

O OUTRO EM NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva ¹

Iran Felipe Alvarenga e Gomes ²

RESUMO: Este texto faz uma revisão do papel do outro em algumas teorias de aquisição de segunda língua e mostra que, em um grupo de teorias, o outro é visto como um mero provedor de input e, em outro como um parceiro essencial no processo de aquisição, principalmente na teoria sociocultural. Argumentamos que a teoria sociocultural superestima o papel do outro e ignora que professores e colegas podem funcionar como obstáculos para os aprendizes de língua. Para defender nossos argumentos, apresentamos excertos de narrativas de aprendizagem de inglês escritas por aprendizes japoneses, chineses, finlandeses e brasileiros. A análise dos dados nos permite concluir que, embora a colaboração do colega seja bem vinda, alguns se recusam a colaborar e aprendizes menos proficientes sentem-se inibidos pelos colegas mais proficientes.

PALAVRAS-CHAVE: aquisição de segunda língua, o outro, narrativas de aprendizagem de línguas

THE OTHER IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING NARRATIVES

ABSTRACT: This text reviews the role of the other in some of the second language acquisition theories and points out that, in a group of theories, the other is seen as a mere input provider and in another group the other is considered as an essential partner in the acquisition process, mainly in the social-cultural theory. We argue that the social-cultural theory overestimates the role of the other and ignores that teachers and classmates can also pose obstacles for the language learners. In order to defend our arguments we

1 Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva é professora titular na UFMG. Este trabalho contou com apoio do CNPq e da FAPEMIG.

2 Iran Felipe Alvarenga e Gomes é aluno da UFMG e trabalhou na pesquisa que deu origem a este texto como bolsista de iniciação científica da FAPEMIG.

present excerpts from English language learning narratives written by Japanese, Chinese, Finn and Brazilian learners. The data analysis allows us to conclude that, although partner collaboration is welcome, some classmates avoid collaborating and less proficient learners feel inhibited by the more proficient classmates.

KEYWORDS: second language acquisition, the other, language learning narratives

Introdução

Neste texto, reunimos algumas considerações teóricas da primeira autora sobre o papel do outro nas teorias de aquisição e os resultados da investigação de iniciação científica do segundo autor sobre a participação do outro nas histórias de aprendizagem de língua inglesa em narrativas de aprendizagem de brasileiros, finlandeses, japoneses.

Esses resultados foram revisados pela primeira autora que também acrescentou à análise dados de alunos chineses coletados por Alice Chick³ em Hong Kong.

Os estudos sobre aquisição de segunda língua têm favorecido, como alerta Block (2003, p. 4), “uma concepção cognitiva do fenômeno em oposição à social e a aquisição tem sido vista como uma realização individual em oposição à social”. De fato, a maioria dos estudos foca os processos de aprendizagem individual ou os resultados obtidos pelos aprendizes na ação de aprender uma língua sem levar em conta a participação de outros atores nesse processo. Mesmo assim, o outro tem sempre um papel no processo de aquisição, mesmo que não seja explicitado pelas teorias. Na próxima seção, faremos uma breve incursão por algumas teorias que tentaram explicar como uma segunda língua (SL) é adquirida, procurando identificar o papel do outro.

1. O outro nas principais teorias de aquisição

Existe um grupo de teorias em que o papel do outro fica restrito ao fornecimento de input. Dentre essas teorias des-

3 O corpus coletado por Alice Chic, a quem agradecemos a autorização de uso dos dados, está disponível na Internet no link <http://en2707home.wetpaint.com/page/Our+English+learning+histories>.

tacamos o behaviorismo, a hipótese do input, o conexionismo e, com menos ênfase, o modelo da gramática universal. Outro grupo, onde incluímos a teoria da aculturação, as hipóteses do input e do output, e a teoria sociocultural, reconhece o papel do outro como parte constitutiva no processo de aquisição.

1.1. O outro como mero fornecedor de input

Na teoria behaviorista, a aprendizagem de uma língua (entendida como um conjunto de estruturas básicas) é um comportamento verbal observável em forma de criação de hábitos automáticos. Skinner (1992) define comportamento verbal como “um comportamento reforçado pela mediação de outra pessoa” (p.14). Sua tese central diz que “[E]m todo comportamento verbal há três eventos importantes a serem considerados: um estímulo, uma resposta e um reforço” (p.81). Assim, uma criança adquire comportamento verbal quando suas vocalizações surtem efeitos em uma dada comunidade verbal e recebem reforço de outros participantes daquela comunidade. Na aprendizagem de línguas estrangeiras, o outro, centrado na figura do professor, é o modelo a ser imitado e o provedor de estímulos e de reforço. O colega é um parceiro eventual nas atividades de repetição, sem foco comunicacional. Não haveria mesmo muito espaço para o colega no processo de aquisição de uma SL, tendo em vista que os modelos a serem oferecidos deveriam conter amostras da língua padrão sem erros ou variações linguísticas não prestigiadas.

