

O erro no processo de aquisição/captura de Inglês como língua estrangeira: la langue em operação

The error in the acquisition/capturing process of English as a foreign language: la langue in operation

Cristhiane Bonasorte Reis¹

Resumo

A questão que move este artigo foi deflagrada por dificuldades de alunos de Inglês como língua estrangeira (LE). Embora os erros sejam inevitáveis, eles mostram uma relação intrínseca entre a língua e o falante. Este artigo tem o objetivo de oferecer uma via de reflexão e de análise sobre o erro na aquisição do Inglês como LE. Os erros na fala de alunos intermediários de Inglês como LE são analisados com base em duas teorizações linguísticas articuladas: o Interacionismo e a Clínica de Linguagem. As análises indicam que a língua materna é apoio para a língua estrangeira no processo de aprendizado/captura do Inglês como língua estrangeira. Os erros emergem da relação entre essas línguas e la langue, o funcionamento linguístico proposto por Saussure (1916) que rege toda as línguas.

Palavras-chave: Erro em Inglês como segunda língua. Aquisição de Inglês como segunda língua. Aquisição de Inglês como língua estrangeira. Erro em língua estrangeira

Abstract

The current study was motivated by difficulties English as a Foreign Language (EFL) students face. Although mistakes are inevitable, they show an intrinsic relationship between the speaker and the language. This article aims to offer a reflection and analyses on mistakes in the acquisition process of English as a foreign language. Mistakes of Intermediate EFL students are analyzed based on two linguistically theoretical approaches: Interactionism and Language Clinic. The analysis indicates that the mother language is support for the learning/capturing process of English as a foreign language. The errors arise from the relationship of those languages and la langue, the mechanism proposed by Saussure (1916) which governs all languages.

Keywords: Error in English as a second language. English acquisition as a second language. English acquisition as a foreign language. Error in a foreign language

Recebido em: 09/03/2020.

Aceito em: 16/10/2020.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Introdução

No Brasil, embora o Inglês seja uma das matérias curriculares tanto nas escolas da rede pública quanto da rede privada, “para uma instrução efetiva da língua inglesa, a maior parte da classe média e classe alta brasileiras voltam-se para escolas de língua privadas”². (RAJAGOPALAN; RAJAGOPALAN, 2014, p.3). Ainda assim, as escolas da rede privada têm trabalhado para garantir aos seus alunos uma instrução mais efetiva do Inglês com a pretensão de substituir os institutos de idiomas (TILIO, 2014). Essa pretensão, porém, não alterou, de modo significativo, o ingresso nos institutos de língua tanto por crianças em idade escolar quanto de adultos que, por alguma razão pessoal ou profissional, desejam aprender a língua.

O objetivo do estudante de língua estrangeira é atingir a “fala fluente e natural” (BROWN, 1994). Embora alunos de Inglês como LE tenham poucas possibilidades de falar Inglês fora da sala de aula (ZHANG, 2009); não me parece questionável que a afluência persistente de alunos nos institutos de ensino de língua inglesa sustente no imaginário a ideia de ser nesses institutos que melhor se adquire a língua estrangeira.

O que motiva este trabalho é minha constatação de que alunos querem falar bem e se comunicar em inglês: das quatro macros habilidades do inglês, a fala é a mais requisitada para a comunicação (ZAREMBA, 2006). Embora seja esse o desejo dos alunos, a fala é tida como um dos processos mais difíceis na aquisição da língua. E essa não parece ser uma percepção errada, visto que os alunos têm um baixo nível de proficiência na fala (ROBINSON & SEIMON, 2020). Muitas vezes, atingem claro entendimento dos sistemas da língua (competência gramatical), sem que esse conhecimento se transfira para a esfera do uso da língua, frustrando o objetivo de “falar bem e de forma natural”.

Esse frequente desencontro mostra ausência de correspondência entre conhecimento e uso, isto é, o suposto conhecimento sobre a língua não se correlaciona sempre à articulação manifesta na fala. Na verdade, questões relacionadas ao conhecimento sobre a língua fazem parte da prática do professor de inglês ou de qualquer aporte ligado à relação ensino e aprendizagem. Widdowson, pesquisador reconhecido da Linguística Aplicada, assinalou a desproporção entre uso e domínio/conhecimento ao afirmar: “ao se falar em competência como habilidade, ou o que as pessoas conseguem realmente fazer com a língua, toca-se em diferentes tipos de dificuldade” (1989, p.134.). Não deixa de ser curioso que, apesar de alguns alunos compreenderem textos escritos e falados, eles podem ter dificuldade para falar a segunda língua/língua estrangeira. Como explicar, assim, esta relação entre competência e desempenho?

Para a área não só de Inglês como LE, mas também de Inglês como segunda língua (ISL), os adultos alcançariam competência numa segunda língua de duas formas “diferentes e independentes”: pela aquisição ou pelo aprendizado. A aquisição de linguagem seria um processo subconsciente. Os adultos não estariam cientes do processo de linguagem na aquisição. Já o aprendizado se daria pelo conhecimento consciente da segunda língua. Esse seria o conhecimento sobre a língua (KRASHEN, 1982).

Essa não é, contudo, a única distinção traçada a partir da noção entre o “saber” ou “não saber sobre” o aspecto linguístico. Corder estabelece a distinção entre *error e mistake*.

² Minha tradução. Neste artigo, todas as traduções das citações de autores de língua inglesa, assim como de exemplos em Inglês, são de minha responsabilidade.

