

REFLEXÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DE LÍNGUA INGLESA: UM CALEIDOSCÓPIO DE EXPERIÊNCIAS

Marina Morena dos Santos e Silva²⁸

Resumo: Partindo do pressuposto de que a narrativa de aprendizagem é uma fonte de dados importante, que auxilia professores e alunos no entendimento de sua prática educacional, este trabalho, uma pesquisa de caráter exploratório, tem como objetivo principal apresentar evidências de diferentes teorias de aquisição (SCHUMANN, 1978; KRASHEN, 1982, 2011; LANTOLF e THORNE, 2007; LARSEN-FREEMAN, 1997) presentes nessas histórias experienciais. Os dados corroboram os estudos de Paiva (2013, 2014), ao revelarem que as narrativas de aprendizagem nos ajudam na percepção e na compreensão da natureza complexa e multifacetada do processo de ensino e aprendizagem de segunda língua.

Palavras-chave: Narrativas de aprendizagem. Teorias de aquisição. Complexidade.

Abstract: Assuming that language learning history is an important data source which helps teachers and students in their understanding of educational practice, this study, an exploratory research, has the goal to present evidences of different acquisition theories (SCHUMANN, 1978; KRASHEN, 1982, 2011; LANTOLF e THORNE, 2007; LARSEN-FREEMAN, 1997) underlying these experiential histories. The data corroborates Paiva's studies (2013, 2014), revealing that language learning histories help us in the perception and understanding of the complex and multifaceted nature of second language learning.

Keywords: Language Learning Histories. SLA theories. Complexity.

Introdução

Karlsson (2008), motivada pela necessidade de compreender como a língua inglesa enquanto língua estrangeira²⁹ é vivenciada por aprendizes e professores, realiza um estudo no qual ressalta que significados extraídos de experiências passadas podem mudar a visão de um determinado fenômeno, pois abrem nosso passado à reflexão e à reavaliação. Para Karlsson (2008), as narrativas experienciais enfatizam o todo e nos ajudam a conectar fragmentos, pois, para a autora, a experiência é ambígua, complexa e multifacetada. Para ilustrar e conceptualizar o fenômeno da aprendizagem e o ensino de línguas, Karlsson (2008) utiliza uma metáfora retirada de Stanley (1992): a metáfora do caleidoscópio. Segundo Stanley (1992, p. 178 *apud* KARLSSON, 1998), em um caleidoscópio, “você olha e vê um padrão fascinantemente complexo, a luz muda, você acidentalmente move, ou deliberadamente agita o caleidoscópio, e você vê – composto dos mesmos elementos – um padrão um pouco diferente”³⁰. De acordo com essa metáfora, portanto, a aprendizagem de língua pode ser entendida como um fenômeno complexo, versátil, variável e fascinante. Karlsson (2008) defende ainda que para que possamos compreender a complexidade e variabilidade de todo o processo de aprendizagem, é preciso ter esta visão: uma visão caleidoscópica, e não microscópica, do processo de ensino e aprendizagem, dos aprendizes e de nós mesmos – professores e pesquisadores.

Tal argumentação parece corroborar a afirmação de Larsen-Freeman (1997) de que a aquisição de uma segunda língua precisa ser entendida não apenas pelos seus detalhes, mas pelo todo que a constitui. De acordo com Larsen-Freeman (1997, p. 147), os modelos atuais de aquisição não captam bem a variabilidade e o dinamismo da língua em uso. Para a autora, a

²⁸ Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (UFMG). Contato: marinamorenass@yahoo.com.br

²⁹ Neste artigo, os termos ‘segunda língua’ e ‘língua estrangeira’ estão sendo utilizados como sinônimos, pois o importante aqui não é o contexto onde a língua inglesa é aprendida, mas sim a aprendizagem de uma língua que não a língua materna do aprendiz.

