

## LÍNGUA MATERNA UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE

Márcia Maria Lima Candido (UNIGRANRIO)

[marcia.maricosta@gmail.com](mailto:marcia.maricosta@gmail.com)

Simone Fernandes do Nascimento Domingos (UNIGRANRIO)

[simonerio@ig.com.br](mailto:simonerio@ig.com.br)

### **1. Introdução**

Este artigo tem por objetivo refletir sobre o ensino de língua materna e as possíveis interferências de uma segunda língua no cotidiano. Em meio há tantos avanços, floresce cada vez mais a necessidade de aprender um novo idioma, diferente daquele que adquiriu quando criança; pois cada vez mais o mercado de trabalho exige uma segunda língua ou até mesmo uma terceira língua.

Ao longo de sete seções, será possível observar que os conhecimentos linguísticos, socioculturais e enciclopédicos interferem na compreensão de uma língua. Na primeira seção, foi proposto uma reflexão sobre a língua materna no âmbito social. Já na segunda seção, é abordado o processo de aprendizagem como um processo essencialmente cultural e social no qual educando e professor participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto, destacando os três polos que estruturam o ensino de língua materna segundo Perraudeau.

A questão da língua materna como interação comunicativa é comentada na terceira seção com o objetivo de compreender que a língua existe para que seus falantes se expressem e se compreendam. Nesse sentido, na quarta seção, foi realizada uma discussão sobre a competência linguística como produção de sentido orientada pela bagagem sociocognitiva que remete aos conhecimentos da língua e os lugares sociais, crenças, valores e vivências do leitor.

Na quinta seção, é apresentada uma reflexão sobre A questão da Identidade numa perspectiva cultural. Já na sexta seção, aborda língua materna/língua estrangeira, no processo de aprendizagem, e para finalizar na sétima seção, as influências de segunda língua em língua materna no mundo digital.

## 2. *Língua materna no contexto social*

Em termos gerais, língua materna corresponde, por via de regra, à língua portuguesa, e a língua estrangeira, a uma segunda ou terceira língua não falada no dia a dia de nosso contexto geográfico. Vale lembrar que tais expressões se aplicam a situações muito complexas de forma que se torna difícil distinguir, na prática, quando se trata de uma ou de outra.

Para Saussure (2006, p. 27) é ouvindo os outros que aprendemos a língua materna, e ela se deposita em nosso cérebro somente após inúmeras experiências.

Língua materna significa etimologicamente língua da mãe, ensinada pela mãe. Se tomarmos a definição ao pé da letra, diremos que há sociedades em que a língua ensinada é a língua do pai ou em que a criança é educada por outra mulher a quem cabe à missão de ensinar a "sua língua". Na escola tem-se assumido como língua materna aquela em que a criança foi alfabetizada, língua que coincide, em muitos casos, embora nem sempre, com o registro oficial – padrão – do país em questão; outras vezes, com a língua nacional, sem levar em conta a primeira língua em que a criança aprendeu a falar. Em qualquer caso, a prevalência de um falar sobre dá-se por exclusão e resulta de um processo de marginalização. (CORACINI, 1995, 1997).

“Língua materna” indica também a primeira língua adquirida, mas há casos – e são inúmeros – em que a criança aprende duas ao mesmo tempo (situações de bilinguismo). (CORACINI, 1995, 1997). Conheço uma família, cujo pai é hondurenho e a mãe brasileira (a mesma saiu do Brasil aos 12 anos para viver com uma família de árabe nos Estados Unidos da América), aprenderam a falar inglês, ambos decidiram iniciar os filhos, desde o nascimento, em duas línguas: espanhol e inglês (língua em que a mãe mais teve contato). Qual seria então a língua materna da criança? O espanhol já que ela vivia em Honduras, ou o inglês, que era afinal de contas, a língua que lhe permitia se relacionar com a mãe? E a língua portuguesa já que a mãe era brasileira? E, para a mãe, qual seria a língua materna: o português, já que nascera no Brasil, o árabe já que herdara da família com quem saiu do país ou inglês língua que aprendeu durante a maior parte de sua vida. Será um problema de identidade? Para Coracini (1995, 1997) Certamente, mas problema também para o ensino, se este não quiser funcionar apoiado na falsa ideia da homogeneidade, o que, aliás, tem feito o tempo todo.