Error remeteria a algo que já foi estudado e aprendido (interiorizado) e que retorna de forma distorcida. Nesse caso, “o desvio irrompe como resultado da falta de conhecimento (ex: falta de **competência**)” e *Mistakes* estariam “relacionados ao *desempenho*, e são, é claro, aspectos regulares na fala do falante nativo” (CORDER, 1981 *apud* ELLIS, 2008/2012, p. 48).

Corder (1981 *apud* ELLIS, 2008/2012) evidencia que em ISL e em Inglês como LE, o erro é visto como manifestação de conhecimento ainda insuficiente do aluno; como resultado de construção provisória de regras e categorias sobre a língua estudada. Já o aprendizado envolveria o conhecimento consciente sobre a língua. Assim, tanto erro quanto aprendizado refeririam ao conhecimento. O que dizer do *mistake* e da aquisição? Conforme mencionado anteriormente, eles são processos em que o “saber sobre a língua” não estaria em questão. A aquisição do Inglês pelo aluno é associada à forma como a criança adquire linguagem; essa associação importa, uma vez que no campo da Aquisição, admite-se que erros são desvios de regras porque o processo de controle da linguagem pelo sujeito, ainda não se cumpriu adequadamente (BOWERMAN, 1982). O erro seria indício de reorganização cognitiva de material já incorporado pela criança.

Dessa forma, o aparecimento de erros em enunciados de crianças antes corretos, assim como a oscilação entre erros e acertos ocorreriam por uma falta de saber. Percebe-se que a área de Aquisição atribui o erro a uma falta de “saber sobre a língua”, mesmo que a criança ainda não tenha passado pelo processo de aprendizado sobre a língua (CARVALHO, 1995; LEMOS, 2002). Afinal, como poderia uma criança que ainda nem fala já ter consciência de tais regras? Ora, se o aluno passa pelo mesmo processo que a criança, não poderíamos atribuir o erro do aluno também à falta de saber quando a aquisição está em jogo?

Desse modo, poderiam *mistakes*, produzidos quando o aluno está focado na comunicação, serem análogos aos erros da criança no processo de aquisição de linguagem? O aluno não estaria consciente de como usa a língua na aquisição, e tampouco estaria a criança. Vê-se, que, em ambos os processos, há semelhança entre o uso e a ausência de saber sobre a língua.

Dito isso, depreende-se que a oposição entre *error* e *mistake* é aparente, uma vez que tanto um quanto outro seriam processos cognitivos e conseqüentemente decorrentes da ausência de saber. Embora os dois processos sejam cognitivos, o *error* trata de um conhecimento sobre o qual o aluno já tem ciência, ou seja, um erro advindo do que falha naquilo que já foi aprendido. Já o *mistake* refere-se à falha no conhecimento sobre a língua que, embora o aluno não saiba, reger sua fala. Assim como ocorre com a criança.

O erro como evidência desse processo de linguagem nos mostraria, que não há, tampouco, distinção entre o aprendizado e a aquisição. Afinal, se a noção de conhecimento está presente no *mistake*, ela também está na aquisição: em ambos o “saber sobre a língua” estaria subliminar sem que o aluno o percebesse. Contudo, essas hipóteses seguem as visões psicológicas da aquisição, por reduzirem a linguagem a uma função cognitiva e/ou objeto de conhecimento.

Para além disso, as distinções mencionadas acima envolvem a relação entre conhecimento (em Chomsky “tácito” – um saber que não se sabe, já que biologicamente determinado) e uso (“irrelevante”, para Chomsky, por não ser amostra de competência). Importa assinalar o desvio teórico em relação ao pensamento do autor. Para

Chomsky (1988), os princípios gerais e imutáveis da linguagem tanto falada quanto escrita não estariam acessíveis à percepção, assim, os dados “deixa[riam] de ser lugar de descoberta de regras e leis [para serem] recolhidos (da fala ou do texto) pelo linguista a partir de proposições empíricas enunciadas” (TUMIATE, 2007, p. 42). Dessa forma, usa-se a teoria de Chomsky, para quem a linguagem é inata, em uma área que acredita que a língua é acessível por meio da percepção e pode ser, dessa maneira, recolhida, ensinada e aprendida.

Lemos (1986) aponta a estranheza que brota da palavra aquisição por ela supor alguém situado fora de si, e dele se apropria como a de um objeto que lhe é alheio. Supõe-se, ainda, que o objeto da aquisição é a linguagem. Ao pronunciar na Unicamp uma aula inaugural no curso de Letras intitulada “Saber a língua e o saber da língua”, a autora toca na questão da língua como objeto de conhecimento ao referir-se ao saber sobre a língua como o desejo do linguista de reduzir uma língua a uma gramática. Dito isso, depreende-se a distância existente entre o saber sobre e o saber a língua: o “saber sobre a língua” trata do conhecimento gramatical sobre ela, já o saber a língua remete a uma língua viva, uma língua que impulsiona um falante, que nela se move. Lemos tratou desse saber ao dizer que, se:

a linguagem já nos põe em movimento, já funciona em nós através dessa língua que se sabe, o que há ainda a saber? [...]. Uma resposta que parece óbvia é aquela que as escolas primárias e secundárias insistem em dar [...]: saber a língua é saber sobre a língua (LEMOS, 1991, p. 6).

Não seria imprudente dizer que no âmbito da aprendizagem fica-se mais com a ideia de que saber a língua é saber sobre a língua? Como poderia o ensino da gramática de uma língua transformar-se em melhor desempenho de um falante? Neste ambiente, situa-se minha interrogação sobre o conflito conhecimento e uso. Lemos refere-se aos “mistérios” que o uso, em sua oposição ao conhecimento, representa para um linguista: “o que se interroga quando se pergunta sobre esse saber é a natureza do efeito que a linguagem tem sobre o homem, sua ação, sua própria crença em um saber que lhe parece próprio” (LEMOS, 1991, p. 10).