³⁰ Essa e as demais traduções são de minha responsabilidade.

aquisição de segunda língua pode ser compreendida à luz da teoria da complexidade, pois tanto os sistemas complexos não lineares quando a aquisição de segunda língua podem ser caracterizados como processos dinâmicos, complexos e não lineares. Paiva (2014) também afirma que, embora inúmeras teorias tenham sido desenvolvidas para explicar a aquisição de segunda língua, a maioria delas não foca aspectos importantes da aquisição. Para Paiva (2014), uma confirmação da complexidade do processo estaria no fato de evidências de diferentes teorias de aquisição serem encontradas em narrativas de aprendizagem, até mesmo em uma mesma narrativa, comprovando que os aprendizes de língua estrangeira utilizam diferentes estratégias e aprendem a língua de modos bem distintos.

Desse modo, partindo do pressuposto de que narrativas de aprendizagem são instrumentos importantes para uma investigação mais aprofundada do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras, apresento, neste artigo, possíveis evidências de três teorias de aquisição, a saber: Teoria da Aculturação, Modelo da Compreensão e Teoria Sociocultural, em algumas narrativas de aprendizagem de língua inglesa. Os dados corroboram os estudos de Paiva (2013, 2014), explicitando que as teorias de aquisição de segunda língua não devem ser entendidas de forma reducionista e excludente, mas sim como abordagens complementares (LARSEN-FREEMAN, 1997), sendo as narrativas de aprendizagem valiosos instrumentos na percepção e no entendimento dessa complementaridade e dessa complexidade.

As Narrativas de Aprendizagem

A narrativa pode ser descrita, segundo Bruner (1996), como uma das formas mais antigas de organizar o nosso pensamento e nossas experiências³¹. Um discurso que envolve uma sequência de eventos carregados de significado. Para Bolivar, a narrativa é descrita como

A qualidade estruturada de experiências, entendidas e vistas como uma história, ou então (como um foco de pesquisa), diretrizes e formas de construção de significado, baseadas em ações pessoais temporais, por meio da descrição e da análise de dados biográficos. É uma reconstrução particular da experiência, pela qual, através de um processo reflexivo, é dado significado ao que aconteceu ou foi vivido (2002, p. 4).

Bell (2002) afirma que “seres humanos criam sentido de suas experiências através da imposição de estruturas narrativas” (p. 207) ou ainda de acordo com Galvão (2005, p. 328) “damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir de nossas vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social ao qual pertencemos”. Essas histórias pessoais acabam por representar a complexidade dos fenômenos com os quais lidamos diariamente e demonstram que a partir de seu estudo, ou seja, das histórias de vida dos participantes, podemos acessar não apenas as individualidades daquele aprendiz, mas também um sistema de significação construído socialmente e culturalmente.

Partindo do pressuposto de que as narrativas são vozes que, em forma de histórias pessoais, abordam o conhecimento, experiências, valores e sentimentos daqueles que as narram, é possível afirmar que a narrativa pode se direcionar à natureza contextual, específica e complexa dos processos educacionais. Ademais, para Bolivar (2002), as narrativas de alunos são uma fonte legítima de dados, complementar às abordagens mais tradicionais de pesquisa. Para tal autor, ao dar voz aos aprendizes, “os pesquisadores podem obter *insights* raros em

³¹Alguns trabalhos precursores da pesquisa narrativa são Connelly e Clandinin (1990) e Elbaz-Luwisch (2005). No cenário brasileiro, podem ser encontradas discussões importantes sobre o tema em Romero (2010) e Paiva (2007, 2010).

motivações dos alunos, investimentos, lutas, perdas e ganhos, bem como em ideologias de linguagem que orientam as suas trajetórias de aprendizagem” (BOLIVAR, 2002, p. 214).

Metodologia e contextualização da pesquisa

Os participantes

O grupo de participantes desta pesquisa é formado por 15 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, oito alunos da 1ª série do Ensino Médio e quatro alunos da 2ª série do Ensino Médio, oriundos de uma escola da rede particular de ensino, da região metropolitana de Belo Horizonte.