### **3. A aprendizagem facilitada pelo meio social**

A escolha de um modelo pedagógico e a prática do professor determinam, por um lado, a aprendizagem comprometida. A aprendizagem em sala de aula, de acordo com (MOITA LOPES 1996, p. 97), é caracterizada pela interação social entre os significados do professor e os dos alunos na tentativa da construção de um contexto mental comum, isto é, o que se propõe é uma síntese na qual a educação é vista como um desenvolvimento de conhecimento em conjunto.

De acordo com Perraudeau (2009, p. 23), existem três polos que estruturam a aprendizagem: *o polo individual*; diz respeito ao aluno como sujeito que aprende, por estar em certa etapa de seu desenvolvimento, é confrontado com uma tarefa. O componente cognitivo está ligado ao domínio da linguagem como uma condição da aprendizagem. Travaglia (2005, p. 23), também ressalta que a linguagem ocupa um lugar de interação humana e comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em contexto sócio-histórico e ideológico.

Outro polo que Perraudeau (2009, p. 24), aborda é *o polo social*, que está relacionado ao sujeito por pertencer a diversos grupos e estruturas nos quais a influência de outrem está presente e reúne as estruturas importantes, tais como o meio cultural ao qual o aluno pertence, a família e a representação da escola na família do aluno. *O polo contextual* também é descrito na obra de Perraudeau (2009, p. 25). Este representa o meio direto com a escola, ou seja, o investimento e o vínculo que o aluno estabelece com a escola, com seus colegas e com o seu professor podem constituir uma condição do bom desempenho.

### **4. Língua materna: uma questão de interação comunicativa**

Ao ensinar português aos falantes dessa língua, alguns educadores se perguntam “Para que ensinar português a falantes nativos de português?” De acordo com Travaglia (2005, p. 17), o ensino da língua materna se justifica pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos falantes da língua (leitor/ouvinte/escritor), ou seja, a capacidade do falante usar adequadamente a língua nas situações diversas de comunicação. Acredita-se que este desenvolvimento deve ser compreendido como uma capacidade progressiva do ato verbal se adequar as situações de comunicação.

Desse modo, Travaglia (2005, p. 17), ressalta que a competência comunicativa faz referência a duas outras competências: linguística e textual. Pode-se definir competência linguística como a capacidade que tem todo usuário da língua de gerar sequências linguísticas gramaticais, isto é, expressões consideradas próprias e típicas da língua em questão.

Segundo Travaglia (2005, p. 18), a competência textual é a capacidade de produzir e compreender textos. Nesse sentido, percebe-se a importância de propiciar o contato do educador com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa. Portanto, se a comunicação surge por meio de textos, pode-se dizer que o objetivo do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa. Isso corresponde então ao desenvolvimento da capacidade de produzir e compreender textos nas diversas situações de comunicação.

Para Bagno (2002, p. 75), o ensino de língua deveria refletir sobre os valores sociais atribuídos a cada variante linguística. Focalizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística oral ou escrita estará sempre condicionada a uma avaliação social, positiva ou negativa. Desse modo, faz-se necessário ressaltar a necessidade do professor explicar com base em estudos linguísticos, a origem e o funcionamento das formas linguísticas consideradas informais, que ensine as regras que direcionam cada uma delas. Isso contribuirá para deixar claro que as opções alternativas a regra da gramática normativa não são incoerentes nem confusas. Muito pelo contrário, seguem normas tão lógicas quanto as que governam a língua padrão.

No cotidiano escolar, é possível observar que alguns professores de língua materna estão preocupados em conduzir o aluno ao domínio da língua padrão e ensinar a variedade escrita da língua. Acredita-se que, por razões de natureza política, social e cultural, essas preocupações sejam importantes a serem alcançadas pelo ensino fundamental e médio. Assim, pode-se afirmar que a variedade culta, padrão, formal da língua, bem como sua forma escrita, são estruturas adequadas ao uso apenas em determinados tipos de interação comunicativa.

Segundo Bagno (2002, p. 76), e Travaglia (2005, p. 22), não cabe o argumento de ensinar apenas a norma culta porque o aluno já domina as demais. Acredita-se que isso não é verdade, uma vez que o educando, quando chega à escola, pode dominar bem uma ou duas variedades, inclusive as que têm domínio.