O elenco que se apresenta sobre as razões de dificuldades dos alunos é grande. Frente a isso, e como professora de Inglês, me deparei com alunos que pareciam resistir à língua estrangeira, apesar do grande esforço para aprender. Entendi que os recursos da Fonoaudiologia poderiam iluminar caminhos para complicações no processo de aprendizagem de língua estrangeira. Afinal, uma de suas práticas é voltada para a lida com tropeços na aprendizagem escolar e com problemas no processo de aquisição da primeira língua. Formei-me em Fonoaudiologia, em busca de uma resposta para a seguinte questão: poderiam casos difíceis e resistentes na aquisição da língua estrangeira ter algo da ordem de um “sintoma”? Assim, procurei explicação para tais dificuldades primeiramente em uma das áreas da Fonoaudiologia: no estudo das patologias de linguagem. Serviu-me do encontro com a Fonoaudiologia uma certeza: erros não são sintomas:

falas sintomáticas impõem desconforto ao sujeito na língua materna, seja porque potencializam, de forma manifesta e explícita, um conflito persistente do falante com sua língua-mãe, seja porque o outro vê sua posição de intérprete interrogada (LIER-DeVITTO, 2019, p. 34)

Ao ouvirmos um falante de língua estrangeira, ele não nos interroga em nossa posição de intérprete. Na verdade, mesmo que sua fala chegue a nos causar certo estranhamento, a certeza de que ela está numa língua estrangeira não nos leva a questionar nem nossa posição de ouvinte ou mesmo se haveria uma patologia de linguagem.

Como se vê, esse encontro com a Fonoaudiologia não favoreceu uma resposta ao meu incômodo. Adianto que os desarranjos de falas de alunos puderam ser abordados de uma maneira mais satisfatória numa formação teórica sobre a linguagem. Faço menção, neste ponto, ao Interacionismo em Aquisição da Linguagem, proposto por Lemos (a partir de 1982). Essa perspectiva teórica tornou-se respeitada na área da Fonoaudiologia a partir das discussões realizadas pela Clínica de Linguagem, como proposto por Lier-DeVitto (desde 1995) e demais pesquisadoras do Grupo de Pesquisa LAEL-CNPq Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem. Tais discussões resultaram em direções terapêuticas originais e eficazes no tratamento de alterações de linguagem em adultos (ANDRADE, 2003; CATRINI & LIER-DeVITTO, 2019; FONSECA, 2002; MARCOLINO & FONSECA, 2016; MARCOLINO-GALLI, 2013; LANDI, 2007). A partir destas duas perspectivas, o Interacionismo e a Clínica de Linguagem, os erros de fala de alunos de Inglês como língua estrangeira foram discutidos em meu trabalho anterior: *O Erro na Aquisição do Inglês como Segunda Língua: uma Abordagem Alternativa*.

O Interacionismo tem como fonte teórica a Linguística estruturalista (SAUSSURE, 1916; JAKOBSON, 1960) e a Psicanálise, na compatibilidade conceitual entre o sujeito (do Inconsciente) e a Língua. A partir deste ponto de vista, este trabalho volta-se aos erros em língua estrangeira, considerando a relação sujeito-linguagem. Para tanto, alguns pontos fundamentais para esclarecimento do posicionamento teórico são retomados.

Pressupostos teóricos: o erro como manifestação da relação sujeito-língua

A Linguística Científica estabelece uma bifurcação entre Língua e fala e elege a primeira, ou seja, a Língua, como objeto. Para Saussure (1916), fundador da Linguística Científica, o estudo da linguagem ocupa-se tanto de uma parte essencial, “cuja realidade é independente da maneira como é executada” (p. 26), quanto da secundária, que seria “dependente da execução...dos que falam” (idem).

Saussure (idem) propõe uma oposição interno/externo à Língua e sugere que se elimine tudo aquilo que é estranho a esse organismo. Exclui-se como objeto da Linguística Científica aquilo que se refere ao uso da linguagem. Concentra-se na “gramática do jogo” (SAUSSURE, 1916). Todavia, a linguística externa - ou da *parole* - estuda tanto a esfera individual do uso quanto os fatores externos a ela. Dois projetos da Linguística Científica têm a noção da ordem interna da língua como origem: o projeto estruturalista representado pela obra de Saussure e o gerativista pela obra de Chomsky (1957 a 1999).

Lier-DeVitto (2013) afirma que a bifurcação da linguística resultou nos estudos de linguistas que, com Saussure e Chomsky, voltaram-se para o que na língua é essencial, outros enveredaram para questões externas a esse jogo, com o estudo das disciplinas interessadas nas questões da fala e do falante. Compreende-se, assim, que pesquisas sobre o uso da língua invoquem campos externos à língua como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia em oposição a uma teorização voltada para a ordem própria da Língua.

O diálogo entre a Linguística Científica (neste caso, saussuriana e não chomskyana) e o Interacionismo e Clínica de Linguagem leva essas linhas de pesquisa ao reconhecimento do funcionamento da Língua no particular da fala. As discussões desenvolvidas por esses projetos são relevantes para o presente estudo, à medida que os erros de alunos de Inglês como língua estrangeira se dão no particular da fala. Vê-se que o posicionamento teórico

deste trabalho se distancia dos principais aportes da área de Inglês como segunda língua, qual seja: voltado às questões externas à ordem da língua.