A escolha por essas séries se deu, principalmente, pela escassez de estudos de narrativas de aprendizagem com alunos dessa faixa etária.

Os dados do estudo

Para este trabalho, foi utilizado um conjunto de 27 narrativas de aprendizagem. A coleta das narrativas foi feita com o meu acompanhamento – professora dos participantes. Aos alunos foi pedido que escrevessem sobre suas memórias quanto ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, considerando, por exemplo, as escolas e/ou cursos de idiomas que frequentaram, os professores com os quais conviveram e todos os artefatos culturais que influenciaram sua aprendizagem. Para orientá-los, tomei como base o roteiro abaixo (Quadro 1).

Quadro 1 – Roteiro para Narrativas de Aprendizagem

Roteiro para Narrativas de Aprendizagem
<p>Escreva uma narrativa sobre a sua história de aprendizagem de língua inglesa, buscando refletir sobre os acontecimentos mais importantes e sobre suas expectativas com relação a esse idioma. Busque, ao longo do texto, relatar suas experiências não apenas na escola, mas também fora dela. Tente abordar, ao longo do texto, os seguintes temas/perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Como foi seu primeiro contato com o inglês;2) Como você aprende/aprendeu inglês;3) Descreva o que você faz com o inglês dentro e fora da sala de aula. Você aprende mais na sala de aula ou fora dela? Como?4) Comente como foi a sua experiência até a presente data, ressaltando os pontos positivos e os negativos destas experiências, ou seja, os momentos mais significativos;5) Suas estratégias e dificuldades ao aprender esse idioma;6) Quais eram e quais são as suas expectativas em relação à língua inglesa;7) Qual a importância desse idioma para você;8) Caso estude inglês em algum curso de idiomas, diga o que o levou a aprofundar seus estudos nessa língua estrangeira. <p>Não se esqueça de dar um título à sua narrativa e de colocar no alto de seu texto, o seu nome, idade e tempo de aprendizagem de inglês (há quantos anos estuda essa língua).</p>

Fonte: Banco de dados da autora

Para a apresentação desses dados, utiliza-se uma amostra de excertos que possivelmente podem evidenciar cada uma das teorias de aquisição de segunda língua supracitadas.

Para salvaguardar a identidade dos aprendizes, todos eles tiveram seus verdadeiros nomes omitidos. Um código de identificação com as iniciais dos nomes de cada participante e do número de sua série foi, portanto, utilizado, para que os trechos pudessem ser apresentados. Não houve correção linguística dos trechos, pois o foco aqui não é a escrita, mas o conteúdo das narrativas.

A análise dos dados

Esta seção apresenta indícios de evidências empíricas da Teoria de Aculturação, do Modelo da Compreensão e da Teoria Sociocultural em narrativas de aprendizagem de língua inglesa, colaborando para uma discussão das teorias de aquisição de segunda língua à luz da complexidade, como é entendida por Larsen-Freeman (1997) e por Paiva (2013, 2014).

A Teoria da Aculturação

Schumann (1978) explicita que a aquisição de segunda língua seria determinada por variáveis sociais e afetivas, bem como pelo grau de aculturação no qual se encontra o indivíduo. A aculturação, definida por Schumann (1978) como “a integração social e psicológica do aprendiz com o grupo da língua-alvo” (SCHUMANN, 1978, p. 29), seria, contudo, um dos elementos fundamentais – se não o mais importante – para determinar a aquisição de uma segunda língua. Para Schumann (1978, p. 29), a aprendizagem seria influenciada pelo nível de aculturação do aprendiz, ou seja, de acordo com o distanciamento ou a proximidade social e psicológica dos falantes com a língua-alvo.