### **5. Competência linguística numa perspectiva social do indivíduo**

Do ponto de vista da linguística moderna, algumas crianças aos cinco anos dominam um pouco da sintaxe de sua língua materna, ou seja, a criança já dispõe de um vocabulário amplo de palavras. Diante disso, acredita-se que ela já é capaz de atuar com sucesso em situações diversificadas que constitui outras formas de interação comunicativa. Vale ressaltar, que até ir à escola, a criança aprende sua língua materna de forma tão natural como aprende caminhar. Sendo assim, não tem sentido atribuir ao professor de língua materna a função de iniciar os alunos na prática da língua (BASSO & ILLARI, 2009, p. 231).

As várias formas de competência com que a criança chega à escola é a matéria prima com que o educador deverá trabalhar de modo que a criança possa usá-la para realizar da maneira mais eficaz possível todas as funções próprias da língua, ou seja, fazer da linguagem um instrumento do raciocínio. Para que isso seja possível, a criança precisa aprender a usar de maneira compartilhada as variedades linguísticas determinadas.

Fiorin (2005, p. 96), ressalta que o indivíduo que cresce no ambiente linguístico em que se fala português formal, a criança desenvolve o conhecimento dessa língua a partir da interação de informação que ela traz no estado inicial de sua faculdade de linguagem com os dados linguísticos a que é exposta. Dessa forma, o conhecimento linguístico é adquirido por meio da criança nas interações verbais entre os membros de sua comunidade linguística, sem que isso envolva qualquer estímulo específico ou correção por parte dos pais ou das pessoas que elas interagem. Pode-se dizer que existe um conhecimento linguístico que se desenvolve de forma independente dos ensinamentos escolares. Fiorin (2005, p. 97), afirma que: Adquirir o conhecimento de uma língua consiste fundamentalmente, em atribuir os valores estabelecidos por essa determinada língua os parâmetros da gramática universal.

Para os autores Basso e Illari (2009, p. 231), é sem dúvida importante que o maior número de alunos domine a língua culta, porque é nessa variedade que foi escrita a maior parte dos textos que todos precisam ter conhecimento para desempenhar de forma plena o seu papel de cidadão. Para muitos alunos, o que está em jogo não é usar com mais cuidado uma variedade linguística familiar, ou até mesmo perceber a existência de outra língua que não é familiar. Na verdade, alguns alunos, sabem que a norma culta existe, porém muitas das vezes não estão motivados a usá-

las. Não basta apenas dizer ao aluno que o português culto é a língua padrão da escola. É preciso conscientizá-lo do seu uso.

Percebe-se no cotidiano escolar, a imagem da escola com o português culto e o aluno com a fidelidade à língua que aprendeu. Vale lembrar que o educando tem uma vida fora da escola, e nesse outro contexto social, às vezes, as formas cultas são tratadas com discriminação. Diante disso, Basso e Illari (2009, p. 233) registraram o relato de uma educadora durante um curso de treinamento para professores. A história do menino que pedia para ir ao banheiro se passa num bairro rural de uma cidade do interior de São Paulo.

## **6. História do menino que pedia para ir ao banheiro**

### **Primeiro quadro:**

durante a aula, o menino pede licença para ir ao banheiro, usando a expressão “DONA, POSSO IR MIJAR?”. A dona (isto é, a professora – dona era o vocativo reservado às professoras na região em questão do estado de São Paulo) autoriza a saída, mas recomenda que, na próxima vez ele fale, mais educadamente, “posso ir ao banheiro” ou “posso fazer xixi”. (Esse primeiro quadro se repete várias vezes, por vários dias. O aluno continua a fazer a pergunta à sua maneira e a professora continua a corrigi-lo, até convencer-se de que a pergunta do aluno é uma provocação proposital).

### **Segundo quadro:**

o menino faz o mesmo pedido de sempre; a professora o obriga a repetir seu pedido “com educação”. O menino pede para fazer xixi. (Esse segundo quadro também se repete algumas vezes).

### **Terceiro quadro:**

o menino começa a faltar; a professora fica sabendo que o pai bateu nele por causa de um incidente ocorrido na escola e, finalmente, o tirou da escola. Em conversa com o diretor da escola, descobre que o incidente foi com ela mesma e resolve chamar o pai para uma conversa.

**Quarto quadro:**

numa conversa, a professora procura convencer o pai a mandar o menino de volta para a escola. O pai explica que tirou o filho da escola, depois de várias surras, porque o menino, em casa, teimava em falar que ia *fazer xixi*. Para o pai, *homem mijá, quem faz xixi é mulher ou maricas*.