A Língua é assumida por Saussure (1916) como “uma carta forçada”. Entende-se, com essa afirmação, que nem indivíduo, nem a sociedade têm controle sobre o que falam. Há, ainda, a anterioridade lógica da Língua em relação ao sujeito. Isso significa dizer que a Língua precede o sujeito, e,

considerada em seu funcionamento simbólico, poder-se-ia inverter a relação sujeito objeto, conceber a criança como capturada por um funcionamento linguístico discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que a significou (LEMOS, 2002, p. 55).

Como a criança é capturada, e também significada pela Língua, a interpretação dos pesquisadores do Interacionismo e da Clínica de linguagem volta-se para a fala e para o falante. A relação língua-fala se realiza quando Jakobson (1960) aborda a poesia, a prosa, a fala de afásicos e transforma os processos paradigmáticos e sintagmáticos propostos por Saussure em operações metafóricas e metonímicas. O primeiro processo é definido pela substituição de um termo por outro numa estrutura, já o segundo - o metonímico - pela combinação ou contiguidade na relação de um termo a outro. Com essa noção de funcionamento da Língua torna-se incompatível a noção de sujeito epistêmico. Vale lembrar que, para a obra de Chomsky, também representante da Linguística Científica, a fala, e conseqüentemente, a noção de sujeito nem chegam a integrar a sua proposta.

O Interacionismo em Aquisição da Linguagem, proposto por Lemos (1982, 1992, 1995) e avançado, também, por pesquisadores envolvidos com essa reflexão (CASTRO, 1996; FIGUEIRA, 1984, 1996; LIER-DeVITTO, 1998; CARVALHO, 1995; entre outros) busca essa articulação entre língua e fala com uma proposta alternativa no campo de Aquisição de Linguagem. Essa proposta contrapõe-se às visões empiristas inspiradas na Psicologia e no Inatismo de Chomsky.

O Interacionismo busca uma nova concepção de sujeito que responda às restrições impostas pelas leis de referência interna do sistema da Língua. Assim, conforme afirmam Lier-DeVitto & Carvalho (2008), -, o Interacionismo introduz em seu corpo teórico a hipótese do inconsciente. Nesta articulação entre língua, fala e sujeito, dá-se a travessia do sujeito de *infans* a falante como efeito da entrada no simbólico. Lier-DeVitto (2004) defende que a partir de Lacan (depois de Freud,) o caminho da criança corresponderia ao de uma “captura” - no caso da Aquisição da Linguagem, pode-se dizer que ela é “capturada pela linguagem” (LEMOS, 1992, 2002 e outros).

Com essa nova concepção de sujeito, há também oposição à noção de desenvolvimento. Lemos (1992) defende a mudança na fala da criança como mudança de posição em uma estrutura de três polos: da Língua, da própria criança e do outro. Assim, os primeiros acertos decorreriam da incorporação da fala do outro – a criança, diz ela, seria “falada pelo outro” já falante – o que responde por uma condição de alienação à fala do outro. Segundo Faria (2002), “o que a criança diz, ainda que de forma fragmentada, encontra, no diálogo, uma matriz de significação” (p.39). Na primeira posição há, assim, dominância do pólo do outro. Os erros emergiriam na segunda posição, quando haveria distanciamento dessa fala – a criança resistiria às correções do outro e não corrigiria a própria fala, sua fala é “impermeável à correção” (LIER-DeVITTO & CARVALHO, 2008, p. 84). Erros mostram a Língua como polo predominante da estrutura criança-língua-outro.

Os erros são resultantes do cruzamento das operações metafóricas e metonímicas. Já na terceira posição, indícios de uma condição mais estável dos enunciados da criança ligam-se à possibilidade de ela fazer autocorreções e reformulações. Na terceira posição, a criança se divide em falante/ouvinte como instâncias não-coincidentes.

O Interacionismo introduz a noção de escuta para a própria fala e abre a possibilidade de discussão acerca da escuta para a fala do adulto. Valoriza, ainda, a noção de estranhamento causada pela diferença que o erro apresenta numa língua que afeta o falante. A noção de estranhamento/estranho (FREUD, 1919/1996) advém do erro como diferença que aparece na língua constituída porque emerge como um “corpo estranho” inesperado (PERRONI, 1995).

Ao assumir o erro como “estranho”, ele pode ser entendido como potencial motor de mudança: o reconhecimento do diferente na própria fala pode levar à retroação sobre o dito ou à reformulação. Ao escutar o erro, a criança retoma e tenta modificar o que havia dito antes. O reconhecimento do diferente promove mudança na fala em direção à língua constituída. No Interacionismo, erros são, como se vê, valorizados e interpretados como “ocorrências positivas” – Exceção feita aos erros ditos sintomáticos.

Contemplar essas e outras questões, referentes ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, representa nova possibilidade de reflexão acerca dos tropeços e abandonos de investimento na língua estrangeira.

Esse ponto de vista voltado aos impasses do sujeito frente à língua estrangeira é inédito no grupo de pesquisa. Trata-se de reflexão inicial em uma abordagem teórica e clínica já consolidada e que se oferece como suporte para novas questões. Nesse sentido, ao considerar a entrada da criança na linguagem pela fala do outro, poderia o aluno de Inglês também incorporar segmentos da língua estrangeira originários da fala do outro? E ainda, poderiam erros adquirir qualidade positiva e levar à mudança na posição do aluno frente à língua?