A aculturação pode ser evidenciada nas narrativas por meio de uma integração social dos aprendizes com o grupo da língua-alvo ou, principalmente, por meio de uma admiração do estilo de vida e valores daquele grupo, os quais o aprendiz deseja, de forma consciente ou inconsciente, adotar. (SCHUMANN, 1978). No excerto # 1, podemos perceber a importância da afiliação³² ao idioma e à cultura dos falantes da língua-alvo para a aquisição de língua inglesa.

Excerto # 1

A minha história com o inglês começou quando eu tinha 6 anos, e para confessar não foi nada fácil. Eu detestava aquele idioma, não conseguia entender nada, e acredito que a minha primeira professora contribuiu bastante no pavor que eu tinha por aquele idioma, e toda vez que ela entrava na sala me dava vontade de:



[...]

Enfim, foi assim por muito tempo. A situação só mudou na virada de 2006 para 2007, quando eu me tornei super fã e louca pela Britney Spears.

[...]

Hoje, eu estou no segundo semestre do curso e estou amando, porque é uma coisa nova na minha vida, estou superando minhas dificuldades que, hoje, são poucas em relação ao passado. Estou literalmente me familiarizando com o idioma porque ele é fácil e bonito. Vamos dizer que hoje estou quase uma americana. É, e confesso que estava errada a respeito sobre o idioma. Claro, eu não estou fazendo o curso só por

³² O termo ‘afiliação’ é utilizado por Paiva (2014) porque, segundo a autora, não traz consigo a ideia de perda de identidade, como acontece com o termo ‘aculturação’.

causa dos meus ídolos, em parte sim, mas acredito que falar outro idioma abre muitas portas na vida de uma pessoa, e também acabamos aprendendo uma nova cultura, enriquece nosso conteúdo. (Ya2)

No excerto # 1, a aluna relata que, no início dos estudos, detestava a língua inglesa e por isso não conseguia compreender o conteúdo da disciplina. É interessante perceber como a própria aluna reconhece e atribui seu fracasso à sua relação com o idioma, uma relação de distanciamento psicológico. A aluna mantinha, inclusive, um distanciamento com a professora da disciplina. Essa atitude negativa quanto à língua só foi superada ao tornar-se fã de uma cantora americana e, devido à sua paixão, iniciou um curso de inglês. Atualmente, a aluna diz estar superando suas dificuldades e se considera como “quase uma americana”. Dessa forma, podemos perceber como a admiração por falantes do outro grupo e como motivos de interesse culturais podem fazer com que aprendizes criem uma maior ou menor afiliação ao idioma, influenciando, conseqüentemente, sua aprendizagem.

Excerto # 2

Bom, por fora não tem nada o que falar só que não faço aula de inglês, e o pouco que sei entendo o que uma pessoa quer, por exemplo, coisas básicas. Se me colocarem pra conversar com uma pessoa que sabe falar inglês, eu não vou entender nada. Bom, a experiência pouca que tive com essa língua foi boa, mas pra mim não me chama totalmente atenção e a vontade de fazer um dia [aulas de inglês] se tiver que fazer é porque o mercado de trabalho pede. (Ca2)

Já no excerto # 2, é possível inferirmos que a aluna não sente qualquer admiração ou motivação para aprender a língua inglesa, o que poderia motivá-la seria apenas uma afiliação instrumental ou utilitária (PAIVA, 2014), ou seja, para ela, as aulas de inglês só seriam consideradas, se fossem um meio para se atingir um objetivo específico como, por exemplo, conseguir um trabalho ou uma exigência do mercado de trabalho. Além disso, no excerto # 2, podemos identificar uma evidência do que Schumann (1978) chama de fechamento. Tal variável é evidenciada quando a aluna diz não conseguir conversar com um falante de inglês por conhecer pouco do idioma e, mesmo assim, afirma não ter interesse em estudar, fazer cursos, melhorar seus conhecimentos para que alguma mudança aconteça.

