

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Cristhiane Bonasorte dos Reis

**O Erro na Aquisição do Inglês como Segunda Língua:
uma Abordagem Alternativa**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO
2015

Cristhiane Bonasorte dos Reis

**O Erro na Aquisição do Inglês como Segunda Língua:
uma Abordagem Alternativa**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem sob orientação da Professora Doutora Maria Francisca Lier-DeVitto.

SÃO PAULO
2014

BANCA EXAMINADORA

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Local e Data: _____

Para Maria Thereza Caeiro, Tetê.

Que me mostrou que falar uma língua nada
tem a ver com ouvi-la.

AGRADECIMENTOS

À Profa, Dra. Maria Francisca Lier-DeVitto , pela orientação competente e por ter me guiado neste aprofundamento teórico. Ser sua orientanda e fazer parte do Projeto “Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem” é um privilégio, um desses presentes da vida.

À Dra. Lourdes Andrade, por ter acolhido meu desejo de entendimento de erros de alunos e me ajudado a transformá-lo não só em um projeto de mestrado, mas principalmente em um olhar outro para a fala dos alunos.

À Glória Carvalho, pelas considerações valiosas na qualificação e pela disponibilidade em voltar a participar da banca deste trabalho.

À Mariana Emendabili, por ter sido tão cuidadosa na participação de minha banca de qualificação.

À Michelly Daiane S. G. Cordeiro pela revisão cuidadosa deste trabalho. E à Renata Gonçalves pela meticulosa revisão bibliografia. O apoio de vocês durante o processo e nos últimos dias de elaboração dessa dissertação foi essencial!

Aos colegas Vera, Bízio, Tati Dudas, Mariana e Luis pelo companheirismo nas disciplinas e pela constante ajuda na vida acadêmica.

À minha mãe, por ter sempre valorizado o conhecimento; e ao meu pai, por ter me dado todas as condições para que fosse buscá-lo.

À Elaine, minha irmã querida, por ter me apresentado à música, aos textos e por ter sido sempre uma figura maravilhosa.

Ao meu irmão André, por ter mostrado que o trajeto do Mestrado era, sim, possível.

À Debora Schisler, por ter apontado, ainda no início de minha carreira, que a busca de um outro olhar para a sala de aula e para os alunos era possível.

À minha amiga Carol Mesquita, por ter estado presente na busca por este olhar, me apoiando em cada passo, desde o início da experiência em sala de aula.

À Karin Falck por ter me proporcionado um respiro em meio à agitação e demanda das aulas para que o desejo de que este projeto pudesse novamente aflorar e ser reelaborado.

À Alexandre Holtman Pastore por ter me mostrado que deveria dar vazão ao desejo de entendimento da fala do aluno e retomar o projeto que hoje se concretiza.

À Capes pelo apoio financeiro.

RESUMO

A questão que move este trabalho foi deflagrada por dificuldades apresentadas por alunos de inglês como segunda língua - alunos que, apesar de dedicados ao estudo, não conseguem “falar inglês”. Eles esbarram e ficam detidos em dificuldades que se configuram como verdadeiros obstáculos em sua trajetória. Focaliza-se, neste projeto, o *erro* como ocorrência privilegiada para a discussão deste problema.

Embora os erros sejam inevitáveis eles mostram uma relação intrincada entre a língua e o falante. Este projeto tem o objetivo de oferecer uma via alternativa de reflexão e de análise sobre o erro na aquisição do inglês como segunda língua de alunos intermediários, a *partir* da implicação de duas teorizações articuladas – o Interacionismo em e a Clínica de Linguagem. Este trabalho elege (1) investigar erros como dados de fala de alunos com nível de proficiência intermediária; (2) interpretar o erro sob a ótica da perspectiva teórica indicada acima; (3) refletir sobre os modos particulares da relação do sujeito à língua; (4) refletir criticamente sobre as direções tradicionais do ensino formal de inglês como língua estrangeira à luz dessa nova perspectiva. Considerações sobre a relação do sujeito com a língua materna e sua interferência no processo de aquisição do inglês – sua influência nos erros cometidos na língua inglesa - participam das análises e discussões.

ABSTRACT

This paper looks at difficulties presented by students of English as a Second Language who are not able to speak the language. Although dedicated to their studies, they can't overcome obstacles faced in their path. The current study has focused on mistakes as important occurrences to discuss this problem.