Outra teoria, que apesar de muito contestada, ainda permanece nas discussões sobre aquisição, é a modelo monitor de Krashen (1978), também conhecida como hipótese do input (KRASHEN, 1985) e mais recentemente como hipótese da compreensão (KRASHEN, 2004). O outro na teoria krashiana é um mero fornecedor de input, já que sua hipótese é a de que a aquisição acontece quando há compreensão de input. Krashen ignora o papel da interação e nenhuma menção é feita a outros falantes ou aprendizes, nem mesmo quando discorre sobre a hipótese do filtro afetivo (KRASHEN, 1985, p. 3) que define como “um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizarem plenamente

o input compreensível que recebem para a aquisição de língua”. Para Krashen, aprendizes pouco motivados, inseguros, ansiosos, e com baixa auto-estima teriam um filtro afetivo alto, o que impediria o processamento do input. No entanto, o autor não discute a provável influência do outro nos filtros afetivos altos. Não seria o outro a causa da insegurança, da ansiedade e da baixa alta-estima?

O conexionismo também aposta suas fichas no input. Nessa teoria, a mente é vista por uma perspectiva computacional, pois o processamento cognitivo é comparado ao processamento de um computador onde os dados ou o input entram na mente onde são processados e geram o produto ou output. A aquisição é entendida como resultado de “um processo de regularização de insumo e estabelecimento de padrões de base estatístico-probabilística” (FERREIRA, 2007, p. 229). O papel do outro seria apenas o de prover input nas experiências linguísticas. Tanto é assim que a pesquisa investe em testes com computadores, onde neurônios artificiais são alimentados com input semelhante ao recebido pelo ser humano e suas respostas, ou output, e são comparados com o comportamento humano.

Apesar de parecer razoável que o outro tenha pelo menos o papel de fornecer input, o modelo da gramática universal (GU) minimiza esse papel e defende que o input recebido do ambiente não é suficiente para explicar a aquisição de uma língua materna ou estrangeira e aposta todas as suas fichas nas capacidades inatas dos aprendizes. Os que defendem essa teoria postulam que o input que os aprendizes recebem seria insuficiente para explicar a aquisição de conhecimento linguístico tão complexo. “Esse argumento da pobreza de estímulos, como é frequentemente chamado, conduz inevitavelmente à postulação da existência de estruturas mentais inatas que agem sobre o input linguístico para produzir uma gramática mental” (GREGG, 1996, p. 52).

1.2. O outro como parte constitutiva do processo de aquisição

Uma teoria que dá destaque ao outro é a teoria da aculturação de Schumann (1978). Schumann vê a aquisição como resultado de aculturação. Para ele, os aprendizes podem ser inseridos em um continuum tendo em um ex-

tremo a proximidade social e psicológica dos falantes da língua alvo e, no outro, a distância social. As condições ideais para aquisição são as que se inserem no extremo da proximidade, aquelas que contribuem para que o aprendiz esteja socialmente integrado ao grupo da SL. Essa integração proporciona contato suficiente com o outro, facilitando a aprendizagem. Além disso, a proximidade é um indicador de que o aprendiz vê os falantes da língua alvo como um grupo de referência e, consciente ou inconscientemente, adota seus valores e estilo de vida. Assim o contato social e o psicológico com o(s) outro(s), com grupo da língua alvo seria a condição essencial para a aquisição.

Hatch (1978, p. 404) considera que “se aprende primeiro a conversar, a interagir verbalmente, e nessas interações são desenvolvidas as estruturas sintáticas”. O outro, nessa perspectiva, funciona como um professor informal. Hatch e Long (1980, p.1) ressaltam que o discurso é importante se queremos entender a aprendizagem de língua. Hatch (1983), citada por Ellis (1990, p.134 e 136) explica que a fala do falante estrangeiro tem funções semelhantes à fala das mães, pois promove a comunicação, estabelece laços afetivos com o falante nativo e serve como ensino implícito. Em contexto de língua estrangeira, podemos hipotetizar que a interação com falantes mais proficientes pode ter a mesma função. A hipótese interacionista não se propõe a ser uma teoria completa, como alertam van Patten e Williams (2007, p.175), mas é uma das principais postulações teóricas que valoriza o papel do outro.