Pode-se observar que alguns educadores acreditam que poderão eliminar as construções consideradas erradas depois de um trabalho intencionado. É importante ressaltar que a produção de enunciados de um falante é sempre, em grande parte, automática. Bagno (2011, p. 70), afirma que é privilégio de poucos o acesso à norma culta. É claro que ele tem uma língua, também falam o português brasileiro, só que falam variedades linguísticas estigmatizadas, que não são reconhecidas como válidas, ou seja, são desprestigiadas.

Desse modo, vale ressaltar que o indivíduo e a sociedade vivem numa relação em que se incluem e se excluem ao mesmo tempo. Ao lembrar que se incluem o indivíduo é *quase o social*, ou seja, para Vygotsky, segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 301), não há invenções individuais no sentido estrito da palavra, em todas existe sempre alguma colaboração anônima. E quando o indivíduo e a sociedade se excluem, se diferenciam é possível observar que não há uma relação isomórfica. Ao fazer a leitura do texto *O MENINO QUE PEDIA PARA IR AO BANHEIRO*, é possível observar o processo de internalização que deveria ser chamado de acordo com os *estudos de Vygotsky processo de revolução*, pressupondo uma reestruturação rígida da atividade psíquica neste movimento chamado de internalização que remete a relação do social e o individual. A criança expõe um discurso que faz parte do seu meio social, que ao mesmo tempo é individual, porque é algo que está internalizado devido à sua cultura e o seu contexto social.

**7. A questão da identidade numa perspectiva cultural**

Mas afinal, o que é identidade? Na tentativa de responder esta pergunta apresentamos concepções sobre o tema. Começamos com a definição de Hall (2006) que exprime o que vem a ser tal palavra: “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo imaginário ou fantasioso sobre sua unidade.” Ele afirma que a identidade independe do local onde o indivíduo nasceu e que precisa de tempo para ser formada. Vemos, então, que ela

está sempre em processo, portanto, incompleta. Ainda de acordo com Hall há três concepções de identidade muito diferentes, a primeira seria o *sujeito do Iluminismo* o qual estava baseado numa concepção da pessoa humana como indivíduo totalmente centrado, dotado das capacidades de razão, a segunda a *noção de sujeito sociológico* refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo, mas ia se formando na relação com outras pessoas importantes para ele e a terceira o *sujeito pós-moderno*, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial e permanente. Iremos nos ater a está última concepção, do sujeito pós-moderno, pois, a mesma busca uma visão a qual mantemos em nossa pesquisa a de sujeito tendo sua identidade transformada e não fixa.

Sobre o prisma temporal, Serrani (1997) relata que “quando se fala de busca da identidade de um povo ou de um grupo social, pretende-se encontrar características capazes de definir o indivíduo ou o grupo social por aquilo que ele tem de diferente com relação aos outros indivíduos; nesse sentido, guarda-se uma relação de homogeneidade”. Ainda segundo Serrani “não podemos acreditar na possibilidade de uma identidade acabada, descritível, só podemos postular momentos de “identificação” em movimento constante e em constante modificação”.

Podemos notar que tanto Hall (2006) na concepção de sujeito pós-moderno quanto Serrani (1997) versam a mesma teoria, de que é necessário tempo para formação da identidade, neste viés, o primeiro ressalta que ela é formada ao longo do tempo e a segunda que ela estar em constante modificação, justamente pelo tempo o qual leva para ser formada.

Percebemos que á medida que o indivíduo vai se inserindo em outra cultura, ou seja, aquela que apresenta aspectos sociais diferentes da dele, ele pode declinar a sua própria língua diante das influências recebidas por meio de músicas, danças, viagens, filmes etc. Perdendo assim, a sua identidade cultural, já que, a mesma vai se transformando. Sendo assim:

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. (HALL, 2006).

O indivíduo toma para si identidades diversas em diferentes momentos, identidades que não são unidas diante de um “eu” coerente. Cada

um de nós temos identidades que se contradizem e nos levam a diferentes caminhos, de maneira que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Professores assumem identidades, principalmente os de línguas, se vão ensinar o idioma de determinado país tentam passar para seus alunos a cultura e fala local, inclusive gírias e modismos. Pessoas assumem identidades para preencher o interior e o exterior (HALL, 2006), ela pode ser uma mãe, uma executiva, a noiva, enfim, pode assumir, vários papéis, preenchendo as lacunas quando necessário entre o interior e o exterior.

