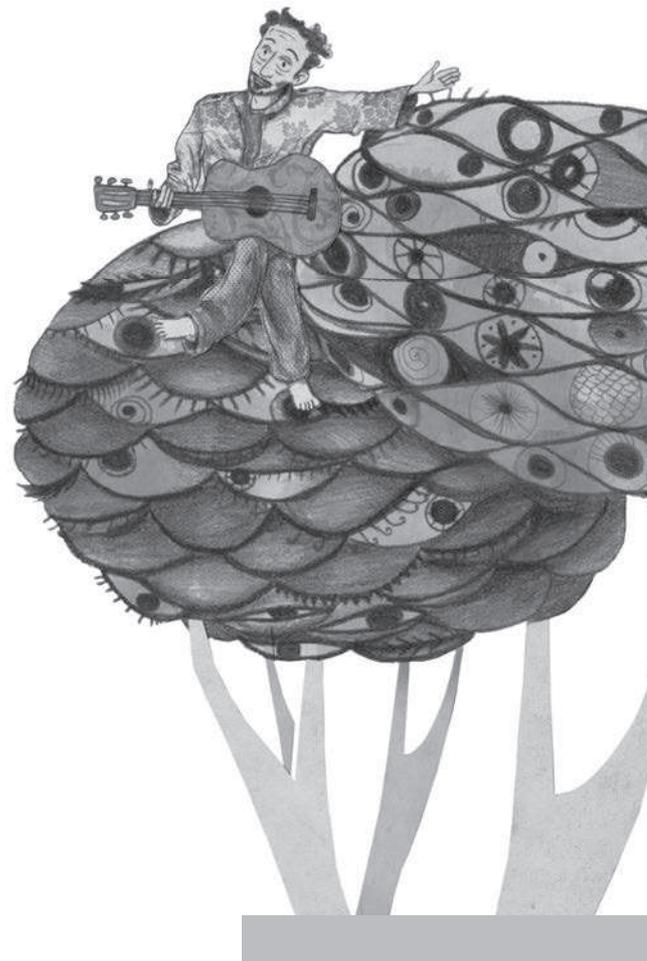
Smith (1983) ressalta que a linguagem pode apresentar três funções: a função referencial, usada pelos falantes para obter e dar informações básicas; a função expressiva, usada para mostrar suas atitudes em relação ao que está sendo dito (a perspectiva da conversação); e por fim a função integrativa, usada para afirmar suas identidades sociais (de modo que diferentes propósitos sociais podem requerer diferentes variedades linguísticas). Os falantes de uma língua precisam da competência gramatical para a função referencial. As funções expressiva e integrativa, por sua vez, requerem a competência pragmática.

Gee (1988, p. 204) explica a função expressiva: “Quando nós falamos, não falamos apenas sobre o mundo... nós adotamos uma perspectiva ou um ponto de vista particular em relação à informação que comunicamos”. Nós demonstramos nosso ponto de vista, nossa atitude, enfatizando certas palavras, fazendo pausas, e até mesmo escolhendo entre os sinônimos disponíveis aquelas palavras que transmitem o tom emocional que desejamos comunicar. Mesmo uma sentença simples como “Eu gosto de bolo” pode ter seu significado alterado se enfatizarmos diferentes palavras. Por exemplo, quando colocamos a ênfase em “Eu”, marcamos a oposição em relação a outra pessoa (minha esposa odeia bolo). Ao escolher “gosto” ao invés de “amo” podemos marcar uma diferença de atitude em relação àquilo que sentimos.

Finalmente, ao enfatizarmos “bolo”, podemos nos diferenciar daqueles que preferem biscoitos ou tortas. Portanto, quando nós aprendemos uma língua, adquirimos não somente a habilidade de comunicar determinadas ideias, mas também formas de expressar nossa atitude em relação a elas.

Gee também entende a função integrativa da linguagem como a habilidade de variar o uso da língua por razões sociais. Isso é o que os estudantes afrodescendentes faziam ao usarem o *Black English* em atividades de sala de aula e o inglês padrão deliberadamente para debocharem de seus professores. Gee (1988, p.212) sugere que duas forças motivam o uso da língua: “o desejo de identificar-se com o status grupo que se admira e o desejo de solidarizar-se com os seus pares”. Ao falarem o *Black English*, os afrodescendentes colocaram a solidariedade acima das tentativas de seus professores de fazê-los usar uma variedade do inglês que poderia promovê-los socialmente (pelo menos sob a perspectiva dos professores). A idéia de “clube”, de Smith, se encaixa nesse caso em particular. Como membro de um clube, aprendemos a usar a variedade do inglês que os outros membros utilizam. Os afrodescendentes que falavam o *Black English* estavam sinalizando sua filiação ao clube por meio da escolha de uma variedade particular do inglês.