Swain (2000) reafirma sua hipótese (SWAIN, 1985) de que “o output impulsiona o processo da aprendizagem de língua com mais profundidade – com mais esforço mental – do que o input”. O pressuposto é o de que nós adquirimos a língua quando tentamos nos comunicar e não somos bem sucedidos, pois ao fazermos as correções e ajustes necessários para que nosso parceiro nos entenda, adquirimos novas formas linguísticas. É com o outro que testamos nossas hipóteses e é em função do outro que ajustamos nossas mensagens. O papel do outro é então nos ajudar a calibrar nossas mensagens, sinalizando o não entendimento ou nos ajudando a fazer os ajustes.

Para Gass e Mackey (2007, p.176) não se separam input, interação e output e a hipótese interacionista “é um modelo no sentido de descrever os processos envolvidos quando os aprendizes encontram input, são envolvidos na interação e recebem feedback e produzem output”. O outro estaria então presente como fornecedor de input, como parceiro na interação, como provedor de feedback e como destinatário do output.

Mas é na teoria vygotskiana que o status do outro é verdadeiramente reconhecido e valorizado como veremos na próxima subseção.

1.3 O outro na teoria Vygotskiana

A apropriação do pensamento de Vygotsky pelos pesquisadores na área de línguas estrangeiras conferiu destaque especial ao papel do outro devido ao conceito de “zona proximal de desenvolvimento” (ZPD) que Vygotsky define como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução independente de um problema, e o nível potencial de desenvolvimento determinado pela solução de um problema sob a orientação de um adulto ou de pares mais capazes”⁴ (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

Consideramos que a tradução mais adequada para “zone of proximal development” seria “zona próxima ao desenvolvimento”, tendo em vista que o conceito se refere a um estágio no desenvolvimento da criança em que ela está prestes a atingir mais uma etapa no seu desenvolvimento, ao executar uma atividade que não conseguiria realizar sozinha, mas o faz com a ajuda de alguém. O pressuposto é o de que se a criança consegue fazer algo com a colaboração de outrem, ela será capaz de fazer o mesmo sozinha depois.

A proposta de Vygotsky surgiu de sua insatisfação com os testes de inteligência que avaliavam apenas a capacidade de uma criança resolver um problema sozinha, pois segundo ele “...desse modo, só é possível medir a etapa já concluída do desenvolvimento da criança, o que está longe de representar a totalidade do processo” (VYGOTSKY, 1987, p. 88). Para ele, é importante avaliar também o potencial de

4 Tradução da primeira autora da versão em inglês da definição.

aprendizagem. “Com o auxílio de outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que restrita aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1987, p. 89). Em um dos estudos realizados com crianças de oito anos, Vygotsky verificou que “uma das crianças podia, em cooperação, resolver problemas elaborados para uma criança de doze anos, ao passo que outra não conseguia ir além dos problemas concebidos para crianças de nove anos” (VYGOTSKY, 1987, p. 88-89). Esse resultado o levou a inferir que a ZPD era de quatro anos para uma criança e de um ano para outra.

Apesar de os estudos vygotskianos se referirem apenas a crianças, suas idéias foram transplantadas tanto para a aprendizagem de línguas por adultos como para a formação de professores. Muitos estudos foram desenvolvidos no Brasil e no exterior como, por exemplo, o de Figueiredo (2005) sobre a aprendizagem colaborativa de escrita em inglês e o de Schettini et al (2009) que reúne vários trabalhos sobre formação de professores. No exterior, dois bons exemplos são as coletâneas de Lantolf e Appel (1994) e Lantolf (2000).

A aprendizagem de qualquer língua é tipicamente um tipo de aprendizagem que só se faz com a participação de outras pessoas, mas, curiosamente, a maioria das teorias de aquisição não dá destaque de forma explícita ao papel do outro. A única a jogar o foco no papel do outro é a teoria sociocultural, mas chama a atenção o fato de a teoria mostrar apenas o lado bom da interação e ignorar como o outro pode representar, também, uma barreira para a aprendizagem de seu parceiro. O outro pode representar ameaça à face do aprendiz, pode lhe causar intimidação, constrangimento e medo.

2. O outro nas narrativas de aprendizagem do projeto AMFALE

O projeto AMFALE é um banco de narrativas de aprendizagem de línguas estrangeiras (inglês, francês, alemão, italiano, português) hospedado no site da primeira autora (<http://www.veramenezes.com/amfale.htm>). O banco recebe

contribuições de pesquisadores brasileiros e internacionais. No momento, a grande maioria das narrativas é de aprendizes de língua inglesa brasileiros, finlandeses, japoneses e chineses da cidade de Hong Kong. Para este artigo, selecionamos uma amostra de 80 narrativas de aprendizes de língua inglesa, divididas em 4 grupos de 20 narrativas coletadas em 4 países: Finlândia, Japão, China e Brasil.