Apesar da pertinência destas questões iniciais, não se pode deixar de considerar que o aluno (adulto) de Inglês, embora ainda não tenha escuta para uma língua estrangeira, já é um falante constituído em sua língua materna. Nela, sua fala circula pelas três posições propostas por Lemos – há momentos em que o sujeito incorpora a fala do outro; em outros, erros emergem sem serem escutados pelo falante; e há, ainda, retroação e correção dos erros da própria fala. Em se tratando de um sujeito já falante/ouvinte de sua língua materna, questiona-se, primeiramente, como a relação com essa língua-mãe joga papel estruturante na língua estrangeira.

A fim de avançar numa abordagem alternativa sobre o erro no processo de aprendizado de Inglês, este trabalho elegeu erros na fala de alunos com nível de proficiência intermediária (Nível B2, de acordo com o CEFR [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]) para interpretá-los sob a ótica da perspectiva teórica indicada acima – o Interacionismo, implicando o raciocínio do estruturalismo europeu.

Metodologia e dados

Para encaminhar esta investigação, foi considerada a heterogeneidade dos erros de alunos de inglês de uma escola de idiomas situada em São Paulo³. As aulas foram gravadas durante o curso ministrado pela autora deste artigo a uma turma de alunos⁴ adultos de nível intermediário. Foram gravadas práticas de conversação em que os alunos interagiram em duplas, trios ou em pequenos grupos ou, ainda, entre a classe toda e a professora. As aulas foram posteriormente transcritas.

Os dados de fala dos alunos foram selecionados após várias leituras dos “registros longitudinais” (CARVALHO, 2006, p. 70) que levaram a uma familiarização com os dados. Nessa leitura houve um “movimento proativo (para frente) e retroativo (para trás) no conjunto de dados” (idem) e foram selecionados erros que me causaram efeito de estranhamento (CARVALHO, 2006). O estranhamento “diz de ocorrências que perturbam a cadeia da fala” (POLLONIO, 2011). Esses dados de fala passaram a ser tratados como “significantes que se combinam de forma imprevisível” (CARVALHO, 2006).

Buscou-se o entendimento desses significantes que só ganharam valor na relação com outros elementos da cadeia da fala. Aos erros não foi atribuído um valor prévio. Isso porque, essas unidades arbitrárias ganham “valor” na relação: o papel que empregam não é primitivo e sim efeito das relações entre elas, decorrentes do jogo de posições dos elementos em uma cadeia (ANDRADE, 2003): uma unidade só se define em oposição à outra.

A leitura dos erros se deu com base na noção de Língua – proposta por Saussure – enquanto sistema de relações sintagmática e associativa. Desse modo, a partir do levantamento dos dados, as formas erráticas foram analisadas em suas “singularidades e heterogeneidade” por meio de sua condição significativa, e não gramatical.

Este artigo implica o Interacionismo na discussão da questão de que se ocupa. Assumo, neste trabalho, que erros não poderiam decorrer de uma alegada ausência de conhecimento da regra, mas de impasses na relação do sujeito com uma língua estrangeira. Uma interpretação alternativa sobre o erro na língua estrangeira: *la langue* em operação.

Reitero que a questão deste artigo foi deflagrada por dificuldades apresentadas por alunos de Inglês como língua estrangeira. Partindo dessa experiência, destaquei, como disse antes, o erro como recorte para investigação, ou seja, ocorrência privilegiada para a discussão deste problema.

Nos dados de fala analisados em “O Erro na Aquisição do Inglês como Segunda Língua: uma Abordagem Alternativa” foi averiguada a indissociabilidade dos eixos metafóricos e metonímicos na fala do aluno de Inglês. A instabilidade dessa fala é apreensível nas produções consideradas erráticas, que se desviam da fala dos falantes de Inglês.

³ Os dados foram coletados em situação de sala-de-aula através de gravações de aulas (Interface de Áudio M áudio fastrack pro). Essa modalidade de gravação interessa por captar vozes de diferentes pessoas em um mesmo recinto.

⁴ Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Nele, consta a informação de que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A força da primeira língua é apreensível nos efeitos de estranhamento que certas construções sentenciais causam. Isso porque, embora ditas em Inglês, suas estruturas não são do Inglês e sim da língua materna. É ela quem dá sustentação ao enunciado dos alunos como, por exemplo, em “*andiii there/ is a/a... very hot country*” (e lá é um/um...[campo/país] muito quente). Para um falante nativo ou bem-falante do Inglês esse “estranho” causa ruído.

É realmente notável ver, também, o trabalho da Língua operando substituições em posições sentenciais que se concatenam na sequência enunciativa, muitas vezes, de forma estranha. No dado de fala anterior, *country*, por exemplo, elemento que interroga porque parece ocupar lugar de uma “palavra mais justa ao texto”. *Country* que está “em presença” na cadeia falada, parece guardar no eixo de suas relações “em ausência” elementos como: *country, countryside, town, city, place*. Sendo, aparentemente *country* o menos aceitável, mas, ainda, assim interpretável. Subjacente ao que foi dito, elementos que não vieram à tona flutuam (expressão de Saussure). Eles permanecem, no caso, latentes na cadeia e participam, contudo, da possibilidade de interpretação do erro. Aquilo que poderia ser qualificado como um erro evidenciou o movimento intrínseco da Língua - movimentos metafóricos e metonímicos propostos por Saussure - neste encontro entre o Inglês e o Português.

Pode-se, também, apreender o movimento da língua no segmento abaixo:

I imagine something you...eh som/some clothes () clothes... summer clothes. I imagine, but.