Uma vez que as línguas dão aos falantes opções – diferentes formas de dizer a mesma coisa – os aprendizes de segunda língua devem estar conscientes dos efeitos sociais da escolha de uma determinada forma de dizer algo em detrimento de outra, dependendo se procuram por status e/ou solidariedade. Os usuários proficientes da língua são capazes de mudar do código mais formal para o menos formal, dependendo dos seus objetivos e do público ouvinte. A variação linguística para marcar



classe social pode incluir mudanças na sintaxe, no vocabulário ou na pronúncia. Enquanto estávamos na Venezuela, notamos que nossa empregada falava mais rapidamente e omitia muitas terminações quando conversava com sua família. A princípio, achamos que ela estava falando mais devagar e claramente conosco porque éramos estrangeiros. Entretanto, quando professores venezuelanos foram à nossa casa, percebemos que ela evitava aquela variedade quando se dirigia às pessoas que ela percebia serem de um status social mais elevado. Sempre existe uma tensão entre solidariedade e status. Nas salas de aulas, os professores deveriam se conscientizar de que, ao pedir que os alunos falem ou escrevam de um determinado jeito, isso trará consequências sociais definitivas para eles. A solidariedade com os pares, às vezes, pode ser mais importante do que as conquistas acadêmicas.

Parte do que nós adquirimos quando aprendemos uma nova língua é a habilidade de escolher a variedade que reflete status ou solidariedade de maneira apropriada. Por exemplo, quando nós ensinamos na universidade de Mérida, na Venezuela, interagimos muitas vezes com outros professores e estudantes em espanhol. Nossa competência gramatical nos possibilitava comunicar, mas nem sempre escolhíamos a variedade linguística certa para atingir ou status ou solidariedade. Na América Latina, o relacionamento entre estudantes e professores é diferente daquele que temos com nossos alunos de pós-graduação nos Estados Unidos. Na Venezuela os professores mantêm uma posição de tão alto respeito, que os alunos não esperam serem tratados como amigos. Nós percebemos que nas interações com os estudantes precisávamos nos comportar muito formalmente e até mesmo sermos exigentes se quiséssemos o seu respeito, assim como o dos professores com quem trabalhávamos. Isso significava que o tipo de variedade que utilizávamos com os alunos tinha que ser diferente daquele que utilizávamos com outros professores.

A aprendizagem de uma segunda língua, portanto, pode implicar muito mais do que a aprendizagem de um novo conjunto de palavras, de como pronunciá-las e de como organizá-las em sequências corretas. Gee (1988, p. 220) conclui, “a abordagem que adoto aqui vê a aprendizagem de uma segunda língua como uma forma de enculturação, uma vez que aprender uma língua necessariamente envolve aprender perspectivas e identidades, bem como maneiras de demonstrá-las, de acordo com o que uma cultura permite e valoriza”.

Por exemplo, Francisco, que havia chegado há pouco tempo no país, tinha competência gramatical, mas lhe faltava competência pragmática para compreender como a língua era usada em sua nova sala de aula e o que se esperava dele em relação aos usos do inglês em seus mais variados aspectos.

Competência Comunicativa

O conhecimento de mundo e as crenças pessoais levam os falantes a assumir certas atitudes em relação ao que dizem e a usar a variedade da língua adequada ao o contexto social. A habilidade de escolher uma variedade linguística socialmente apropriada constitui uma importante parte do que Hymes (1970) chama de competência comunicativa. Hymes argumenta que, “a habilidade de falar de forma competente não apenas envolve o conhecimento da gramática, mas também o conhecimento do que dizer para quem, quando e em quais circunstâncias” (HYMES, 1970, citado em SCARCELLA E OXFORD 1991, p. 63).