As narrativas finlandesas foram coletadas pelo grupo ALMS⁵ (Autonomous Language Learning Modules) no Centro de Línguas da Universidade de Helsinki na Finlândia. As narrativas chinesas foram coletadas por Alice Chik, na Universidade da Cidade de Hong Kong, e as japonesas foram coletadas por Tim Murphey na Universidade de Dokkyo. As narrativas brasileiras foram coletadas pela primeira autora na Faculdade de Letras da UFMG.

A seguir apresentaremos como os aprendizes representam o outro em suas histórias de aprendizagem. O outro aparece no papel de professor, parente, famílias estrangeiras, amigos, colegas e artistas.

2.1. O professor

O outro mais frequente nas narrativas dos quatro países é o professor de inglês. Ele aparece ora no papel de grande incentivador da aprendizagem de seus alunos e ora como vilão, recebendo críticas severas, principalmente nas narrativas brasileiras e finlandesas, pois os alunos asiáticos fazem mais elogios e raramente criticam seus ex-professores. A figura do professor estrangeiro é também bastante prestigiada nas narrativas asiáticas. Alguns narradores retratam o professor como o responsável pela motivação inicial e como fonte de inspiração e modelo a ser seguido. No entanto, em muitas narrativas, o professor é demonizado e acusado de ser o responsável pelos fracassos, pela queda da motivação e pelas frustrações e medos. O excerto (1), de uma narrativa finlandesa, descreve bem esses dois tipos de sentimentos:

5 O grupo ALMS oferece ao aluno um ambiente de aprendizagem onde eles podem se tornar mais independentes, estudando sozinhos, em pares ou em grupos, com maior ou menor suporte do professor.

(1) Some teachers made language learning real fun⁶ and some made it felt like court of justice :)

Na grande maioria das narrativas japonesas e chinesas, essa influência é registrada de forma positiva. Os alunos contam sobre professores que falam das culturas dos países de língua inglesa e incentivam seus alunos a ouvir música em inglês no rádio. O professor é também citado pela grande maioria dos narradores brasileiros de forma elogiosa e alguns chegam a demonstrar deslumbramento com seus professores. Um tipo de professor elogiado é o que estimula os alunos com aulas dinâmicas, utilizando músicas, filmes e jogos e não fica aprisionado ao material didático adotado em sua escola.

Exemplos de representação positiva dos professores nos quatro países podem ser vistos nos excertos de 2 a 5.

(2) Then, my English teacher, the most significant person⁷ in my English learning history helps me to start my English learning journey. (Hong Kong)

(3) I started studying English at a private school, and I dreamed to be like my teacher because she told me many interesting stories which she had experienced in foreign countries. (Japão)

(4) My teacher was sweet, made the language feel interesting and didn't put too much pressure for learning. We played games and watched videos in addition to real studying. There was hardly any oral rehearsal. (Finlândia)

(5) When I was about 16 years old, I had my first English teacher. When I heard her English, I found it was so interesting that I decided to study the language. I was fascinated by the pronunciation. (Brasil)

Nas narrativas finlandesas, apesar de alguns comentários positivos, predominam as críticas aos professores que são retratados pela maioria dos 20 aprendizes como

⁶ Todos os excertos foram mantidos em sua forma original e não sofreram nenhuma edição de forma ou conteúdo.

⁷ Grifo da narradora.

peessoas sarcásticas, irônicas, cansativas e amedrontadoras. Eles intimidam os alunos e estes sentem medo e humilhação. Finlandeses e brasileiros questionam, também, a forma tradicional das aulas centradas no professor e onde raramente se fala inglês. Esse tipo de experiência também aparece em narrativas coletadas no Japão e na China, mas em proporção muito menor.

Em algumas narrativas, a crítica é mais severa, como as dos excertos 6 a 9, onde os narradores demonstram sentimentos bastante negativos em relação ao professor:

(6) I had a very scary teacher in the middle school and she made everybody hate English. All the lessons went thinking of when is my turn to read out loud and will I make mistakes! So, nobody learned anything because they couldn't concentrate in learning. (Finlândia)

(7) I disliked having English lessons at first, as those teachers were all evils and pushed me so hard. Every single week, we were forced to recite a long list of principal parts and parts of speech. I cried over and over when I failed in dictations or simply forgot to bring my textbooks. As a result, English was the worst subject in my mind in early stage... (China)

(8) In high school, teachers do a lot for entrance exams and ignored the lower students even when they asked for help. We had to memorize a great deal in a short time so I couldn't get good scores in the tests. No matter how much I wanted to know more about something, most of them said, "it's useless to know more. You have only to remember. If you care such things, you won't improve your marks!" So, now in university, I'm happy that most of the teachers don't reject my questions nor requests nor opinions. (Japão)

(9) But today I see that I had a lot of teachers that makes the classes very boring. Some teachers were in the center of the process all the time and they didn't give the students the opportunity to show what they want to learn. (Brasil)

Narradores finlandeses, chineses e brasileiros parecem lidar mal com feedback negativo do professor, como podemos ver nos excertos de 10 a 12. Já os narradores japoneses não fazem alusão a feedback ou correção.