Although mistakes are inevitable, they show an intricate relationship between the speaker and the language. This project aims to offer an alternative reflexion and analyses on mistakes in the acquisition process of English as a second language. Throughout this research, mistakes of Intermediate ESL (English of a Second Language) students are analysed based on two linguistically theoretical approach: "Interactionism" and "Language Clinic". This work elected to (1) investigate errors of intermediate students (2) interpret mistakes under the theoretical perspective mentioned above; (3) reflect on the particular ways of the relationship speaker-language;(4) critically reflect on the traditional directions in formal ESL in light of this new perspective. Considerations on the relationship of the speaker and his mother language and its consequent interference in the acquisition of English as a second language are also discussed in this paper.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	23
Erro e sintoma: Interacionismo e Clínica de Linguagem	23
1.1 O erro como “dado de eleição”, que faz girar a teoria.	26
1.2 Pontuações sobre a relação do Interacionismo com a área de Aquisição de Linguagem e a Psicologia	30
1.2.1 <i>A recusa das propostas psicológicas</i>	34
1.3 Dois tempos do Interacionismo	37
1.3.1 <i>Os processos Dialógicos</i>	37
1.3.2 <i>Um “salto teórico”: Estruturalismo Europeu e Processos Metáforico e Metonímico</i>	40
CAPÍTULO 2	48
O Erro em ESL	48
2.1 A Análise do Erro e a Linguística de Corpus:.....	51
2.2 Corder e a Análise do Erro em segunda língua.	52
2.2.1 <i>A fala do aluno como dialeto</i>	55
2.2.2 <i>O desenvolvimento da Língua do Aluno</i>	59
2.2.3 <i>A “interpretação” do erro</i>	62
2.2.4 <i>Análise do Erro e a prática</i>	64
2.2.5 <i>A organização da segunda língua do falante</i>	67
2.2.6 <i>Diferentes visões do erro em segunda língua</i>	69
CAPÍTULO 3	77
Uma abordagem alternativa do erro em segunda língua: Interacionismo e Clínica de Linguagem.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

INTRODUÇÃO

O Inglês é a língua estrangeira mais falada no mundo. No Brasil, apesar de ser uma das matérias curriculares nas escolas pública e privada, parece que, majoritariamente, em institutos especializados de ensino de línguas ele é aprendido. Esses institutos são procurados tanto por crianças em idade escolar, quanto por adultos que, por alguma razão pessoal ou profissional, pretendem aprender a língua. Ao ingressar em um curso de Inglês, os alunos, salvo raras exceções, desejam efetivamente falar e se comunicar nesta língua – digamos que estão, de fato, motivados para isso. A literatura voltada para questões relativas ao ensino-aprendizagem do inglês afirma que os dois principais objetivos do estudante de segunda língua¹ são: atingir **precisão linguística** – falar claramente, de forma bem articulada, com correção gramatical e com **fluência** – ou seja, almejam uma “fala fluente e natural” (BROWN, 1994).

O norte dos estudos sobre ensino de segunda língua é a eliminação de variáveis que possam perturbar o processo. Embora esforços tendam nessa direção, a aquisição da segunda língua não é linear e sem percalços. Ellis (2012) enfatiza a presença de dois conjuntos de questões principais em pesquisas sobre a segunda língua: uma refere-se à sua aprendizagem e, outra, à qualidade da “linguagem do aluno”. A primeira concentra-se no estudo das **características gerais** do processo de aquisição de uma segunda língua; a segunda caracteriza-se pela investigação de **características individuais** do aprendizado de cada aluno.

Minha experiência docente tem mostrado que um razoável número de alunos dedicados a aprender a falar inglês como segunda língua e desejosos de alcançar “competência comunicativa”, não consegue atingir esses

¹ Neste trabalho utilizo tanto primeira língua quanto língua materna em oposição à segunda língua, mesmo ciente de que esta é uma questão no âmbito da aquisição de linguagem. Do mesmo modo utilizo língua estrangeira e segunda língua sabendo que no âmbito da Linguística Aplicada elas diferem.

objetivos². Em minha atuação em sala de aula, pude atestar que, apesar de alguns alunos terem um claro entendimento dos sistemas da língua (competência gramatical), a relação entre esta esfera de **conhecimento sobre a língua** e a **fala** não é direta. Esse desencontro marcante e frequente mostra não haver correspondência entre conhecimento e uso, isto é, o dito conhecimento sobre a língua não se traduz em fala. Ao proferir uma aula inaugural aos alunos de Letras da Unicamp, Lemos (1991) refere-se ao ensino/aprendizagem da língua – em escolas e nos cursos universitários de Letras – ao perguntar:

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) (ênfase minha).

O **estudo sobre a língua** traduz-se, muitas vezes, em atingir um conhecimento metalinguístico (gramatical por excelência) como meio para chegar a um melhor “desempenho”. Entretanto, como poderia o ensino da gramática, ou seja, o ensino da descrição da língua transformar-se em melhor desempenho da língua por um falante? Para Lemos:

Quando se trata de linguagem e, portanto, de língua ou línguas, saber é mesmo algo estranho. Não se pode dizer que aqueles que ingressaram neste Instituto³, que vieram aqui em busca de um saber sobre a língua e sobre a linguagem não saibam a língua ou uma língua (idem, p. 6).

Lemos refere-se aos “mistérios” que o uso, em sua oposição ao conhecimento, representa para um linguista: “o que se interroga quando se

² Brown (1994) alerta para o fato de que a expressão “competência comunicativa” pode adquirir diferentes significados, a depender da linha de investigação que o aborda. De todo modo, o autor relaciona **competência comunicativa** a uma combinação dos seguintes aspectos: competência organizacional (gramática e discursiva), competência pragmática (funcional e sociolinguística), competência estratégica e habilidades psicomotoras. Assim, considerando que a **competência comunicativa** é o objetivo de uma aula de língua, a instrução deve abranger todos seus componentes: organizacional, pragmático, estratégico e psicomotor. (BROWN, 1994, p.29).