Uma série de métodos de ensino de segunda língua tem sido elaborada para estimular nos alunos o desenvolvimento de outras habilidades além daquelas relacionadas à competência gramatical. O ensino comunicativo tem como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa, que Larsen-Freeman (1986, p. 131) define como “a capacidade de usar a língua de forma apropriada conforme um determinado contexto social”:

Quando nos comunicamos, usamos a língua para cumprir alguma função, como argumentar, persuadir ou elogiar. Além disso, cumprimos essas funções dentro de um contexto social... É por meio da interação entre falante e ouvinte (ou leitor e escritor) que o significado se torna claro. O ouvinte dá ao falante algum *feedback* para sinalizar o seu entendimento do que foi dito (LARSEN-FREEMAN, 1986, p. 123).

Quando morávamos na Venezuela, tornamo-nos mais conscientes da importância de ajudar os alunos a desenvolver a competência comunicativa. Embora falássemos espanhol suficientemente bem para nos comunicarmos (já que temos competência gramatical), nos víamos em situações em que nos faltava competência comunicativa. Em Mérida, por exemplo, há uma padaria muito popular onde as pessoas compram pão fresco, pãezinhos e tortas. Em alguns momentos do dia, o longo balcão fica lotado de pessoas esperando para serem atendidas. Nós evitávamos esses momentos tumultuados porque

tínhamos dificuldade em conseguir a atenção dos atendentes. Em certa ocasião, Yvonne esperou em vão durante vinte minutos enquanto as pessoas vinham, faziam seus pedidos e saíam com suas compras. Finalmente um homem notou quanto tempo Yvonne já havia esperado e pediu que os atendentes ajudassem a *señora*. Yvonne sabia quais palavras usar e podia entender o espanhol, mas ela simplesmente não conseguia fazer seu pedido com firmeza e determinação como todos os venezuelanos que chegavam e saíam. Faltava a ela a competência comunicativa necessária para comprar pão naquele contexto. Percebemos, então, que as regras existentes nos Estados Unidos para revezamento de pedidos não se aplicavam naquela padaria.

Canale e Swain (1980) ampliaram a definição de competência comunicativa para incluir as competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. A maioria dos métodos de ensino de segunda língua tem como foco a competência gramatical, que é o conhecimento do código em si.

Competência Sociolinguística

A competência sociolinguística é a habilidade de dizer a coisa certa em uma determinada situação. Seu desenvolvimento é difícil tanto na primeira língua quanto na segunda. Nesta última, a dificuldade é ainda maior. Uma professora da Venezuela, amiga nossa, veio até a Califórnia para estudar conosco. Viajamos com ela pelo litoral e para Yosemite com o decano da nossa faculdade e sua esposa. Nossa amiga venezuelana ficou muito impressionada com as coisas incrivelmente bonitas que via, e continuamente exclamava, “Oh, my God! That’s so beautiful!” (“Oh, meu Deus! É tão bonito!”). Em espanhol, “Dios mio” (“My God” – “Meu Deus”) é uma expressão muito amena, o que significa que ela não havia qualquer problema em fazer uso da tradução direta de “My God”, cuja mensagem é muito mais forte. Por conseguinte, vindo dessa professora sofisticada naquele grupo de pessoas, suas palavras soaram completamente inadequadas. Em outras situações, com outras pessoas, não haveria nada de anormal em suas palavras. Uma das dificuldades para os aprendizes de segunda língua, especialmente para os adultos, é que os professores raramente explicam gafes sociolinguísticas. Entretanto, os alunos se beneficiam quando os professores os ajudam a desenvolver tanto a competência gramatical quanto a competência sociolinguística.

Um segundo exemplo do espanhol é a palavra *epa*. Na Venezuela, essa expressão é usada para chamar a atenção de alguém. No entanto, deve-se tomar cuidado para não usá-la em determinadas situações. Tudo bem, por exemplo, se um aluno da faculdade utilizar a palavra *epa* para chamar a atenção de um amigo no campus. Mas se, em um restaurante fino, uma mulher fizesse isso para chamar o garçom, sua atitude seria considerada muito grosseira. É claro que há centenas de exemplos como esse em todas as línguas e, como educadores trabalhando com aprendizes de segunda língua, devemos estar atentos ao que nossos alunos dizem quando eles sabem as palavras mas as utilizam de forma inapropriada.