(10) I remember when we had to keep some kind of presentation. I was talking about the movie Moulin Rouge. The feedback I got was terrible because it didn't coincide the feeling I had myself from it. The teacher said that I should relax more and not to be afraid to talk in front of the classroom and even my talking isn't that good, I should practise without the paper. I was so hurt because I hated being the center of attention and talk and I felt that my performance went well and I didn't even read all the time from the paper. I felt that the teacher didn't encourage me at all even if she knew that I didn't like performing alone. (Finlândia)

(11) The turning point of my history of learning English was my teacher called Ingrid. In fact, she was so harsh to us. She always tried to push us to limit. I had lots of homework everyday, including memorizing vocabulary items and memorizing dull English grammar rules. She said: 'I only consider 80% as your passing rate. Otherwise you have to redo your quizzes or homework.' I felt stressed and nervous when I was having her lessons. Therefore, I was serious in the preparation of all English lessons. My classmates shared experience of our tight schedule of English lessons. I often felt frustrated when seeing my marks was 60-70%. Then my teacher would say: "Try to get 80%. You can do this." In fact, this sentence was so normal that everyone would not take it seriously. (China)

(12) when I came back from Scotland I was at a mini English class at a camping vacation and when the teacher asked who knew how to say the color black in English and I answered with my Scottish accent **black**, everybody laugh at me and even the teacher corrected me! I was so embarrassed and didn't understand why everyone thought I was wrong. That wasn't very good for someone that was already shy, so I felt intimidated to speak in English. (Brasil)

Essas e outras reflexões sobre a correção na frente dos colegas demonstram que os aprendizes se sentem bastante desconfortáveis quando seus erros são expostos publicamente.

2.2. Parentes

Parentes também são mencionados como peças importantes nas condições iniciais de aprendizagem de inglês para muitos narradores. Um narrador finlandês explica que foi impulsionado a aprender inglês por causa de um primo que morava nos Estados Unidos e não sabia falar finlandês:

(14) I have cousins in Colorado, US, who don't speak finnish, which has motivated me to learn english in the first hand. (Finlândia)

Avós, pais, com predominância das mães, primos e irmãos são agentes motivadores de muitos de nossos narradores. As mães matriculam os filhos em cursos de inglês e incentivam os aprendizes a terem contato com a língua. Muitas vezes os parentes funcionam como professores informais e conversam em inglês com os aprendizes.

(15) My history of English learning started when I was in elementary school. My mother thought that English was necessary for me and I went to an English conversation class for children. It was not like study. It was almost a game. I do not remember exactly what I learned then, but I am sure that it awakened my interest in learning English. (Japão)

(16) My sister, who is four years older than I, taught me how to study it. First, she pronounced the word and I repeated after her. Then I tried to write words. It worked and I became interested in English. My sister was a big influence. (Japão)

(17) For as long as I can remember, I was surrounded by English. I used to sit on my father's lap watching English movies and soaps. (China)

(18) My learning history started when I was about 6 years old and my mother started to expose me to songs by the

Beatles, Queen and other American and British bands. At this point, my objective was to know how to “sing” the songs, not produce meaning from the words. (Brasil)

2.3. Amigos e colegas

Amigos e colegas de sala de aula aparecem frequentemente nos relatos tanto de forma positiva quanto negativa. Alguns aprendizes reconhecem a importância de seus colegas para o desenvolvimento do idioma, como comprova o excerto (19), outros praticam o idioma com correspondentes estrangeiros, como exemplificado em (20).

(19) ... the class had few students and all of us got along very well, so we talked a lot. That year was when I really learned to communicate in English. (Brasil)

(20) I like writing, thanks to my long-time pen pal. Since I was in secondary two, I already started exchanging long e-mails in English with my friend on a weekly basis which, when I look back now, I believe was the foundation and threshold of my life-long English-learning. (China)

Os amigos estrangeiros funcionam como modelos ou professores indiretos e auxiliam no aprimoramento da expressão oral. Quanto aos colegas de sala de aula, eles nem sempre atuam de forma positiva. Alunos mais “competentes” acabam inibindo os “iniciantes” e são muitos os relatos semelhantes aos que podemos ler em (21):

(21) New school life in the university. But as I attended classes, I was getting depressed because I felt a strong sense of inferiority. Everyone seemed to speak English like a native English speaker. (Japão)

O estudante desse último relato, em outro ponto da narrativa, admite que a experiência em conviver com colegas com mais proficiência em inglês do que ele não era algo tão negativo.