O movimento da língua se dá a ver em “*something*”, que destaca “*som(e)/some clothes/clothes*” e, em seguida, por substituição metafórica, emerge à fala como “*summer clothes*”. Nesse segmento há a sustentação da sonoridade de SOME que abre para diferenças:

*I imagine something you eh
som/someclothes ()*

summer clothes clothes

I imagine but

Convém assinalar que, logo depois do final deste enunciado, assistimos a uma retomada de *I imagine*. Chamo a atenção, aqui, para um aspecto importante: pausas e/ou hesitações promovem retroação, um movimento para trás, o que nos remete a um aspecto teórico importante: elas antecipam a possibilidade de reformulação e, portanto, são índices de mudança na relação aluno-língua estrangeira.

Esse dado nos mostra a possibilidade de mudança de posição do aluno frente à pausa e à hesitação. Há ainda a possibilidade de mudança a partir de sua própria fala, conforme pode ser constatado nos dados de fala a seguir:

A8: I think it is because of the places that you(we) are going nowadays

P: the places we go to?

A8: yeah

T: *what do you mean?*

A8: *for example, I used to go to parties, to nightclubs, and there... is very easy to meet...new people...nowadays I go out with my daughter, with my parents. So, it is quite difficult to meet someone.*

Aqui, as mudanças na fala ocorrem por efeito da escuta para a própria fala. O pedido de esclarecimento da professora: “*what do you mean?*”, promove o movimento de retroação.

A análise de ocorrências como essas nos remete diretamente ao paralelístico discutido em profundidade por Lier-DeVitto (1995, 1998 e outros), em que há “dominância do eixo metafórico sobre o metonímico, o eixo metafórico promove a contenção da cadeia, cuja medida retorna em sequências métricas e compassadas” (LIER-DeVITTO, 2006, p. 92).

Se o paralelismo é “regra” nos monólogos da criança; se é presença expressiva na segunda posição e se emerge em circunscrições específicas na terceira e na língua constituída (sob a forma de poesia, slogans, etc.), o paralelismo não está ausente na fala de alunos de língua estrangeira, desempenhando função estruturante seja da fala, seja da escuta. A diferença é que no caso da relação aluno-língua estrangeira, temos um “já falante”, sendo a língua materna condição necessária para a entrada na língua estrangeira. Digamos que a língua materna é alteridade constitutiva da língua estrangeira.

O funcionamento da Língua articula palavras do Inglês em segmentos sintáticos do português (língua de suporte e predominante), garantia de que o aluno se expresse de alguma forma, “em inglês” (com palavras do Inglês). Outro tempo desta relação seria aquele em que a escuta do aluno estivesse voltada para as diferenças estruturais do Português e do Inglês e que uma hesitação fosse sucedida por uma busca de reformulação – (ou tentativa de correção), como acontece com o aluno A1, neste segmento de diálogo:

A2: *You will have to change ... your idea*

A1: *I need to change my mind?*

Mais surpreendente é o cruzamento de segmentos de palavras do Inglês na fala do A2 no enunciado que segue:

A1: *do you/ do you have some necklace or ear/ earring*

A2: () *jermary* () *do you want jermary or biju*

A1: *biju. I think/ not/ not something very expensive*

Entretanto, diferentemente de uma visão tradicional, que caracterizaria o “erro” como de pronúncia, o Interacionismo propõe uma visão alternativa: em tal emissão o Inglês aparece com veemência na fala de A2: “*jermary*”. Isso porque ele não se assemelha ao Português, e apesar de não existir em Inglês, traz nuances fortes da língua estrangeira. A despeito da não existência de tal sintagma em Inglês, podemos listar vocábulos do idioma que contêm a sonoridade deste segmento de fala:

Jermary

Jewelry

Germany

Assim, esse “erro” sugere que os movimentos da fala do aluno estão submetidos à língua inglesa ao substituir um sintagma do Português – joia – por um segmento que embora não existente na língua estrangeira é muito distante da primeira.

Frente a essa nova visão do erro, qual seria o efeito, na escuta do professor, ao ouvir a sonoridade em “*jermary*” ao invés de classificá-lo como erro de pronúncia? Em uma aula de Inglês como língua estrangeira, assim como em uma terapia fonoaudiológica, há uma tendência do professor em “insistir em ‘implantar’ a forma correta de produção de uma palavra” (ARAÚJO, 2006, p. 409). Todavia, frente a essa visão alternativa do erro, há que se ter um impacto no movimento da correção. O Interacionismo propõe, inversamente, a manutenção da “condição de enigma” inerente ao segmento. A fala pode, assim, ser devolvida à possibilidade de estar submetida aos movimentos da língua, o que pode vir a gerar novas cadeias.

Esta análise tenta mostrar que o aluno se estrutura em sua primeira língua e vai sendo capturado pelo Inglês, que em meio a hesitações, pausas e erros abre caminho frente à força da primeira língua, que tanto estrutura sua fala em Inglês quanto impede o sujeito de nela entrar sem resistência. Vale notar, que as falas que poderiam ter sido catalogadas como erro, mas à luz do Interacionismo tiveram um olhar que acatou e interpretou o movimento das duas línguas na fala do aluno.

A partir das teorizações que embasam este artigo, erros apontam para questões que remetem à relação do falante com a língua estrangeira, ao modo como é afetado materialmente por ela. Sendo assim, distancio-me de aportes psicológicos em que a língua é assumida como manifestação sensível de um estado interno de conhecimento. Afasto-me, também, da ideia de que fala/uso seja irrelevante em face de um saber tácito sobre a linguagem. Manter a fala em perspectiva nos leva para a noção de escuta, ou seja, escuta para a própria fala e para a fala do outro.