Widdowson (1978, p. 3) aponta que, “a aprendizagem de uma língua envolve, portanto, a aquisição da habilidade de formar sentenças corretas. Esse é um aspecto da questão. Mas a aprendizagem também envolve a aquisição do entendimento de quais sentenças, ou partes de sentenças são apropriadas em um contexto particular”. Widdowson se refere ao conhecimento formal (gramatical) da língua como “forma” (*usage*) e ao entendimento de como usar a língua adequadamente em diferentes contextos sociais como “uso” (*uso*). Essa distinção entre “forma” e “uso” é semelhante à distinção entre as competências gramatical e sociolinguística.

Os usuários de uma segunda língua precisam tanto da competência gramatical quanto da comunicativa para desempenharem seus papéis comunicativos na nova comunidade linguística e os professores podem ajudar os alunos a adquirirem ambas as competências. Até certo ponto, o método audiolingual ajudou os alunos a desenvolverem a competência sociolinguística por meio de encenação (*role play*) e diálogos. Entretanto, as situações eram planejadas e elaboradas principalmente para o ensino de um item gramatical.

Quando Yvonne e sua colega Jean ensinavam adultos aprendizes de segunda língua, elas os ajudavam a desenvolverem competência para as situações com que iriam se deparar no dia a dia. Os professores e os alunos praticavam atividades de *role play* para comprar comida no supermercado, ir ao médico, procurar empregos, e conversar com professores. Os *role plays* criavam um contexto social para o uso da língua e assim os alunos podiam desenvolver competência sociolinguística.

Competência Discursiva

O terceiro componente da competência comunicativa é a competência discursiva. A fala ou a escrita não podem ser um conjunto de sentenças isoladas, não importando quão gramaticalmente corretas possam estar. O discurso tem que ter coesão e fazer sentido. Um usuário competente em uma língua sabe como manter uma conversação. Isso inclui iniciá-la, se inserir nela quando os outros estiverem falando, contribuir com ela e finalizá-la. Além disso, a competência discursiva inclui a habilidade de expressar ideias por meio de diferentes gêneros de escrita.

Nos seus primeiros anos de profissão, Yvonne frequentemente pedia aos alunos para fazer exercícios que consistiam em um conjunto de sentenças não relacionadas, geralmente focando em um item gramatical. Um típico exercício exigia que os alunos mudassem o tempo verbal de todas as sentenças do presente para o futuro. Esse tipo de exercícios não leva em conta a competência discursiva. Contrariamente, quando Yvonne ensinava aprendizes adultos de inglês como segunda língua, ela pedia que eles escrevessem cartas e encenassem rotinas diversas. Nesse processo, os alunos produziam textos orais e escritos que estavam logicamente conectados. Essas atividades ajudavam os estudantes a desenvolverem a competência discursiva.

Um método de ensino de segunda língua adequado ao desenvolvimento da competência discursiva é a proposição de problemas. Nesse método, os alunos identificam os problemas que eles enfrentam em casa ou no trabalho e, então, planejam ações sociais para remediá-los. O foco interativo desse método torna possível aos alunos o desenvolvimento da competência discursiva, pois os aprendizes têm que conversar entre si e usar a modalidade escrita para uma variedade de funções enquanto propõem e solucionam os problemas.

Kathy, que ensina inglês como segunda língua para estudantes de ensino médio de diferentes origens linguísticas, utiliza o recurso proposição de problemas para ajudar a desenvolver a competência discursiva dos alunos. Ela descreve algumas das atividades das quais eles participaram:

Em minhas aulas de inglês como segunda língua, os aprendizes fizeram pesquisa participativa, reunindo informações para a apresentação dos problemas que eles escolheram trabalhar. A apresentação de cada grupo foi filmada em vídeo e submetida à crítica dos alunos. Cada projeto deveria responder as questões: O que queríamos saber? Como obtivemos as informações? O que descobrimos? O que estamos fazendo em relação a esse problema?

Em um certo ano, os alunos escolheram dois temas principais: drogas e gangues. Eles procuraram informações na biblioteca, nos jornais e com os colegas. Então, eles convidaram um grupo chamado *House of Hope* (Casa da Esperança) para proferir palestras para a turma. Esse grupo trabalha com membros de gangues para ajudá-los a achar emprego e voltar para a escola. Os alunos também convidaram ex-alunos graduados na escola *Roosevelt High School* que já estavam na faculdade e haviam atingido suas metas para que pudessem relatar como lidaram com esses problemas ao iniciarem seus estudos em *Roosevelt*.