Lago (1996), reflete uma concepção de identidade como contrastiva e mutante. Para a autora, a questão da identidade trata de um ser que, convivendo com outros sujeitos, vai construindo consciência de si como sujeito e da realidade social e física.

Sousa Santos (1995), também desenvolve a problemática em torno do conceito. Para ele, a identidade só pode ser entendida como resultados sempre em transição e em processos de identificação, ou seja, identificações que estão sempre em curso. Ainda de acordo com Sousa, a identidade termina sendo uma questão seminecessária e semifictícia, já que, antes de tudo, ela é de natureza política.

Sawaia (1996; 1999), também contribui para está reflexão. Segundo ela, a identidade tem a marca daquilo que é coletivo e individual, do que é próprio e alheio, do que é igual e diferente. Este conceito de identidade nos permite conhecer, grupos, indivíduos ou coletividades, identificando-os ainda que estejam em constante transformação. Ao mesmo tempo, como já indicou Sousa Santos (1995), a identidade é usada também como defesa.

## **8. *A língua materna e língua estrangeira no processo de aprendizagem***

Quando há uma comparação entre a língua estrangeira e a língua materna, são sempre as estruturas que estão em jogo ou a forma como se aprendeu a língua materna. É verdade que a relação entre as línguas estrangeira e materna continua sendo vista como uma relação de influência pelo contato entre dois códigos e, no máximo, duas culturas, já que, ainda hoje, aprender uma língua é “conhecer” essa língua, ou seja, é saber descrevê-la como um objeto que se estuda e se analisa, assim como conhecer uma cultura significa saber descrever as maneiras de proceder,

agir de um povo, que se distinguem hábitos, atitudes e procedimentos de outro povo. Coisa bem diferente é segundo Melman (1992) “saber” uma língua:

Conhecer uma língua quer dizer ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece. A ideia de língua como meio de comunicação, se apresenta naturalmente aos imigrantes. Desde então não falamos mais do mesmo lugar, nos comunicamos.

Segundo Orlandi (1998) Todo aluno aprendiz de língua estrangeira constrói representações sobre a língua em questão e essas representações deixam entrever aspectos da identidade desses sujeitos e suas identificações. Pressupõe-se também que o discurso dos alunos sobre a língua estrangeira que aprendem é perpassado por sentidos de diversos discursos não necessariamente coesos entre si, e que constituem enquanto sujeitos de linguagem nas suas representações sobre a língua.

De acordo com Saussure (2006, p. 17) nós não somos, em nenhum sentido, os autores das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua. Nós podemos utilizar a língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura. A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós.

É preciso, compreender que a língua estrangeira não é um sistema vazio de sentido: ela traz consigo, à revelia do aprendiz, uma carga ideológica que o coloca em conflito permanente com a ideologia da língua materna, o que é explicitado pela maneira diferente de configurar as cores, os objetos, os fatos, o sistema dos tempos verbais (CORACINI, p. 1991).

A língua estrangeira é a língua “estranha”, a língua do estranho, do outro. Tal estranhamento tanto pode provocar medo como uma forte atração. No primeiro caso, é o medo da despersonalização que sua aprendizagem implica (MELMAN, 1992, p. 33), medo do estranho, do desconhecido, medo do deslocamento ou das mudanças que poderão advir da aprendizagem de uma outra língua. O medo pode em circunstâncias particulares, pode bloquear a aprendizagem, impondo uma barreira ao encontro com o outro, dificultando e, por vezes, impedindo uma aprendizagem eficaz e prazerosa.

Segundo Coracini (1987), é comum ouvir-se, sobretudo com base no ensino instrumental de línguas, que o aluno aprende a ler e até a escrever em língua materna quando aprende a ler e a escrever em língua estrangeira. Na verdade, é inegável que a língua estrangeira, por ser objeto de ensino desde o início de sua aquisição, o que leva o professor a expli-

citar certas estratégias que acredita serem usadas de maneira inconsciente na sua própria língua, exerce um papel importante de reflexão sobre a língua materna. Entretanto, não se pode inferir daí que aprendizagem da língua estrangeira é totalmente consciente que o aprendiz é capaz de monitorar sua aprendizagem, que a língua estrangeira permanece sempre “exterior” ao sujeito; pelo contrário, é possível não apenas “conhecer” outra língua, mas “saber” essa língua, ser falado por ela. É, aliás, o desejo do outro, o desejo da totalidade, o elemento propulsor na aprendizagem de línguas.