³ A autora dirigia-se aos alunos que ingressaram no IEL, UNICAMP, para quem este texto foi apresentado como Aula Magna e posteriormente publicado.

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). Atribuir o **saber falar uma língua** a um **conhecimento sobre** a língua tem sido tratado como uma resposta “óbvia”, diz Lemos, mas nisso há mais mistério do que soluções rápidas ou fáceis. O que postula Lemos não se aplica apenas ao processo de aquisição da linguagem e a “escolas primárias e secundárias”, mas também, à área de ensino de segunda língua, que, por muito tempo (e ainda hoje) destacou (destaca) a importância do **saber sobre** (do conhecimento da gramática) para o “bem falar” a segunda língua.

Lemos ao se referir sobre o saber da língua ilumina uma alternativa para a ideia de saber sobre a língua. Em sua proposta está implicada a noção de **captura** de um falante pela língua e por uma língua e recuada, portanto, a ideia de apropriação cognitiva ou de internalização como condição para a fala. Os processos metafórico e metonímico (o saber da língua), conforme enunciados por Jakobson (1960) são convocados já que “dinamizam a noção de sistema de Saussure” (LEMOS, 1991, p.11) já que articulam língua e fala (LIER-DeVITTO, 1998), ou seja, a **projeção** de um eixo sobre outro produz dominâncias e manifestações imprevisíveis e heterogêneas.

Questões referentes ao **saber falar uma língua** e ao **saber sobre a língua** fazem parte do cotidiano do professor de inglês: nota-se, em sala de aula, que o **saber sobre a língua** não está diretamente associado ao desempenho do aluno na segunda língua. Widdowson, pesquisador reconhecido da Linguística Aplicada, assinalou a **desproporção entre uso e domínio/conhecimento** quando diz que: “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, tradução minha⁴). De fato, é intrigante que, mesmo que alguns alunos possam **compreender textos escritos e falados**, eles não consigam falar. A relação entre compreensão e produção não é igualmente simétrica – não é equivalente o desempenho de alunos nas modalidades da linguagem (leitura/escrita ou escrita/fala), ainda que

⁴ Nesta dissertação, todas as traduções das citações de autores de língua inglesa, assim como de exemplos em inglês, foram feitos por mim.

o saber gramatical seja considerado estável. Como explicar, então, a relação entre competência e desempenho?

A literatura tende a considerar as dificuldades do uso como idiossincrasias próprias da linguagem falada, sempre pautada por: redundâncias, formas reduzidas, disfluências, inconclusividades e assim por diante, embora não sejam levantadas interrogações sobre o porquê isso acontece na fala, na interação. Em contrapartida, tais questões são valorizadas pelo Interacionismo e pela Clínica de Linguagem, que têm erros ou sintomas, hesitações, pausas ou escansões, como acontecimentos centrais nas teorizações. Tais ocorrências iluminam impasses na relação sujeito-linguagem e interrogam o saber sobre a língua. No fundo, coloca-se a questão da anterioridade lógica da linguagem, de que deriva o problema da “não-coincidência” do sujeito com a linguagem e consigo próprio (LEMOS, 2002). Ou seja, nesses espaços teóricos, a relação sujeito-linguagem fica em perspectiva:

[...] escansões marcam (...) a não coincidência entre a instância que fala e a que escuta (LEMOS, 2002; entre outros). Marcam, também, a não coincidência entre a fala e aquele que fala: condição necessária para a escuta da própria fala e, portanto, para as reformulações. (LIER-DeVITTO & FONSECA, 2012, p.72).

Há uma não coincidência entre falante e fala. As “idiossincrasias” presentes nos enunciados de alunos são investigadas, neste trabalho, como “irrupções impregnadas de subjetividade” (LIER-DeVITTO & FONSECA, 2012, p.73), ou seja, como incidências no inglês de um sujeito marcado por sua primeira língua.

Brown atesta que “características da língua falada que podem tornar o desempenho oral fácil para alguns alunos são as mesmas que tornam o falar difícil para outros” (BROWN, 1994, p. 256, tradução minha). Há, como se pode ver, singularidades na relação sujeito-linguagem a considerar. O elenco que se apresenta sobre as razões de dificuldades dos alunos é bastante grande. Vê-se que, apesar das diferentes metodologias criadas e utilizadas ao longo da história do ensino voltado para a aprendizagem de Inglês como Segunda Língua (ISL), as estratégias idealizadas e utilizadas têm-se mostrado pouco

eficazes para uma parte significativa dos alunos, o que gera uma parcela expressiva de professores e estudantes frustrados.