Nós elaboramos um projeto intitulado “Escola: Zona Livre de Drogas” e usamos o recurso do financiamento para confeccionar camisetas com a mensagem “Drogas, tô fora!”, que foram distribuídas. Elas mostravam um punho fechado quebrando um muro de tijolos. A camiseta tornou-se a mais popular no campus naquele ano. O time de basquete fez encomendas para todos os atletas da equipe. Meus alunos foram até uma escola de ensino fundamental do bairro, conversaram com os estudantes de todas as turmas de quinta e sexta série e distribuíram as camisetas para todas as crianças da classe.

Enquanto os alunos de Kathy coletavam as informações e apresentavam suas idéias tanto oralmente quanto em texto escrito, eles desenvolviam a competência comunicativa, e, especialmente, a discursiva. Ao mesmo tempo em que trabalhavam em conjunto, eles também aprendiam a dar mensagens persuasivas que tinham e compartilhavam com outros.

Competência Estratégica

Canale e Swain (1980) apontam que a competência comunicativa também inclui a competência estratégica. Os aprendizes de uma segunda língua desenvolvem estratégias para se comunicarem de forma mais eficaz e para solucionar problemas causados pelas lacunas de comunicação. Inúmeras estratégias já foram identificadas entre elas a paráfrase quando os falantes não conhecem uma palavra ou não estão certos sobre seu uso. Quando morava na Venezuela, Yvonne frequentemente se via usando paráfrases para se referir aos utensílios de cozinha ou aos alimentos quando conversava com a empregada. Assim, quando procurava por uma espátula perdida, ela perguntava pela “coisa branca com um plástico duro na ponta usado para raspar a tigela,” e quando queria um suco de frutas concentrado, ela perguntava pelo “suco em que se adiciona água e açúcar”.

Outra estratégia que os estudantes de língua usam é inventar uma palavra para descrever algo na expectativa de que o interlocutor forneça a palavra correta. Wells e Chang-Wells (1992) gravaram uma conversa na qual Marilda empregara essa estratégia cunhando a palavra “descobridor de ventos” (*windfinder*) por indicador de ventos (*weather vane*). Ela também poderia parafrasear indicador de ventos como “a coisa que nos ajuda a ver para onde o vento está soprando”.

Uma terceira estratégia é a transferência. Ela pode envolver o uso da estrutura da primeira língua com palavras em inglês. Por exemplo, um falante de espanhol pode dizer, “I have a book red” (“Eu tenho um livro vermelho”) seguindo a sintaxe do espanhol e colocando o adjetivo depois do nome. Os aprendizes também usam a estratégia de inserir uma palavra da primeira língua em uma sentença em inglês, “I have a *libro* red” (“Eu tenho um *libro* vermelho”). A tradução direta é também frequente e comum. Os professores de inglês como segunda língua em formação e com quem trabalhávamos na Venezuela perguntavam, “Do you use a sweater or a bathing suit at the beach?” (“Vocês usam um suéter ou uma roupa de banho na praia?”). Ou seja, eles traduziam diretamente do espanhol “*usar*”

no lugar de “wear”, vestir em inglês. Os aprendizes também podiam solicitar ajuda, “How do you say *libro* in English? (Como vocês dizem *libro* em inglês?) ou a fazer mímica da palavra na expectativa de que outra pessoa a fale.

Um quarto tipo de estratégia que muitos aprendizes de segunda língua usam é a evitação. Eles podem evitar um tópico quando não se sentem competentes para falar sobre ele na língua-alvo, ou podem parar no meio de uma explicação ou história porque a demanda linguística vai além da sua competência. Cohen e Olshtain (1993) descrevem exemplos de evitação durante um experimento no qual os falantes de uma segunda língua tinham que fazer pedidos em situações sociais diferentes. Por exemplo, um estudante iniciou uma sentença “I don’t have any exc-” (“Eu não tenho nenhuma exc-”) e a interrompeu porque, conforme relatou, não estava seguro sobre como pronunciar o som da letra “x”. Em outro caso, uma estudante queria explicar que ela estava atrasada para um encontro porque o ônibus não veio, mas ela não sabia como dizer isso em inglês, então mudou a mensagem para “I missed the bus” (“Eu perdi o ônibus”).