De acordo com Krashen (1982), a aprendizagem se dá de forma consciente, enquanto a aquisição ocorre como um processo inconsciente. Adquire-se a língua materna, mas aprende-se uma língua estrangeira. Embora muitas sejam as vertentes do ensino comunicativo de línguas e muitas sejam as críticas que se fazem, hoje, à teoria de Krashen, esse aspecto parece estar ainda em vigor, o que de certa maneira, aprofunda ainda mais o fosso que sempre existiu, no ensino, tanto na teoria como na prática, entre língua e outra.

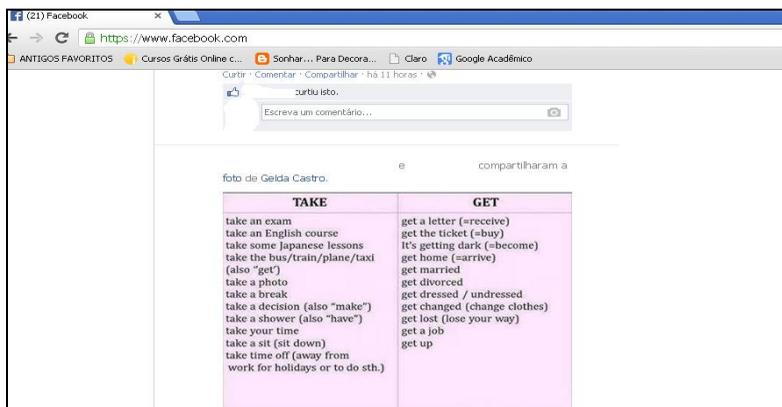
Vimos, a partir de Saussure, que a relação entre as línguas continuou uma relação de códigos, externa ao próprio sujeito, visto como falante, mero usuário a quem caberia escolher adequadamente as formas para melhor se comunicar. Esta relação fica facilmente visível na situação em que um mesmo professor ministra, concomitantemente, aulas de língua portuguesa e de uma língua estrangeira, age como se fossem línguas diferentes com pouquíssima ou até mesmo nenhuma relação entre elas, com objetivos didáticos bem distintos e, não raro, isolados.

Os estudos sobre bilinguismo, assim como sobre o ensino-aprendizagem de línguas, têm se baseado, na concepção de língua enquanto instrumento de comunicação entre falantes de uma mesma língua ou de línguas diferentes. Mediante instrumento, código, formas diferentes que permitem o falante dizer o que pensa na sua própria língua ou na língua do outro, uma língua precisa ser assimilada tanto no que tem de parecido como no que tem de distinto, tendo sempre como parâmetro a primeira língua. Portanto, é preciso aprender estratégias, assimilar técnicas, controlar o uso da linguagem.

A tarefa do professor de língua(s) não é simples. A formação de um docente de línguas como interculturalista requer capacitação para que ele não conceba seu objeto de ensino a língua como um mero instrumento a ser dominado pelo aluno.