Quando iniciei minha carreira como professora de Inglês, defrontei-me não só com o que se apresentava como uma impossibilidade de alguns alunos aprenderem o idioma, como também com a dificuldade de outros para transpor uma estagnação insistente no processo de aquisição da segunda língua. Minha formação no curso de Letras parecia-me insuficiente para ultrapassar tais situações. Questionei-me sobre o porquê alguns alunos progrediam pouco, apesar de terem familiaridade com a língua estrangeira e de se dedicarem a ela, e isso levou-me ao curso de Fonoaudiologia, em que me formei. É certo que algum desnível entre alunos no processo de aprendizagem é esperado e que as escolas de línguas mostram-se ativas na tentativa de superar as dificuldades dos estudantes. Elas oferecem, para isso, aulas de reforço, exercícios extras e outras atividades para desenvolver conteúdos programáticos de formas variadas e diferentes.

Eu considerava, porém, que casos difíceis e resistentes, teriam algo da ordem de um “sintoma”. Naquele momento, a Fonoaudiologia pareceu-me uma alternativa interessante para responder questões e atender os alunos com maiores dificuldades. Assim como crianças eram assistidas por fonoaudiólogos, em sua trajetória escolar, eu pensava que o mesmo poderia ocorrer com relação a alunos no ensino de línguas. Considerei que os recursos dessa área clínica poderiam iluminar caminhos para complicações no processo de aprendizagem de segunda língua já que (uma das práticas fonoaudiológicas) está voltada para a lida com tropeços na aprendizagem escolar e com problemas no processo de aquisição da primeira língua. Assim, uma busca de explicação para tais dificuldades deu-se, primeiramente, em uma das áreas da Fonoaudiologia: do estudo das patologias de linguagem. Ao cursar a Escola Paulista de Medicina, uma instituição marcadamente organicista, eu procurava preencher a lacuna linguística que insistia na produção de alguns alunos. No entanto, a formação ali oferecida não favoreceu a resposta às questões que me inquietavam. Entendi, aos poucos, que explicações organicistas e descrições estritamente gramaticais não me aproximariam dos problemas que eu enfrentava com meus alunos – dificilmente, eles poderiam

ser referidos a “doenças” ou a “sintomas”, a problemas que perturbassem a aprendizagem. Não era mesmo o caso de meus alunos.

Aproximei-me, depois, de uma vertente teórica bastante original sobre a aquisição da linguagem, que era (e é) prestigiada na esfera da Fonoaudiologia: o Interacionismo, conforme havia proposto, por Lemos (a partir de 1982). Não deixou de ser surpreendente entrar em contato com as considerações críticas da autora à recorrente subordinação da linguagem ao cérebro e/ou à mente, na Fonoaudiologia ou na Educação. Colocando em linha de divergência com relação a esse ponto de vista, ela afirma: “A língua, ou a essência do que lhe é própria, é parte do aparato biológico da espécie, constitui mesmo um estado interno inicial do que Chomsky designa *mind/brain*, mente/cérebro” (LEMOS, 1995b, p. 237). Tal constatação decorre de outra mais contundente para ela, a de que tal assimilação da linguagem à mente e/ou ao organismo (cérebro) está presente e dá norte aos estudos sobre a linguagem. Exemplo disso é como a linguagem é tomada, sem questionamentos, como um produto da mente em casos, como afasias, por exemplo⁵.

Tal naturalização da linguagem, segundo Lemos, levou Chomsky, um inatista convicto, a alertar para o risco de **a Linguística anular a autonomia da Linguística**: a atribuição da linguagem à mente não só afasta o linguista da exigência de postular ou reconhecer um **funcionamento universal para a linguagem**, como a adesão dela ao cérebro/mente o exime de pensar sobre o **corpo que fala**, sobre a **relação do falante com a linguagem**. De fato: Lemos (2006) afirma que a eleição da linguagem como um fenômeno cerebral subtrairia, desse processo, o sujeito com suas escolhas, idiossincrasias e manifestações. Considerações, como esta, acabaram por dar suporte às minhas questões daquele tempo e estavam em oposição frontal à possibilidade de buscar soluções organicistas para elas: o conhecimento adquirido no curso de Fonoaudiologia acerca das patologias de linguagem não havia, de fato, oferecido soluções, como eu desejava e havia suposto, para os problemas referentes às dificuldades de meus alunos (que, a rigor, **não** poderiam ser referíveis a **sintomas** mentais ou orgânicos). A proposta Interacionista veio

⁵ Sobre isso, ver Fonseca (2002 e outros); Catrini, 2011; Marcolino (2004) e Marcolino-Galli (2013).

para dar sustentação teórica às minhas intuições primeiras, como procuro mostrar ao longo desta dissertação.

Reconheço, porém, que o grande benefício de minha trajetória como docente levou-me a ser uma professora que não se apazigua facilmente frente às dificuldades diárias, que permeiam a experiência profissional. Assim, o fato de não me identificar com as visões organicista e/ou cognitivista tradicionais sobre a linguagem, impulsionou-me para outras direções. Aproximei-me, então, como disse, de uma teorização que tem no centro a relação sujeito-linguagem e que assume um ponto de vista outro sobre sujeito, que se filia à hipótese freudiana do inconsciente e que, a partir de Lacan, explora a noção de “captura” do sujeito pela língua-discurso. Esta visada é introduzida na teorização sobre as mudanças na aquisição da linguagem, na fala de crianças rumo à língua constituída e, depois, implicada na aquisição da escrita/alfabetização (BORGES, 1995/2006; BOSCO, 2009; SANTOS, 2008; RAMPÁ, 2011), assim como, em especial, na abordagem de quadros clínicos de linguagem (LIER-DeVITTO, 2006)⁶. Nesse âmbito de trabalhos, está em foco, como disse, a articulação sujeito-língua-fala.