No excerto # 3, vemos outro fator social considerado pela Teoria da Aculturação: o padrão de dominância social, que afirma que se o grupo de aprendizes é considerado como inferior ao grupo de falantes da língua-alvo – seja politicamente, economicamente ou culturalmente – pode haver uma distância entre os mesmos e, portanto, uma tendência a não se aprender a língua-alvo, já que haverá uma resistência maior quanto à aprendizagem. Embora este não seja exatamente o caso do aluno do excerto # 3, podemos fazer tal relação se considerarmos que para o aluno, o inglês é importante e esteve presente em sua vida, influenciando-o significativamente, apenas por ser a língua de um país dominante. Para o aluno, sua geração é condicionada à soberania da língua inglesa, bem como à cultura norte-americana.

Excerto # 3

Do jardim de infância até a atualidade, o inglês esteve presente na minha vida, e com certeza vai continuar exercendo influência significativa em toda a minha existência, afinal sou de uma geração que nasceu condicionada a “soberania” norte-americana em relação ao mundo, da economia até a cultura. Com a globalização, o inglês tornou-se presente na maioria dos países, por isso sua importância. (Lu1)

Por fim, o último grupo de variáveis, as variáveis afetivas, classificadas como: o choque de linguagem, o choque cultural e a motivação, também pode ser evidenciado nas narrativas de aprendizagem. O choque de linguagem seria o medo dos aprendizes de parecerem engraçados ou ridículos ao falarem outro idioma e o choque cultural diz respeito à ansiedade gerada pela falta de orientação e preparo ao se deparar com uma nova cultura. Para Schumann (1978, p. 34), se os choques não são superados ou se o aprendiz não tem motivação suficiente ou apropriada, ele não irá se aculturar, nem, conseqüentemente, aprender a segunda língua completamente.

Excerto # 4

Nesses anos, não teve nada que marcou minha vida em relação ao inglês e também não gosto de estudar esse idioma. O inglês é importante para qualquer um, tanto para vida pessoal quanto para vida profissional. Toda empresa presa um funcionário que saiba falar inglês. Se você viajar para algum país que o idioma de lá seja o inglês, você tem que saber se comunicar com as pessoas que vivem lá. (Is9)

No excerto # 4, o aprendiz além de demonstrar, assim como no excerto # 2, uma desmotivação e desinteresse pelo idioma – algo que só seria modificado por uma afiliação instrumental, ele parece ter consciência da necessidade de uma orientação e preparo para se o encontro com os falantes da língua-alvo e com a cultura desse grupo social.

Assim, podemos perceber que há diversas evidências da Teoria da Aculturação nos relatos de aprendizes de língua inglesa. Contudo, como aponta Paiva (2014), embora o modelo de Schumann (1978) explicita a importância dos fatores sociais e afetivos, a aquisição na perspectiva da complexidade não pode ser atribuída apenas a essas questões.

O Modelo da Compreensão

Indícios de necessidade constante e busca por *input* compreensível são recorrentes nas narrativas de aprendizagem, o que de acordo com Paiva (2014) parece realmente evidenciar algumas das hipóteses de Krashen – em especial, a do *input* compreensível.

O Modelo da Compreensão de Krashen, que também recebe o nome de Hipótese do *Input* ou ainda de Modelo Monitor, constitui-se de cinco hipóteses, sendo a Hipótese do *Input*, a essência de todo o modelo. Krashen (1982) defende que adquirimos uma língua ao compreendermos uma linguagem que contém uma estrutura um pouco além de nosso nível atual de competência, de forma que a comunicação será bem sucedida apenas quando o *input* é compreendido e considerado suficiente.