Com a grande influência da teoria sociocultural e a opção por abordagens mais comunicativas, é comum o uso de atividades em pares nas aulas de línguas estrangeiras. Relatos positivos em relação ao trabalho em par são encontrados em (22) e em (23). Em (22), apesar de o aprendiz reconhecer que os outros o ajudavam a aprender, ele reclama dos

parceiros que sabem menos ou que não se preparam bem para as aulas.

(22) I think changing a partner every week was especially helpful. I was able to learn much vocabulary from many partners. Above all, it was fun to talk with many partners. I enjoyed talking with them. It helped me to learn English. (...)

The bad partners I regarded were those who did not prepare for the classes. They did not have their opinions and spent precious time on thinking. I did not like those partners. I avoided them. (Japão)

(23) I learned English fast because it was fun to speak with new friends. (Brasil)

Narradores dos quatro países demonstram que o outro também pode ser um fator de constrangimento. O fato de colegas terem desempenho superior ao do narrador é um dos fatores que, geralmente, deixa os aprendizes inibidos e com medo de se expressarem em inglês na sala de aula. Experiências semelhantes às narradas em (24) e (25) são encontradas nos quatro países dos corpura que analisamos.

(24) At first, I was surprised that my classmates spoke English very well. My speaking ability and theirs were quite different. I didn't try to speak actively. Because I was ashamed of talking with them in English. I thought they might look down on me. So I often explained in Japanese what I couldn't express in English. But we learned that mistakes are good. I believed these words. (Japão)

(25) Very few occasions I can remember talking in the classroom IN ENGLISH. Too bad I think because I didn't get the confidence to talk. I have got it outside the school, talking with the foreigners. (Finlândia)

O desconforto aumenta quando os colegas não são solidários e o medo é acrescido à vergonha e ao sentimento de inferioridade, como vemos nas experiências representadas em (26) e (27).

(26) According to my memory, I was laughed at by some of my naughty classmates when I misread "kitchen"

and “chicken”. A trivial hiccup though it was, I did kept remembering for quite a long time. As a result, **I considered speaking English was a frightening activity.** (China)

(27) I was very happy when the classes started, but sadly, it was a disappointment. Most of my classmates already studied the language at private courses, so they could answer the teacher’s questions very well and very quickly too. The teacher followed their pace. To make things worse, the students who knew more were very cruel to those who made pronunciation mistakes or that asked ‘stupid’ questions, because of this, I would never interrupt the class to solve doubts. (Brasil)

2.4. O contato com estrangeiros

Uma experiência que é muito valorizada é o contato com falantes nativos. Nos excertos (28) e (29), alunos japoneses avaliam de forma bastante positiva a oportunidade de conviver com colegas estrangeiros.

(28) One of the best memories in my history was when an exchange student came from New Zealand when I was in the eleventh grade. He studied in my class for a year. I was just so curious that I wanted to talk with him very much. “What in the world does he think? What is his country like? Why did he come to Japan?...He came from a totally different part of the universe...That is great!” (Japão)

(29) My high school furthered international exchange and I belonged to an English course. I had chances to talk to students who came from abroad to study and a native speaker (ALT) from Canada and it was one of the most wonderful experiences for me. (Japão)

Os falantes nativos servem de modelo e representam oportunidades de prática imitativa como narrado em (30) e (31).

(30) Also, I was alerted when someone nearby were talking in English, especially the foreigners. I would like to imitate their tone, speed and accent. I wanted to become native in using English. (China)

(31) In order to discover and learn more, I did not only watch more comedies and listen to the radio; I was also waiting and looking for the opportunities to be got along with the foreigners. (China)

Outras oportunidades de contato com estrangeiros e, conseqüentemente, de uso da língua são as experiências no trabalho e em viagens ao exterior onde os aprendizes interagem com pessoas de várias nacionalidades com mediação da língua inglesa. No excerto (32), temos um exemplo do mundo do trabalho na Finlândia e, em (33), (34), (35), os narradores falam de suas viagens e da interação com estrangeiros.