Interessa assinalar que “erros” foram valorizados e que, acerca deles, teceu-se a teorização, i.e., em torno “do que falha, falta ou não se completa” (LIER-DeVITTO & CARVALHO, 2007; LIER-DeVITTO & ANDRADE, 2011). Em outras palavras: **o erro foi** o motor da teorização. Nesse caso, erros são valorizados e interpretados como “ocorrências positivas” porque índices de mudanças, que levam à constituição do falante de uma língua – exceção feita àqueles ditos sintomáticos, que representam uma “parada” no processo, que “não passam a outra coisa” (ALLOUCH, 1995; LIER-DeVITTO & ARANTES, 1998).⁷ Diferenças há, portanto, no diálogo teórico com o Interacionismo: **erro não é sintoma** e essa não-coincidência demanda teorização. Minha

⁶ É preciso indicar, nesse momento, toda a produção do GP *Aquisição, patologias e clínica de linguagem* que, de modo particular, envolve discussões que fazem relação de alteridade com o Interacionismo. Remeto o leitor, ainda, a Rampa (2011), que faz um apanhado preciso das discussões sobre escrita na Clínica de Linguagem.

⁷ Aqui se explora a diferença entre o erro e o sintoma na linguagem, avançando discussões até então não realizadas em campos clínicos, como Fonoaudiologia. Tal perspectiva resultou em direções terapêuticas originais e eficazes no tratamento de alterações de linguagem em adultos (afasias, gagueiras) e em crianças (dificuldades de leitura e escrita; problemas de pronúncia e retardos de linguagem).

aproximação a esta vertente partiu da consideração de ser o erro “dado de eleição” (FIGUEIRA, 1996). Havia boas chances de que esta proposta favorecesse um novo entendimento sobre **o erro no processo de aquisição de inglês como segunda língua**.

A questão é que apesar dos erros serem tidos como incontornáveis e, portanto, como parte constitutiva do processo de aprendizado do inglês (ELLIS, 2008/2012), eles são tratados como ocorrências negativas e não interrogam. Por isso, não adquirem estatuto teórico. Erros ficam retidos na esfera de ocorrências indesejáveis, que devem ser eliminados porque impedem a comunicação efetiva na segunda língua. Bem, no fundo desse pensamento está o **conhecimento gramatical**, normativo por excelência, que dita o que é correto (cabendo, aí, as exceções) e incorreto, indesejável e, mesmo impossível, apesar de acontecer. Assim, o indesejável deve ser minimizado até ao ponto de ser evitado.

Como já mencionado acima, em ISL, vigora a forte tendência em associar o **saber falar uma língua** com o **saber sobre a língua** (Lemos, 1991), ou seja, em associar **uso a conhecimento**, apesar de evidências em contrário. Há, nesse campo, uma inegável adesão (implícita, muitas vezes) ao pensamento gramatical e a vertentes psicológicas (aderência explícita), que anulam considerações sobre “leis perenes e universais” da linguagem (Saussure, 1916/1991, p. 13).

Como para mim erros sempre foram ocorrências interrogantes, refletir sobre a relação do sujeito com a língua estrangeira pareceu-me ser um caminho interessante e original. O Interacionismo, ao estudar a entrada da criança na linguagem, introduz a noção de **escuta** para a própria fala e abre a possibilidade de discussão acerca da escuta para a fala do adulto; valoriza a noção de **estranhamento** causada pela diferença que o erro representa numa língua e que afeta o falante. **O reconhecimento do diferente em sua própria fala promove mudança na direção da língua constituída**. Ao escutar o próprio erro, a criança retoma, reelabora e modifica o que disse antes – ela pode reformular sua produção. Importante assinalar que a diferença, que o erro representa, só pode ser escutada na relação à fala de falantes constituídos.

Não menos importante é que o adulto/mãe adquire papel decisivo: ele repete, interpreta e ressignifica os fragmentos incorporados pela criança: confere, a ela, a condição de falante. O **diálogo** é, então, essencial. Lier-DeVitto & Carvalho (2007) afirmam que estudos de Lemos (1982)⁸ constatou que há dependência dialógica da fala da criança à fala do adulto na entrada da criança na linguagem – daí o nome “Interacionismo”. Os erros emergem ao longo desse processo de aquisição como “índices legítimos de distanciamento e resistência à fala do outro”. Erros foram, então, durante a década de 1980, interpretados como efeitos de cruzamentos na fala de crianças, como cadeias antes incorporadas – efeito da “atividade da linguagem sobre a própria linguagem” (LEMOS, 2006).