Estratégias como a paráfrase, o circunlóquio, a transferência da primeira língua e a evitação ajudam os aprendizes de segunda língua a se comunicarem em uma nova língua. Os estudantes de línguas bem sucedidos desenvolvem uma grande quantidade dessas estratégias, mas é importante que os professores fiquem atentos àquelas que os estudantes estão usando. Há casos em que os alunos necessitam de estratégias adicionais para continuarem a desenvolver a proficiência linguística. Por exemplo, se os estudantes sempre contam com o apoio do professor para fornecer as palavras de que precisam ou soletrá-las, eles podem não desenvolver a habilidade para produzirem independentemente. Por outro lado, se os estudantes evitam certas palavras ou tópicos, os professores podem usar atividades que tem um uso funcional para esses tópicos e palavras.

Quando adquirimos uma língua, adquirimos competência gramatical, competência pragmática e competência comunicativa. Essa visão expandida acerca do que os aprendizes de língua adquirem quando eles aprendem uma língua influenciou métodos de ensino tais como proposição de problemas, que envolve o uso da língua para comunicação real. De fato, tornar-se competente em uma nova língua é visto como um processo de aprendizagem de uma nova cultura bem como uma forma de fazer parte dela. Nesse processo, os estudantes além de aprende uma nova língua, aprendem também novas maneiras de pensar e

de ver o mundo. Podemos dizer, então, que o que adquirimos quando aprendemos uma nova língua é uma nova visão de mundo e um novo modo de falar sobre essa visão de mundo.

Língua, Pensamento e Cultura

O povo Hmong representa um bom exemplo de como a aquisição de uma nova língua também envolve a aquisição de uma nova visão de mundo. Os falantes Hmong, que vêm do sudeste da Ásia para os Estados Unidos se deslocam em termos geográficos e temporais, considerando-se que fazem parte de sociedade agrária nômade de Hmong que usa apenas ferramentas manuais. Desse modo, muitos Hmongs que vêm para a América precisam entender como funciona uma sociedade altamente tecnológica. Isso envolve a aprendizagem de novas palavras para novos conceitos e um novo modo de ver o mundo. O cultivo no vale central da Califórnia é muito diferente do cultivo praticado em Laos. Na Califórnia, os agricultores usam uma variedade de máquinas e produtos químicos para ajudá-los a produzir seus produtos agrícolas. Os agricultores Hmong precisam repensar os conceitos que tem sobre agricultura. Em Laos, os Hmong trabalham com a agricultura do tipo cortar-queimar-abandonar enquanto na Califórnia eles trabalham com a ideia da propriedade privada da terra. A aprendizagem da língua inglesa é, nesse sentido, apenas uma parte de um processo que capacita os Hmong a ver e a falar sobre o mundo em uma perspectiva diferente.

Em alguns casos, imigrantes tais como os Hmong, mantêm certas maneiras de agir e pensar mesmo tendo aprendido inglês. Em inglês, há uma variedade de diferentes nomes de famílias. Contudo, não se pode presumir que as pessoas com os mesmos sobrenomes fazem parte das mesmas famílias. Nosso sobrenome é, por exemplo, Freeman, mas isso não significa que algum grau de parentesco com outros Freeman em nossa cidade. Em contraste, na sociedade Hmong há somente dezoito a vinte nomes de clãs Hmong, que na América do Norte seria considerados sobrenomes. Para os Hmong pertencer a um clã é importante, pois quando viajam para uma cidade desconhecida, eles precisam apenas procurar na lista telefônica o nome do clã ao qual pertencem na lista telefônica E com uma simples ligação podem encontrar comida e acomodação por uma noite mesmo que eles sejam completamente estranhos à família para qual telefonaram. Os Hmong, mesmo aprendendo inglês ainda assim mantêm sua própria concepção sobre nomes de famílias.

tradução . O QUE ADQUIRIMOS QUANDO ADQUIRIMOS UMA LÍNGUA?