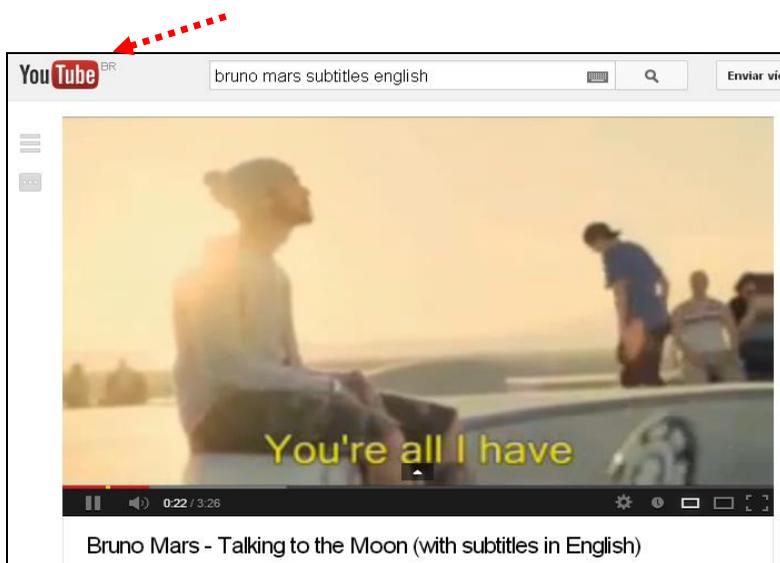
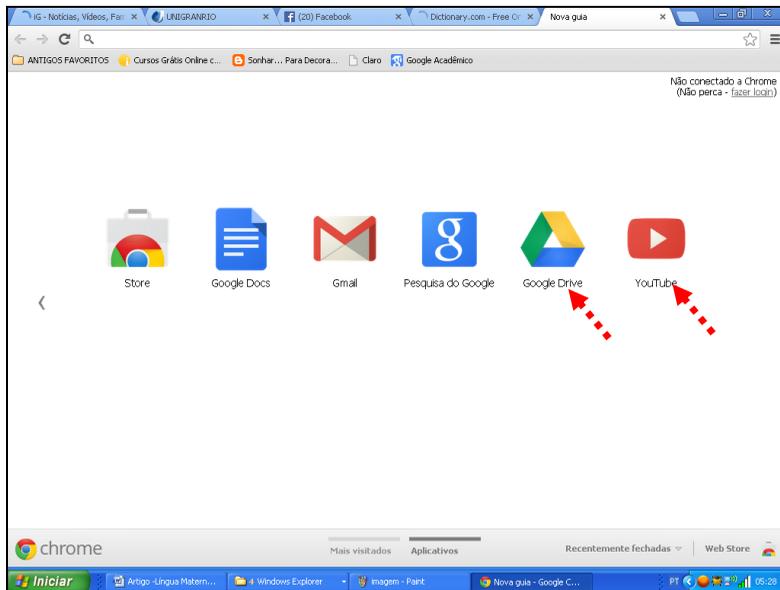
## 9. As influências de língua estrangeira em língua materna no mundo digital

O internauta, antes mesmo de acessar a internet se depara com alguns comandos em língua inglesa no teclado do computador, na tela do “tablet” e do celular, tais como: “enter”, “delete”, “caps lock”, “home”, “Page Up”, “Page Down” etc. Sendo assim, ele é induzido a pensar em língua inglesa, inferir o significado do comando e quem sabe até ser levado a buscar um dicionário impresso ou virtual. No mundo digital, o internauta se depara com diversas influências de segunda língua todo tempo. Abaixo seguem alguns exemplos de sua influência na língua materna.



The image consists of two screenshots. The top screenshot shows a LinkedIn profile page. At the top left, the LinkedIn logo is visible. A red dashed arrow points to the profile picture area. The page header includes navigation links: Início, Perfil, Contatos, Grupos, Empregos, Caixa de entrada, Empresas, and Mais. A search bar is on the right. The main content area shows a banner for "Attn: Finance Managers - Develop global finance skills. 100% online finance cert. Download Syllabus!". Below this, it says "Seus grupos (40) Reorganizar" and "Criar um grupo". Three groups are listed: "Finanças Responde: dicas e soluções financeiras e contábeis", "CONTROLADORIA E FINANÇAS", and "Gerentes Adm e Financeiros".

The bottom screenshot shows a news website. At the top, there is a login form for "iG" with fields for "E-mail iG" and "Senha", and a "BUSCAR" button. A "enhanced by Google" label is circled in red. Below the login form is a navigation menu with categories: Notícias, Economia, Esportes, Gente, Delas, Vídeos, Mais Sites, Bate Papo, and Produtos. A "Destaque" section highlights "Os 60 mais poderosos no País • Último Segundo • Copa do Mundo de 2014 • Nutri Ventures • Crackle". A promotional banner for "PODEROSA" features a "SMARTPHONE GALAXY S4 4G" and a "TABLET GALAXY TAB 2 7\" 3G WIFI", with both items circled in red. Below the banner is a "FUTEBOL" section with the headline "Palmeiras goleia e assume ponta da Série B". A news article titled "JULGAMENTO DO MASSACRE" is visible, with the sub-headline "No 2º dia, julgamento do Carandiru tem depoimento de testemunhas em sigilo". A sidebar on the right contains an "OLX" advertisement.