(32) I am very eager to speak English every time I have an opportunity to do so. In my job in the Old Market Hall I meet a lot of tourists from all over the world. Naturally, most of them speak English. That is why I also hear lots of different accents when having conversations with people for instance from Ireland, Canada and Australia. What I think is the most delighting is the famous British politeness. (Finlândia)

(33) I went to Disney Land and Universal Studios! I made many friends with people from several countries, France, Mexico, China and also America. I stayed with an American family. There was a mother and a baby. Her husband was in the navy and he stayed in Cuba so I could not see him. The host mother was 19 years old and senior to me by only two years! We talked about a lot of things every day and she taught me a little Spanish that she learned in HS. My English improved every day thanks to her. That is my great experience. (Japão)

(34) I had a trip to the United States last summer. People there were quite nice, but sometimes, I just couldn't catch up with their speed of speaking. Besides, I realized that a lot of words and phrases they use in daily life were totally different from what I learnt during my English lessons. There were lots of slangs which I had never heard of! I was quite shocked and lost my confidence in speaking and listening to English. It seems that the

trip to the States was not a very good experience to me, yet, it was. The trip reminded me that learning English should be on-going. The English I've learnt from books, songs' lyrics or TV programmes was simply not enough for me to use in the real world. I now understand that practical English communication skills are really more important than learning just vocabulary. (China)

(35) London was also a great experience for life, besides being where I actually became proficient in English. I was so much involved with English that I was hard to speak Portuguese to my parents over the phone (of course after a few minutes it was OK). There, I also learned a lot about the European culture in general, since I had not only British friends, but Polish, Italian, Spanish, and Russian friends as well. I am what I am today because of what I went through there with these friends. (Brasil)

2.5. Cantores e bandas

Manifestações culturais também foram encontradas como forte influência na aprendizagem. O outro está indiretamente representado nos textos, filmes e canções. As canções têm um papel fundamental na aprendizagem, pois, além dos textos das letras, o aprendiz tem o input na voz dos cantores e, muitas vezes de seus vídeos, o que se caracteriza como um input rico. Muitos narradores, como em (36), gostam de música e isso os ajuda a colocar a língua em uso.

(36) It started with pure boredom when I began to **madly** go after American dramas, movies and shows, but it ended up having a profound impact on me and my English; not to mention my long-time passion for foreign music. All these essentially contributed to my early exposure to this lingua franca. These are, in my opinion, some of the most interesting and effective ways to learn English. (China)

Alunos interessados em bandas e cantores de língua inglesa relatam terem ficado motivados a estudar inglês pelo simples interesse em cantar junto com as bandas e

cantores. Inúmeros narradores citam as canções como fonte de aprendizagem, pois imitam a pronúncia e aprendem novas palavras.

(37) I also learned a lot of English through songs from American and British bands. I listened to a lot of those and I never liked Brazilian music. My favorite kind of music was rock whose lyrics usually have a lot of slang and I think this helped me a lot in my ability to speak and understand informal English. I always liked to listen to the songs and read the lyrics because I couldn't understand them just by listening. One of my favorite bands when I was a teenager was Nirvana. As most of the kids my age, I knew all the songs from the album *Nerve*. Although there was a lot of language input on these songs I soon understood that they were not reliable for learning since they were informal English. An example is the song *Jesus **don't** want me for a sunbeam*. (Brasil)

(38) I need English almost every day. All the textbooks and articles I read are written in English. Like TV. I've watched movies and series in English as long as I can remember. Music has brought me something too: I like to sing in English. (Finlândia)

(39) "And Aubrey was her name, I never knew her, but I loved her just the same, I loved her name..." (MetroLyrics.com, 2008), is an excerpt from *Aubrey*, my father's favorite song, originally performed by Bread. Since I was born, I was given this lovely name and was very much inspired by the song's lyrics. This song was beautifully written in English. It enabled me to appreciate the language and as well my father's love for me. This became a steppingstone of mine that underlaid my enthusiasm towards learning English. (China)

(40) After I entered Junior High School, I became interested in the Beatles. I listened to their songs all the time, and I sang along with them. I did not know the meanings of the lyrics though. It helped me to pronounce the words correctly, to learn phrases, and to acquire the ability to listen. I think, if I did not like the Beatles, I would not

have learned English as fast. Songs are good to help us learn foreign languages faster. Because songs are repetitive, rhythmical, and fun. I often listen to music now, too. (Japan)

Conclusão

Nas narrativas brasileiras, observamos que, em geral, a influência do outro é registrada como algo positivo. O outro desperta o interesse pelo estudo do inglês, auxilia no processo de aprendizagem e na formação cultural do estudante. Mas existem casos onde o outro funciona negativamente, fazendo com que os narradores se intimidem. Alguns desistiram de aprender, mas outros superaram as influências negativas e partiram para um estudo autônomo. O par mais competente ainda é relatado como um auxiliar no processo de aprendizagem e funciona de forma positiva para ambos, para o que ensina e para o que aprende.

Fazendo uma breve comparação entre as narrativas finlandesas, japonesas, chinesas e brasileiras detectamos algumas diferenças interessantes. Enquanto a grande maioria das narrativas brasileiras e asiáticas aponta para a influência positiva do professor, a maioria das narrativas finlandesas relata experiências negativas com relação aos mestres.