Nós nos conscientizamos a respeito das relações entre língua, pensamento e cultura quando viajamos ou vivemos no exterior. Na Venezuela, aprendemos logo que as pessoas usam expressões diferentes para as várias maneiras de servir café. Se você oferece a alguém *un café* (um café), ele vem forte e açucarado em uma pequenina xícara. Trata-se de um hábito social. Em qualquer lugar aonde for, será oferecido à pessoa *un café* (um cafezinho). De fato, socialmente é importante tanto oferecer quanto aceitar, porque o cafezinho é um pretexto para uma conversa. Pela manhã, as pessoas geralmente bebem *café con leche* (café com leite), que é metade leite quente e metade café. Nos restaurantes, após a refeição, as pessoas pedem café com base na quantidade de café e leite. *Marrón* (Marrom) é café com um pouquinho de leite, enquanto *guayoyo* tem mais leite, mas não tanto quanto o *café con leche* (café com leite). Na Venezuela, onde grãos de café são cultivados, há várias maneiras de preparar e falar sobre a bebida. Para nós, aprender a respeito de café envolvia o aprendizado não só da língua, mas também da cultura.

Mesmo ocorrências corriqueiras como questionamentos e convites variam de uma cultura para outra. Depois de um mês na Venezuela, nos sentimos um pouco magoados porque não recebemos nenhum convite social para ir à casa das pessoas apesar do fato de elas terem sido amigáveis no trabalho. Muitas pessoas mencionaram que deveríamos visitá-las qualquer dia, mas nós esperamos por um convite especificando dia e horário. Felizmente, tivemos uma conversa com uma sociolinguista que também era nova na cidade de Mérida. Ela também se sentia isolada e decidiu perguntar para estudantes de um curso como *la visita* (a visita social) era feita naquela cidade. Os habitantes do local explicaram que

é obrigação dos recém-chegados fazer a primeira visita e que o que nós consideramos um comentário casual tinha sido realmente um convite definitivo. Ela também descobriu que se nós quiséssemos que as pessoas nos visitassem, nós deveríamos dizer “Venha qualquer dia e conheça o lugar onde moramos”. Assim, as pessoas se sentiriam livres para nos visitar como recém-chegados. Passamos, então, a ver o convite de um modo diferente à medida que fomos compreendendo o ambiente social no qual vivíamos.

Dessa forma, quando aprendemos uma nova língua, também adquirimos aspectos de uma nova cultura. Será que também adquirimos novas formas de pensar? A idéia de que a língua molda o pensamento foi desenvolvida em uma versão forte de Whorf (1956, p. 212) que afirmou: “O conhecimento do sistema lingüístico (em outras palavras, a gramática) de cada língua não é meramente um instrumento de reprodução para dar voz às idéias, mas é em si mesmo um modelador de idéias”. Whorf fundamenta sua hipótese de que a língua molda o pensamento apontando para o fato de que línguas diferentes recortam a realidade de modos diferentes. Por exemplo, as línguas têm diferentes números de palavras que expressam as cores básicas. Elas dividem o espectro de cor em pontos diferentes usando essas palavras. Uma pessoa que aprende uma determinada língua aprende um conjunto de palavras que a ajuda a enxergar o mundo de uma certa maneira.

Outro exemplo pode ser encontrado no espanhol, em que a estrutura gramatical para dizer “Eu a/o perdi” — “*Se me perdió*” — ou “Eu a/o quebrei” — “*Se me quebró*” — em uma tradução literal ficaria “Isso se perdeu” e “Isso se quebrou”. O “*me*” de cada construção é incidental como se o falante estivesse sugerindo que

“Eu apenas estava lá, aconteceu”. Na versão forte de Whorf, alguém poderia dizer que, devido ao fato de os falantes de espanhol se expressarem dessa forma, em sua cultura as pessoas nunca assumem a culpa pelo que acontece.

A hipótese do determinismo linguístico de Whorf argumenta fortemente que nossa língua determina nossa visão de mundo. Essa hipótese tem sido descartada pela maioria dos linguistas. É provavelmente mais correto dizer que as línguas refletem o que é importante para seus falantes do que dizer que a língua determina como os falantes percebem a realidade. Os Esquimós podem ter mais palavras para neve do que nós, mas isso não significa que eles veem a neve de forma diferente. Em vez disso, esse fato sugere que neve é importante para eles (assim como é importante para esquiadores falantes de inglês que também têm uma extensiva lista de termos para descrever as variadas condições de neve). No entanto, há uma ligação entre língua e pensamento, e, aprender uma nova língua envolve, até certo ponto, novas maneiras de olhar para o mundo. Hakuta (1986), por exemplo, descobriu que os bilíngues são mais flexíveis do que os monolíngues na resolução de problemas e têm certas vantagens cognitivas por causa da sua habilidade de considerar diferentes perspectivas sobre o mundo.