A partir de 1992, as mudanças empiricamente atestadas na fala da criança, são submetidas a uma teorização que envolveu o estruturalismo europeu e a psicanálise. Nesse ponto, como veremos, “restos de enunciados do adulto” que migram para a fala da criança serão abordados como efeitos de deslocamento metonímico da fala da mãe para a dela e erros como efeitos da dominância da operação metafórica em sua fala. A abordagem torna-se “estrutural” (LEMOS, 2002), suspendendo qualquer suposição de “desenvolvimento”. Assim, conforme afirmam Lier-DeVitto & Carvalho (2007), uma visão psicológica de sujeito torna-se incompatível com a de língua - o Interacionismo introduz em seu corpo teórico a hipótese do inconsciente, em que o mecanismo da “identificação” (ao outro, a uma língua)” ganha relevo (LIER-DeVITTO & CARVALHO, 2007, p. 46). Assim, a criança é “capturada” pela linguagem e o erro emerge como manifestação ao efeito do movimento equivocizante da língua em sua fala.

Todavia, erros podem se cristalizar e deixar de ser acontecimento positivo (LIER-DeVITTO & ANDRADE, 2011), sinalizando para uma estagnação da relação sujeito-língua: “para prisão do sujeito numa falta ou falha, uma cristalização que o impede de passar a outra coisa” (ALLOUCH, 1995; LIER-DeVITTO & ARANTES, 1998). Quando isso acontece, pode haver perturbação na escuta: o estranho **não é notado**; ou **é notado**, mas não

⁸ Sugiro ver Perroni (1992); Figueira (1985, 1986 e outros); Pereira de Castro (1985, 1992 e outros) e Scarpa (1985).

pode ser modificado. Penetramos, assim, com o sintoma, no espaço da Clínica de Linguagem.

Contemplar questões referentes ao ensino-aprendizagem de segunda língua a partir destas visadas, que teorizam sobre e a partir do erro, representou, para mim, uma possibilidade nova de refletir sobre os tropeços e abandonos de investimento na língua estrangeira que instaura. Trata-se de uma situação de conflito do sujeito entre línguas, que pode impedir estudantes de chegar à segunda língua. Para encaminhar esta investigação, esta pesquisa levou em conta a heterogeneidade dos erros de alunos de inglês da escola de idiomas Centro Britânico – São Paulo⁹. Os dados foram colhidos durante as aulas de uma turma de nível intermediário. Nesse estágio, apesar de uma já esperada familiaridade e proficiência na língua estrangeira, erros emergem em quantidade e diversidade, refletindo a relação difícil do aprendiz com a segunda língua. A fim de avançar numa abordagem alternativa sobre o erro no processo de aquisição do inglês, este trabalho elegeu: (1) investigar erros na fala de alunos com nível de proficiência intermediária; (2) interpretá-los sob a ótica da perspectiva teórica indicada acima – o Interacionismo, implicando o raciocínio do estruturalismo europeu (e não um aporte gramatical); (3) refletir sobre a relação do sujeito-falante ao inglês; (4) abordar criticamente sobre as direções tradicionais do ensino formal de inglês como língua estrangeira à luz da perspectiva, aqui assumida.

Certamente, contida nas discussões acima, está a suposição de que o sujeito que se movimenta na direção de uma língua estrangeira é aquele já-falante da língua materna. Quero dizer, com isso, que é com a estrutura estabilizada de sua língua materna que ele se aproxima de outra – é com ela que essa língua estrangeira é “lida” e “falada”. Tendo em vista que o erro é um tema importante e polêmico no Estudo de Segunda Língua, meu objetivo foi

⁹ Os dados foram coletados em situação de sala-de-aula com alunos de nível intermediário, através de gravações de aulas (Interface de Audio M áudio fasttrack pro, 2-Microfone Behringer ECM 8000, editor de som SoundFourge 10). Essa modalidade de gravação interessa porque ela capta vozes de diferentes pessoas em um mesmo recinto, o importante para a análise. As aulas foram gravadas durante o curso ministrado pela pesquisadora desta dissertação, durante 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 e os momentos em que erros emergiam foram recortados para análise

participar deste debate, introduzindo (1) uma reflexão ainda desconhecida no campo da Linguística Aplicada, que pode jogar novas luzes sobre o processo de aprendizagem de segunda língua a partir de um (2) entendimento particular dos erros e da (3) elaboração de outra proposta referente à atuação do professor frente a produções inquietantes e inesperadas de alunos.

Resumidamente, esta dissertação parte, como disse, de inquietações que tiveram origem em minha prática docente. Frente a elas, procurei desenvolver uma reflexão sobre o erro em situação de ensino de segunda língua. Lembro que a problemática do erro é um ponto de convergência entre as áreas envolvidas neste estudo: o Ensino de Inglês como segunda língua, a Clínica de Linguagem e a Aquisição da Linguagem. Pesquisadores sustentam que a aquisição de linguagem pela criança ocorre sem “ensino”. Assim, se a criança “aprende” ela o faz sem mestre. Entende-se, por aí, a distância que separa expressões como “aquisição” e “aprendizagem”, que sempre supõe outro na posição de mestre e um já-falante – diferença marcante entre essas duas esferas de relação do sujeito com uma língua. Fato é que a criança aprende a falar, mas ninguém a ensina e que, quando se trata de segunda língua, o professor faz sempre parte do processo (a não ser em situações de imersão).