Uma condição necessária (mas não suficiente) para se mover do estágio *i* para o estágio *i+1* é que o aprendiz compreenda o insumo que contenha *i+1*, onde “compreender” significa que o aprendiz está focado no significado, e não na forma da mensagem. (KRASHEN, 1982, p. 21)

Para que esse nível (i+1) seja alcançado é preciso uma ajuda do contexto ou de informação extralinguística. Os excertos # 5 e # 6 exemplificam como os aprendizes consideram a instrução formal importante, mas demonstram a consciência de que é preciso uma maior diversidade e quantidade de *input*.

Excerto # 5

Dentro da sala de aula, com o inglês, faço somente exercícios e ouço músicas, o que não é muito legal, mas dá para aguentar, já que a aula dessa matéria não é chata. Fora da sala de aula, uso o inglês no computador, em jogos, série e etc. Mesmo fazendo esse tanto de coisa fora da escola, aprendo mais nela já que é lá onde aprendo as matérias. (Ma9)

Excerto # 6

O inglês é utilizado em muitas coisas hoje em dia. Comigo, por exemplo, dentro da sala de aula, aprendo a usá-lo corretamente tanto na escrita quanto na pronúncia. Fora da sala, eu pratico e aprendo outras coisas, que é onde eu mais amplio o meu conhecimento em relação à língua, ouvindo músicas e buscando por sua tradução, vendo filmes, seriados e etc. (An1)

Nos excertos # 5 e # 6, os alunos parecem considerar seu aprendizado na escola como algo relevante apenas por ser o local onde há instrução formal. Entretanto, relatam que seus conhecimentos só são “ampliados” porque buscam uma maior diversidade de *input*, que neste caso, é oferecido pelos jogos de computador, seriados e filmes, como já evidenciado por Paiva (2014).

Krashen (2011) já ressalta que o insumo não deve ser apenas interessante, mas convincente, de forma a assegurar o interesse do aprendiz.

Outra hipótese que parece ser evidenciada a partir do relato de aprendizes de língua inglesa é a Hipótese do filtro afetivo. Essa hipótese, segundo Paiva (2014), alega que fatores afetivos podem funcionar como um bloqueio mental, impedindo que aprendizes utilizem o *input* compreensível de uma maneira plena. Logo, aprendizes pouco motivados, ansiosos, inseguros, ou com baixa autoestima teriam um alto filtro afetivo, impedindo a conexão do *input* com o DAL (Dispositivo de Aquisição da Linguagem), o que conseqüentemente afetaria a aquisição da segunda língua.

Excerto # 7

O inglês era uma coisa que eu odiava e nunca ia bem nas provas da escola. Todas as minhas notas nesta matéria eram baixas, fora que eu tinha muito medo da língua. (Ce2)

No excerto # 7, é possível fazermos uma relação com essa hipótese de Krashen, pois a aluna relata que não obtinha notas satisfatórias na disciplina, pois odiava e temia a língua inglesa. Assim, podemos inferir que o seu desinteresse e ansiedade podem ter influenciado na forma com que ela recebia o *input* que lhe era fornecido, podendo este ser um fator decisivo quanto à sua dificuldade de aprendizagem.

A Teoria Sociocultural

Os aprendizes também expressam a importância do uso de artefatos culturais no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Lantolf e Thorne (2007), para Vygotsky, nosso funcionamento mental é um processo mediado e organizado por artefatos culturais. Dessa

maneira, usamos e criamos artefatos para orientar e regular nossas atividades cotidianas. Nosso desenvolvimento está intimamente relacionado à nossa participação em contextos culturalmente, historicamente e linguisticamente estruturados, sendo, portanto, a linguagem um dos principais meios de mediação – conceito central da teoria de Vygotsky. Nosso aprendizado é mediado pelo uso que fazemos desses instrumentos.

Nos excertos # 5 e # 6, temos exemplos de alunos, que relatam a importância do uso desses artefatos para a sua aprendizagem.