Para o aluno de língua estrangeira, há que se considerar que ele já é falante de uma língua – de sua língua materna, uma diferença fundamental que coloca questões particulares no que diz respeito à relação sujeito-língua estrangeira, à escuta, às coerções estruturais. Enfim, adquirir uma língua estrangeira envolve considerar que o aluno é “um já falante” e que essa condição atravessa sua relação com a outra língua e sua escuta para ela.

Como seria a relação do aluno de Inglês, que já é falante de uma língua, que se estruturou como falante/ouvinte da língua materna, com a língua estrangeira? Poderia ele isolar a primeira língua, recalcar seus efeitos quando inicia outra relação com uma língua estrangeira? Por razões empíricas e teóricas, minha resposta é “não”. Não se pode anular a língua em que o ser é feito sujeito. Do ponto de vista empírico, professores sabem disso – muito se falou sobre as “interferências do Português no Inglês”.

A presença da língua materna se dá a ver no dado de fala a seguir:

A4: *If she will be our teacher*

A3: *Ab, ok. our, our, horas, horas, que horas de de professor? (Risos)*

Percebe-se, aqui, a incorporação da fala de um aluno pela fala do outro aluno: *our* [professora] desliza para *hour* [da professora] – que são homófonas. Há um mal-entendido momentâneo, que logo se resolve e leva ao riso. Na escuta do aluno, ainda bem marcada pela sonoridade da primeira língua, o elemento em questão [*ou-er*] aproxima-se de “*hour*”. Nesse fragmento, os risos e as hesitações mostram que os alunos foram afetados por suas falas em Inglês.

Do ponto de vista teórico, este artigo defende que aquilo que tende a ser visto como “uma interferência a ser suprimida”, como “interferência negativa” da língua materna na aprendizagem do Inglês é, na verdade, “interferência inevitável”, é “interferência necessária e positiva”, na medida em que a língua materna é “leitora” da língua estrangeira e suas estruturas são apoio para a entrada nessa língua: diferenças emergirão desse encontro e encaminharão os passos do aluno na direção da outra língua. Isso posto, pode-se perguntar: “como se daria a relação entre sujeito-primeira língua?”. Considera-se, aqui, que há um terceiro nesta relação, o funcionamento universal da Língua, nomeadamente: a operação metafórica (eixo das substituições) e metonímica (eixo da ordenação, da sucessividade), que comanda toda e qualquer língua particular e a relação entre línguas. Nenhuma língua, que se possa reconhecer como tal, fica ao desabrigo dessas operações.

Conclusão

Procurei, neste artigo, mostrar, a partir de uma perspectiva teórica original, que dá vez a um pensamento estrutural, linguístico por natureza, um novo olhar para o erro na relação do sujeito com a língua estrangeira. Coloquei em perspectiva, na verdade, a relação do sujeito já falante frente à língua estrangeira. Dessa maneira, com uma escuta guiada pelos movimentos da Língua e para os cruzamentos que são promovidos por ela no encontro entre línguas, este artigo oferece uma interpretação para o que sempre me interrogou como professora. Assim, a ideia de que o conhecimento gramatical, normativo por excelência, é meta essencial (e única) no ensino de linguagem foi recuada e, espero, sustentada pelas análises apresentadas. Resumidamente, face aos desarranjos de falas de alunos, menos que incidir com correções pontuais, procurei dar espaço para a escuta dos movimentos entre língua - língua materna - língua estrangeira nos enunciados de alunos, que são reflexos da relação sujeito-linguagem.

Entendo que há vantagens num deslocamento de posição do professor: se sua escuta for guiada por um viés linguístico (e não psicológico), sua fala pode ser afetada, assim como sua escuta para a fala de alunos. Face aos erros, ao invés de assumi-los como falha/falta de conhecimento, como desvios da norma, da língua-padrão, proponho, com este trabalho, que erros sejam recolhidos como movimentos de mudança e trabalhados como diferença em relação à linguagem materna – diferença que apareça numa resignificação (nos termos de Lemos, 1992) – sejam colocados numa rede significativa que seja espelho para novos movimentos do aluno. Nesse ir-e-vir entre falas, o aluno é surpreendido nesse jogo, que o desperta – não se trata de uma relação entre modelo e aprendiz, em busca conhecimento, como procurei mostrar. Procurei iluminar o fato de que o processo não é consciente, que não passa pelo entendimento de como a língua se organiza. Nesse sentido, o aluno entra na língua inglesa mais pela via do não saber do que pela via de um saber. A relação com a língua estrangeira vai colocando a primeira língua em descanso, tanto quanto o sujeito. Mas em língua, se há emergência de sujeito, ela não ocorre sem o suporte da língua materna. (LIER-DeVITTO, , comunicação pessoal).

Referências

ANDRADE, L. **Ouvir e Escutar na constituição da clínica de linguagem.** Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ARAUJO, S.M. Clínica de linguagem: sobre a posição do fonoaudiólogo na relação com a fala sintomática de crianças. In: LIER-DeVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs.).

Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2006, p. 395-412.

BOWERMAN, M. Reorganizational process in lexical and syntactic development. In.: WANNER, E.; GLEITMAN, I. (Orgs.). **Language acquisition: the state of art.** Cambridge, p. 320-346, 1982.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: an Interactive approach to language pedagogy.** Upper Saddle River: Prentice-Hall, 1994.