O campo de Aquisição de Linguagem desenvolve-se em torno de uma teorização que distingue o problema da “acessibilidade” ao linguístico daquele que se detém no problema da “transmissibilidade do linguístico”. No que se refere à língua materna, a questão central gira em torno da discussão das capacidades iniciais da criança para segmentar e organizar aquilo que recebe como “fala” e, conforme se decida sobre tais capacidades, elaboram-se as questões do acesso e da trajetória subsequente da aquisição da linguagem. As propostas ligadas (implícita ou explicitamente) a Psicologia (comportamentalista, cognitivista ou interacionista) associam linguagem seja a comportamento manifesto, seja a função cognitiva (representativa ou comunicativa). Propostas linguísticas (gerativista ou estruturalista) oferecem um cenário diferente: o inatismo projeta propriedades linguísticas na mente/cérebro, afastando, com isso, a exigência de tecer considerações sobre o sujeito. O interacionismo, por seu lado, sustenta a ideia de alteridade radical

da língua e a noção de “captura”, ambas introduzidas pela Psicanálise e afinadas com a hipótese do inconsciente, e assume, no que diz respeito à criança, uma condição de insuficiência percepto-cognitiva, que a coloca na situação de dependência do outro (da linguagem). De todo modo, em uma e em outra proposta, a aquisição **não implica ensino** (ANDRADE, 2003: 5). Quando o tema da transmissibilidade da linguagem vem à tona, ela sempre traz a presença ativa do outro que conduz ou orienta o aprendiz. Dois espaços concentram-se nessa esfera, quando o ponto é a língua materna: atividades pedagógicas de alfabetização e práticas clínicas com as patologias da linguagem (LEMOS, 1998; ANDRADE, 2003).

A situação de ensino-aprendizagem de uma segunda língua é diferente daquela da alfabetização (a criança é falante da língua que começa a escrever) e é diferente, também, da situação clínica, embora comungue com ambas a ideia de transmissão; ou seja, assume-se que a fala do aluno e a do paciente estão na dependência da fala do professor e da construção de métodos apropriados – este é também o caso do clínico. Alguma aproximação há aí entre professor de língua materna, clínico e professor de língua estrangeira. Nesse sentido, uma teoria que reflete sobre o diálogo (sobre o outro, portanto), sobre a afetação de uma fala sobre outra, pareceu-me legítima para discutir as nuances da transmissibilidade.

Esta dissertação deu este passo, ao implicar o Interacionismo e a Clínica de Linguagem na discussão da questão de que se ocupa. Assumi, portanto, neste trabalho, que erros não poderiam decorrer de uma alegada ausência de conhecimento da regra, mas de impasses na relação sujeito com uma língua estrangeira, como tratei de situar nesta Introdução. Assim, em oposição à visão da língua enquanto objeto de conhecimento, os erros foram explorados como motores constitutivos; como acontecimentos imprevisíveis que iluminam modos particulares da relação do aluno com a língua inglesa - a participação de sua língua materna e sua posição frente a ela estão envolvidas nesse processo.

CAPÍTULO 1

Erro e sintoma: Interacionismo e Clínica de Linguagem

Este capítulo é dedicado à explicitação do fundo teórico que orienta esta dissertação e, acima de tudo, de sua relevância para as considerações sobre “erros” em falas de alunos envolvidos com a aquisição do inglês como Língua Estrangeira. Começo por assinalar que eles não têm recebido muita importância nas interpretações – erros são, pode-se dizer, produções desinteressantes. Como disse na Introdução, o Interacionismo faz-se importante precisamente porque, ali, erros ganham a dignidade de **sinal positivo** de mudança da criança na direção de se transformar em falante de uma língua (LIER-DeVITTO, 1998; LIER-DeVITTO & CARVALHO, 2007).

Lier-DeVitto & Andrade (2011) **assinalam que Interacionismo e Clínica de Linguagem devem sustentar** diferenças, tendo em vista os fenômenos que os interrogam, i.e., **erro na fala de criança e sintomas na fala**, respectivamente. Os pesquisadores da Área de Aquisição de Linguagem são guiados pelo ideal “de que o infante se tornará falante” (LIER-DeVITTO & ARANTES, 1998). Portanto, “a área de Aquisição da Linguagem privilegia a trajetória certa e inequívoca de crianças na linguagem, circunscrevendo, assim, o escopo de questões relevantes para investigação” (LIER-DeVITTO & ANDRADE, 2011, p. 96).

Foi, entretanto, exatamente a heterogeneidade da fala de crianças que conduziu Lemos a questionar o programa da área de Aquisição da Linguagem e a propor uma vertente alternativa. Ela observa que:

[...] tanto expressões corretas **quanto incorretas** (aparentemente construídas segundo processos morfológicos e sintáticos) são encontradas na fala de uma mesma criança, numa mesma sessão de gravação. (LE MOS, 2006, p. 23) (ênfase minha).