Outro indício da Teoria Sociocultural são os relatos da importância da atividade colaborativa, em especial o que Vygotsky chama de *scaffolding*, uma assistência que pode ser oferecida ao aluno, segundo Lantolf e Thorne (2007), pelos pais, irmãos, colegas, treinadores, professores, e assim por diante. Essa assistência faz com que o aluno seja capaz de realizar as atividades, sendo esta uma interação sempre assimétrica, isto é, onde pelo menos um parceiro é considerado com mais capaz em relação ao conteúdo trabalhado.

Excerto # 8

Quando cursava a 7ª série, tive uma professora que falava muito rápido e eu não entendia quase nada. Acredito que esse foi um dos piores anos de contato que já tive com o inglês. Essa mesma professora aplicou certo dia, um ditado, então, fiquei muito nervosa porque não entendia o que ela falava. Meu pai me ajudou muito, pois me ensinou a pronúncia de algumas palavras que tinha dificuldade. (A11)

Excerto # 9

Bem, eu não sei dizer quando eu comecei a ter contato com o inglês exatamente, mas desde pequena, já comecei a ter pequenas experiências, através de contato com minha irmã mais velha, que, assim como eu, adora inglês. (MaC1)

Excerto # 10

O meu primeiro contato com o inglês foi quando eu era mais nova que comecei a aprender como pronunciava as cores os números em inglês, mas nessa época era fácil, pois aprendíamos brincando e com ajuda dos professores. (Na9)

Excerto # 11

Iniciei um cursinho este ano, no COLI-COLTEC (UFMG), no período de seis meses, com a duração de duas horas semanais, onde aprimorei alguns conhecimentos e onde conclui o módulo I. No curso, as atividades propostas eram mais orais do que escritas, para ter a pronúncia correta e fluente, trabalhávamos em dupla, ou às vezes em grupo, o que contribuía bastante para a aprendizagem. (Is1)

Excerto # 12

Eu aprendo o inglês mais na sala de aula porque assim o professor pode estar lá para tirar dúvidas e explicar, já fora da sala, não. (LuM1)

Nos excertos de # 08 a # 12, é possível perceber relatos de alunos que julgam aprender mais em sala, pois o professor está lá para oferecer ajuda ou consideram importante a ajuda/colaboração, que receberam de seus pais, irmãos e até mesmo colegas de classe. Essas narrativas parecem evidenciar e corroborar as ideias de Vygotsky, que afirma que quando algumas funções mentais ainda não estão estabilizadas, o aprendiz necessita da assistência de um par mais competente. O professor, o pai, ou o irmão seria o participante que já internalizou os significados dos assuntos tratados nas aulas e poderia colaborar e auxiliar aquele que precisa.

Considerações Finais

A análise do conteúdo das narrativas de aprendizagem ressalta que os aprendizes de língua inglesa não aprendem o idioma apenas de uma maneira, mas sim de múltiplas formas. Foi comum encontrarmos em um mesmo relato, evidência de todas as teorias analisadas, o que inclusive dificultou o processo de identificação de cada teoria, fazendo com que as evidências fossem separadas, principalmente, por razões hermenêuticas, com o intuito de facilitar a compreensão. As histórias de aprendizagem parecem, portanto, realmente corroborar a afirmação de que as teorias de aquisição de segunda língua, se vistas isoladamente, não conseguem abarcar todo o processo, toda a complexidade que é aprender uma língua estrangeira. Ao contrário, acabam por fragmentar e analisar apenas uma parte do processo, fazendo com que diversos elementos importantes não sejam contemplados (PAIVA, 2013, 2014; LARSEN-FREEMAN, 1997).

As discussões apresentadas aqui colaboram para uma reflexão acerca da aprendizagem de segunda língua como um fenômeno complexo, multifacetado e dinâmico. A língua(gem) entendida à luz da complexidade, passa a ser “vista não só a partir de uma perspectiva sincrônica, mas também a partir de uma perspectiva diacrônica” (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 147). As mudanças sofridas pela língua são diacronicamente não lineares e nem sempre previsíveis. Larsen-Freeman (1997) afirma que a teoria do caos e da complexidade tem o potencial de contribuir para uma conscientização sobre vários aspectos da linguagem e da aquisição da linguagem, incentivando uma indefinição de fronteiras, para ver a complementaridade e a inclusão, e não as oposições e exclusividade, destacando a importância dos detalhes, nos lembrando de manter o todo e encontrando uma unidade de análise que permita isso.