CARVALHO, G. M. M. **Erro de pessoa:** levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição da linguagem. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

CARVALHO, G. M. O erro em Aquisição de Linguagem: um impasse. In: LIER-DeVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs.). **Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem.** São Paulo: EDUC/FAPESP, 2006.

CASTRO, M. F. P. **O Método e o dado nos estudos da linguagem.** Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

CATRINI, M.; LIER-DeVITTO, M. F. Apraxia de fala e atraso de linguagem: a complexidade do diagnóstico e tratamento em quadros sintomáticos de crianças. **Codas**, v. 31, p. 1-6, 2019.

CHOMSKY, N. **Language and problems of knowledge: The Managua Lectures.** Mass: The MIT, 1988.

ELLIS, R. **The study of Second Language Acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 2012 [2008].

FARIA, N. A área de aquisição da linguagem sob os efeitos do reconhecimento da ordem própria da língua. In: SPINILLO, A.G.; Spinillo, G.C.; Avelar, T. (Org.). **Aquisição da linguagem: Teoria e pesquisa.** Recife: Ed. da UFPE, 2002, p. 13-43.

FIGUEIRA, R. A. On the development of the expression of causativity: a syntactic hypothesis. **Journal of Child Language**, v.11, p. 107-127, 1984.

FIGUEIRA, R. A. O Erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. In Castro M. F. P., **O Método e o dado nos estudos da linguagem.** Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

- FONSECA, S. C. **O afásico na clínica de linguagem**. 2002. Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- FREUD, S. **Uma neurose infantil e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago. 1919/1996.
- JAKOBSON, R. Linguistics and Poetics. In.: **Style in Language**. Edição: T. Sebeok. Cambridge, MA: M.I.T. Press, 1960.
- KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New Jersey: Prentice-Hall, 1982.
- LANDI, R. “**FALAS VAZIAS**”: língua, referência e sujeito na demência. (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- LEMOS, C. T. G. Sobre a Aquisição da Linguagem e seu dilema (pecado) original. **Abralin**, v. 3, p. 97-136, 1982.
- LEMOS, C. Interacionismo e aquisição de linguagem. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, 2(2), 1986.
- LEMOS, C. T. G. A sintaxe no espelho. **Cadernos de estudos linguísticos**. n. 10, 2012, p. 5-15.
- LEMOS, C. T. G. Saber a língua e o saber da língua. Campinas: **Setor de Publicações/IELUNICAMP**. 1991.
- LEMOS, C. T. G. Los procesos metafóricos e metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**, p. 121-135, 1992.
- LEMOS, C. T. G. Língua e discurso na teorização sobre aquisição da linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-28, 1995.
- LEMOS, C. T. G. Das Vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 42, p. 41-70, 2002.
- LIER-DEVITTO, M. F. Novas contribuições da linguística para a fonoaudiologia. *In: Revista Distúrbios da Comunicação*, v.7 n.2, p. 163-172, 1995.
- LIER-DEVITTO, M.F. **Os Monólogos da criança**: delírios da Língua. São Paulo: EDUC FAPESP, 1998.
- LIER-DEVITTO, M. F. Linguagem-criança e instituições. **Colóquio do Lepsi ip/FE-USP**, 5, 2004, São Paulo.
- LIER-DEVITTO, M. F. . Efeitos do pensamento de Saussure na teorização sobre erros e sintomas na fala. In: FIORIM, José; FLORES, Valdir; BARBISAN, Leci (orgs.). **Saussure, a invenção da linguística**. São Paulo: Editora Contexto. 2013
- LIER-DEVITTO, M. F. Falas fora de tempo e fora de lugar: Relações conflituosas da

criança com a língua materna. **Linguística**, v. 35, n. 2, p. 27-38, 2019.

LIER-DeVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs.). **Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2006.

LIER-DeVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs.). Patologias da linguagem: sobre as “vicissitudes de falas sintomáticas”. In: LIER-LIER-DeVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs.). **Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2006.

LIER-DeVITTO; CARVALHO, G. M. O Interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M.; FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 115-146.

MARCOLINO-GALLI, J. **A relação memória-linguagem nas demências**: abrindo a caixa de Pandora. 2013. Tese (Doutorado em Linguística aplicada e estudos da linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MARCOLINO, J. F.; FONSECA, S. C. Sobre queixas de dificuldades de memória na velhice. **Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento**, v. 21, p. 227-242, 2016.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

POLLONIO, C. **Escuta e interpretação na clínica de linguagem**, Dissertação (Mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

RAJAGOPALAN, K; RAJAGOPALAN, C. The English Language in Brazil – A Boon or a Bane? In: BRAINE, G. **Teaching English to the World**: History, Curriculum, and Practice. London: Taylor & Francis Group, 2014.

ROBINSON, J., & SEIMON, T. Studying the students’ difficulties of speaking in EFL classroom with authentic material. **SOCIA: Journal of Social Sciences**, 27(4), p. 35-50, 2020.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1916/1991.

TILIO, R. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. **Educ. Real**, v. 39, n. 3, p. 925-944, 2014.

TUMIATE, C. (2007). **Considerações sobre o agramatismo**: seus traçados e tropeços. Dissertação de Mestrado. LAEL/PUC, São Paulo.

WIDDOWSON, H. Knowledge of language and ability for use. **Applied Linguistics**, v. 10, n. 2, p. 128-137, 1989.

ZAREMBA, A. J. **Speaking professionally**. Canada: Thompson South-Western, 2006.

ZHANG, Y. **Reading to speak**: Integrating oral communication skills. *English Teaching Forum*, 47(1), 32-34, 2009.