A participação de colegas de classe aparece com mais frequência nas narrativas japonesas, na maior parte, de forma negativa, pois o estudante se depara com falantes mais fluentes na língua e se sente constrangido, envergonhado e com medo de cometer erros. O medo de errar foi mais encontrado nas narrativas japonesas. Não encontramos nenhum relato com relação a isso nas narrativas finlandesas e poucos em narrativas brasileiras.

Na presença de falantes “mais competentes” estudantes se sentem embaraçados e acabam se fechando para a conversa. Além disso, o outro “mais competente” sente-se prejudicado com o seu parceiro “menos competente”, alguns alunos sentiram-se prejudicados em ter que ajudar colegas menos “competentes”, relatando que poderiam aprender muito mais com outros colegas com o mesmo nível de co-

nhecimento. No entanto, a análise dessas narrativas indica que o trabalho com o par mais competente em sala de aula ainda é algo positivo para a maioria dos narradores.

Um ponto comum entre os quatro países é o papel da produção cultural, pois, além dos agentes humanos, o outro está indiretamente presente nos artefatos culturais, tais como livros, programas de TV, música, filmes, etc. A música é uma constante nas narrativas dos quatro países e funciona como input e também como oportunidade de prática de pronúncia e de aquisição de vocabulário.

Os resultados de nossa pesquisa corroboram os achados de Paiva (inédito) na análise de 252 narrativas brasileiras e nos mostram que o outro não é tão colaborativo como prevê a teoria sociocultural. Tanto naquele estudo como no que apresentamos aqui, os resultados nos permitem fazer algumas generalizações a respeito do papel do outro na aquisição da língua inglesa por aprendizes em três continentes. Os colegas podem ter uma influência bastante negativa, assediando o colega moralmente com risos e deboches, deixando-o constrangido. O professor, também, pode amedrontar ao aluno, principalmente quando esse aluno é resistente a feedback negativo.

Referências

BLOCK, D. **The social turn in second language acquisition**. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2003.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

FERREIRA JÚNIOR, F.G. Dos grupos de discussão às redes neurais: reflexos sobre o desenvolvimento de um léxico mental. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.5, n.2, p.231-252, 2007.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira**. Goiânia: Ed. da UFG, 2005

GREGG, K. R. The logical and developmental problems of second language acquisition. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T.K. (Eds.). **Handbook of second language acquisition**. San Diego: Academic Press, 1996. p.49-81

HATCH, E. Discourse analysis and second language acquisition. In: HATCH, E. **Second language acquisition: a book of readings**. Rowley, MA: Newbury Houley, 1978.

HATCH, E.; LONG, M. Discourse analysis, what's that? In: LARSEN-FREMAN, D. (Ed.). **Discourse analysis in second language research**. Rowley, MA: Newbury Houley, 1980.p.1-40.

GASS, M. S.; MACKEY, A. Input, interaction, and output in second language acquisition. In VanPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Eds.) **Theories in second language acquisition: an introduction**, 2007. p.175-199.

HATCH, E. Simplified input and second language acquisition. In: ANDERSEN, R. (ed.). **Pidgnization and creolization as language acquisition**. Rowley, Mass.: Newbury House,1983.

KRASHEN, S. D. Applying the Comprehension Hypothesis: some suggestions. 2004; **International Journal of Language Teaching**. v.1, p. 21-29, 2004. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/articles/eta_paper/index.html, acesso em 29/12/2007.

KRASHEN, S. D. The monitor model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R. C. (Ed.) **Second-language acquisition & foreign language teaching**. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978.p.1-26.

KRASHEN, S. D. **The input hypothesis: issues and implications**. London and New York, Longman, 1985.

LANTOLF, James P.; APPEL, Gabriela (Eds.). **Vygotskian Approches To Second Language Research**. 1ª ed. Ablex Publishing Corporation. New Jersey, 1994.

LANTOLF, J.P. (Ed.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

SCHETTINI, R.H. et al. **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. IN GASS, S; MADDEN (Ed.). SWAIN, M. **Input in second language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1985.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In LANTOLF, J.P. (Ed.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p.97-114

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **O outro na aprendizagem de línguas**. Disponível em: < <http://www.veramenezes.com/outro.pdf>>. Último acesso em: 03 mar. 2008.

VanPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Eds.) **Theories in second language acquisition: an introduction**. Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum, 2007.

SKINNER, B.F. **Verbal behavior**. Cambridge: Prentice Hall, 1992. (B.F. Skinner Reprint Series, edited by Julie S. Vargas)

SCHUMANN, J. H. The acculturation model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R. C. (Ed.) **Second-language acquisition & foreign language teaching**. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978. p.27-50

VYGOTSKY, Lev Sernenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores: Michael Cole. [el al.] ; tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto. Solange Castro Afeche. -6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Recebido em 03/05/2009

Aceito em 11/07/2009