Nesta seção, optamos por mostrar exemplos de sites de relacionamento como o Facebook, o qual de acordo com o ranking feito pelo

Portal EBC é a mais acessada no Brasil, ocupando assim, a primeira posição. Neste site tivemos como observar uma postagem em língua inglesa, a qual pode ser curtida e compartilhada, fomentando assim, o aprendizado da língua no ambiente virtual. O LinkedIn “que significa conectado em” se encontra na quarta posição de acordo com o ranking do Portal EBC. Ele é um site de relacionamento de cunho profissional, o e-mail do portal IG, por exemplo, que antes de ser acessado pelo internauta traz em sua tela principal, anúncio com venda de celular e tablet, o browser do Google Chrome, apresenta em sua tela principal, vários links em segunda língua. Aliás, a palavra “link” citada é um exemplo de influência da segunda língua em língua materna e o Youtube que possibilita o usuário fazer a leitura de letras de músicas e assistir vídeos em qualquer idioma, basta colocar o nome do cantor ou da música. É possível perceber que o internauta fica imerso, constantemente, em palavras e em expressões em segunda língua de forma significativa. Poderíamos escolher vários outros exemplos, mas preferimos nos ater somente a estes no momento.

### **10. Considerações finais**

Ao longo deste artigo, apresentamos algumas visões acerca do que é língua materna e língua estrangeira. Detendo-nos, contudo, na indagação sobre até que ponto o aprendizado da língua estrangeira influencia na perda da identidade da língua materna; já que se pode depreender uma relação de base e de constituição entre uma e outra, de modo que ao ensinar uma língua estrangeira não é possível limitar a transmitir conhecimentos sobre a língua, ou seja, descrevê-la como sistema de signos e estruturas. Para isto, destacamos exemplos de influências da segunda língua no contexto digital.

A língua materna é sem dúvida aquela a qual o indivíduo se reconhece como parte de uma nação, por meio da cultura, pois há diferenças linguísticas de um país ao outro e é neste momento que o falante se identifica. É algo construído com o tempo, ou seja, está sempre em processo. Faz-se necessário que professores e estudantes estejam devidamente preparados para aquisição de uma segunda língua, sem perder a identidade da língua materna por meio de influências linguísticas ou regionais.

Este artigo buscou abordar alguns conceitos básicos sobre língua materna, sua relação com a língua estrangeira e a identidade do falante em relação a ambas. Por fim, convém mencionar que a bibliografia empregada foi selecionada e intencionalmente reduzida de forma a possibili-

tar que leitores deste trabalho busquem livros e outros artigos que tratam deste aspecto de forma clara e objetiva.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Estudos RBEP*. V. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr.2013.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BASSO, Renato; ILLARI, Rodolfo. *O português da gente: a língua que estudamos e a língua que falamos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Cadernos PUC*, n. 24, Ensino instrumental de línguas. PUC-SP, 1987.

\_\_\_\_\_. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. Campinas: Pontes; São Paulo: Educ, 1991.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua estrangeira e língua materna*. Campinas: Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. *Letras e Letras*, n. 14. Universidade Federal de Santa Maria, 1997.

FÁVERO, Maria Helena. *Psicologia e conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender*. Brasília, 2005.

FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução a linguística I: Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitura: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LAGO, Mara. C. de S. *Modos de vida e identidade: sujeitos no processo de urbanização da Ilha de Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC, 1996.

MATSUKI, Edgard. *Saiba quais são as cinco redes sociais mais acessadas do Brasil*. Disponível em:

<<http://www.ebc.com.br/tecnologia/2012/09/saiba-quais-sao-as-cinco-redes-sociais-mais-acessadas-do-brasil>>. Acesso em: 31-07-2013.

MELMAM, C. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo: Escuta, 1992.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

ORLANDI, Eni. (Org.). *A leitura e os leitores*. Pontes: Campinas: 1998.

PERRAUDEAU, Michel. *Estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAWAIA, Bader B. A temporalidade do “agora cotidiano” na análise da identidade territorial. *Revista Margem*. n. 5, p. 81-95, dez.1996.

\_\_\_\_\_. Comunidade como ética e estética da existência: uma reflexão mediada pelo conceito de identidade. *Psyche*, vol. 8, n. 1, p. 19-25, 1999.

SERRANI, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *Delta*, vol. 13, n. 1, p. 63-81. São Paulo: Educ, 1997.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10 ed. São Paulo; Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.