Língua, cultura e pensamento estão todos interrelacionados. Quando alguém aprende uma nova língua, essa pessoa está - até certo ponto - entrando em uma nova cultura e adotando um novo modo de olhar e pensar sobre o mundo. Como resultado, as teorias sobre aquisição de uma segunda língua precisam abarcar inúmeros fatores caso pretendam explicar o processo pelo qual as pessoas passam para aprenderem uma nova língua. As teorias mais recentes sobre a aquisição de uma segunda língua estão baseadas em pesquisas de diferentes áreas incluindo a linguística, a psicologia, a sociologia e a neurolinguística⁶.

Conclusão

Iniciamos esse capítulo perguntando o que as pessoas adquirem quando aprendem uma segunda língua. Alguns métodos de ensino de segunda língua são baseados na suposição de que o que as pessoas adquirem é um conjunto de palavras e regras gramaticais necessárias para a compreensão e produção linguística com aquelas palavras. Esses métodos têm o objetivo de ajudar os estudantes a desenvolverem a competência gramatical. No entanto,

6 Nesta versão, optamos por excluir uma parte final do texto que trata da relação teoria-prática por entender que as discussões neste ponto já avançaram. Hoje em dia, teoria e prática são entendidas como áreas interdependentes e não como autônomas - pesquisa teórica *versus* pesquisa prática ou aplicada, conforme eram tratadas no passado.

tradução . O QUE ADQUIRIMOS QUANDO ADQUIRIMOS UMA LÍNGUA?

uma noção mais ampla de competência inclui ambas as competências gramatical e pragmática. É a competência pragmática que permite aos usuários da língua demonstrar suas atitudes diante daquilo que ouvem e falam e que os permite usar diferentes variedades da língua com grupos sociais distintos.

Além disso, quando adquirimos uma língua, adquirimos competência comunicativa. Nas palavras de Hymes, os falantes necessitam saber *o que* dizer para *quem* e em *quais* situações. Por essa razão, a competência comunicativa inclui a competência sociolinguística. Uma vez que as conversas ou textos escritos devem parecer ser bem articulados, os falantes também precisam desenvolver a competência discursiva, que é a habilidade de articular sentenças e longas seções de textos orais e escritos de modo que façam sentido. Finalmente, os aprendizes de língua necessitam de estratégias que os possibilitem se comunicar quando seus recursos linguísticos forem limitados. Portanto, é necessário que eles também desenvolvam a competência estratégica. Na verdade, uma vez que língua, pensamento e cultura estão interrelacionados, aprender uma nova língua pode também envolver novas maneiras de pensar e novas formas de ver o mundo.

Referências

BENJAMIN LEE WHORF. *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge: The M.I.T. Press, 1956.

CANALE, M.; SWAIN, M.. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47, 1980.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1970.

COHEN, A.; OLSHTAIN, E. *The production of speech acts*

by ESL learners. *TESOL Quarterly* 23 (3). p. 509-32, 1993.

FREEMAN, D. E.; FREEMAN, Y. E. What do we acquire when we acquire a language?. In: *Between worlds: access to second language acquisition*, 1ª. Edição. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.

GEE, J. P. Count Dracula, the Vampire Lestat, and TESOL. *TESOL Quarterly*, 22(1), 1988, p. 201-25

HAKUTA, K. *Mirror of language: the debate on bilingualism*. New York: Basic Books Inc., 286 pp., 1986.

HARFORD, A. *Transformational syntax: a student's guide to Chomsky's Extended standard theory*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1981.

HYMES, D. On communicative competence. In: GUMPERZ, J. HYMES, F. *Directions in sociolinguistics*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. *An introduction to second language acquisition research*, New York: Longman, 1986.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Hong Kong: Oxford University Press, 1997.

SCARCELLA, R; OXFORD, R. *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle and Heinle, 1991.

SMITH, F. *Essays into literacy: Selected papers and some afterthoughts*. Portsmouth: NH: Heinemann, 1983.

WELLS, G.; G. CHANG-WELLS. *Constructing knowledge together*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1992.

WHITE, L. *Universal Grammar and second language acquisition*. Amsterdam: Benjamin, 1987.

WIDDOWSON, H. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Traduzido por José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.