Dessa forma, as narrativas de aprendizagem tornam-se elementos essenciais, pois permitem aos pesquisadores obter informações que as pessoas não conhecem sobre si mesmas e a análise dessas histórias, “permitem que suposições profundamente escondidas venham à superfície. Essas suposições possuem implicações diretas para o ensino e para a aprendizagem” (BELL, 2002, p. 209). As narrativas de aprendizagem permitem que os pesquisadores e os próprios participantes entendam e reflitam sobre suas experiências, permitindo-nos acessar o pensamento experiencial do aprendiz, ao significado que ele dá às suas experiências, à avaliação dos processos e dos seus modos de atuar; assim como nos permite uma maior compreensão dos contextos vividos, dando uma informação situada e avaliada do que estamos investigando. A narrativa, ao revelar o todo e evidenciar que o processo de aquisição ocorre de múltiplas maneiras e de forma não linear e imprevisível, pode ajudar o professor a refletir sobre sua prática e sobre as atitudes de seus aprendizes, redefinindo seu modo de agir e, principalmente, fazendo com que ele tenha uma visão caleidoscópica, tão defendida por Karlsson (2008).

REFERÊNCIAS

BELL, J. S. Narrative Inquiry: More Than Just Telling Stories. *TESOL Quarterly*, v.36, n.2, p. 207-213, 2002.

BOLIVAR, A. “De nobis ipse silemus?”: Epistemology of biographical narrative research in education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v.4, n.1, p.1-24, 2002.

BRUNER, J. *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. 234 p.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, Washington, v.19, n.5, p.2-14, 1990.

- ELBAZ-LUWISCH, F. *Teachers' voices: Storytelling and possibility*. Greenwich, CT: Information Age, 2005. 306 p.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, v.11, n.2, p.327-345, 2005.
- KARLSSON, L. Turning the Kaleidoscope – EFL Research as Auto/Biography. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Narratives of learning and teaching EFL*. London: Palgrave MacMillan, 2008. p. 83-97.
- KRASHEN, S. *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982. 209 p. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso em: 01 set. 2011.
- _____. The Compelling (not just interesting) Input Hypothesis. *The English Connection (KOTESOL)*, v.15, n.3:1, 2011. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/articles/the_compelling_%28not_just_interesting%29_input_hypothesis.pdf. Acesso em; 26 de junho de 2014.
- LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. Sociocultural Theory and Second Language Learning. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Eds.). *Explaining Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 201-224.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, v.18, n.2, 1997, p. 141-165.
- PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de Segunda Língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 200 p.
- _____. Second Language Acquisition: Reconciling Theories. *Open Journal of Applied Sciences*, v. 03, p. 404-412, 2013.
- _____. Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa. *Revista Signos (Chile)*, v. 43, p. 183-203, 2010. Disponível em < <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43s1/a11.pdf>>. Acesso em 15 de novembro de 2011.
- _____. Narrativas Multimídia de aprendizagem de língua inglesa: um gênero emergente. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4, 2007, Tubarão. Anais/Proceedings. (CD-ROM) Tubarão: UNISUL, 2007, p.1968-1977.
- ROMERO, Tania Regina de Souza. *Autobiografias na Reconstituição de Identidades de Professores de Línguas*. São Paulo: Pontes, 2010. 354 p.
- SCHUMANN, J. 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.27-49.
- STANLEY, L. *The Auto/biographical I. The theory and practice of feminist auto/biography*. Manchester: Manchester University Press, 1992. 288 p.