Esta constatação empírica participou de forma decisiva da formulação teórica do Interacionismo, que ganha seu primeiro delineamento no artigo de Lemos em 1982: **Aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original**.

Figueira (1996) cunha a expressão: “dado de eleição”, para falar do erro como motor das elaborações tecidas no Interacionismo. De fato, diz ela, o erro é ali “material de superior aproveitamento nas análises e ulteriores conclusões sobre o desenvolvimento linguístico da criança” (FIGUERA, 2004, p.131): os erros iluminam a relação entre a criança e a linguagem, entre a criança e a sua primeira língua.

Como tento mostrar, embora os processos de Aquisição da Língua Materna e da Língua Estrangeira possam ser homólogos¹⁰, não se trata de analogia, ou seja, de semelhança ponto a ponto entre esses processos – não há identidade entre eles. Em ambos, a relação sujeito-linguagem está implicada, mas cada um dos elementos dessa relação imprime diferenças. A partir da implicação de duas teorizações articuladas – o Interacionismo e a Clínica de Linguagem –, que têm o erro e o sintoma como “dado(s) de eleição”, acredito que se possa buscar uma alternativa para o entendimento do erro em segunda língua, que também ilumine questões referentes à relação que se instaura entre um **falante de língua materna frente a uma língua estrangeira**.

As discussões sobre falas sintomáticas, que deram margem à criação da Clínica de Linguagem, partem do reconhecimento de um ponto central: de que o erro na fala de crianças em processo de aquisição de linguagem **não** poderia ser identificado ao erro patológico - “**erro não é sintoma**” (LIER-DeVITTO 2000, 2005):

[...] A clínica de linguagem é, de fato, um espaço em que uma qualidade especial interação é instituída pela presença de um sujeito que sofre por efeito (da escuta do outro e, muitas vezes, da própria escuta) de desarranjos em sua fala e por conta de sua condição peculiar de falante (questão subjetiva que remete a um abalo na identificação com outros falantes e a uma fratura no imaginário de controle sobre a própria fala). (LIER-DeVITTO, 2005, p.144).

Entende-se, frente a este segmento de texto, a importância de, mesmo tendo como referência a mesma direção teórica, manter compromisso com a

¹⁰ Homólogos, no sentido de que “há relação de correspondência” entre esses processos, i.e., há “correspondência estrutural” porque, em ambos a relação sujeito-linguagem é axial. Fato é, porém, que num caso e no outro, “sujeito” e “linguagem” imprimem diferenças importantes, que não podem ser ignoradas.

especificidade dos dados e com a particular condição do falante. Interessa notar que, se para o Interacionismo o **erro** é “dado de eleição” (FIGUEIRA, 1996), para a Clínica de Linguagem, o **sintoma** é o eleito. Deve-se considerar que o Interacionismo, cujas proposições fundam e fundamentam o Projeto Integrado Aquisição e Patologias de Linguagem, abriu espaço para questões específicas ao sintoma e ao falante. Apesar de as duas áreas terem as mesmas “questões nodais” (LIER-DeVITTO, 2005, p.144) referentes à linguagem e ao sujeito, o diálogo entre elas foi mantido respeitando “o compromisso com a especificidade do material”. Acerca disso, a autora, diz:

[...] como Interacionista, eu só poderia assumir que o Interacionismo, embora fonte teórica de reflexão deveria ser colocado em posição de alteridade. Por essa razão, categorias ou operadores de leitura, nodais nessa proposta teórica, foram mobilizados para pensar diferenças (LIER-DeVITTO, 2005, p. 144).

A posição de alteridade sustentada pela Clínica de Linguagem em relação ao Interacionismo permitiu, ao longo dos últimos 20 anos, o diálogo que rendeu reflexões envolvendo questões ligadas à relação peculiar entre paciente e terapeuta e à noção de mudança. A demanda do paciente por mudança coloca uma diferença incontornável em relação à criança em aquisição da linguagem, uma vez que ela é em si **sofrimento** – pedido para que sua fala “passe a outra coisa” (ALLOUCH, 1995). Outro ponto de discussão diz respeito à interpretação do terapeuta, que visa a produzir mudança a partir da incidência de uma interpretação sobre o sintoma. Interpretação tem ali sentido diverso daquela que é definida na Aquisição e na Psicanálise.

Embora o Interacionismo tenha proposto a fundamentação teórica, que abriu caminho para a Clínica de Linguagem, Lier-DeVitto & Andrade (2011, p.94) esclarecem que a Clínica de Linguagem nasce distante de uma posição subordinada e com posição para interrogar a Aquisição da Linguagem que se comporta “como se [ela] nada tivesse a aprender face às falas sintomáticas de crianças”. As autoras continuam afirmando que, nesse cenário em que a mesma teorização guia o olhar do pesquisador e do clínico-pesquisador, seria importante sustentar a especificidade dos materiais (falas de crianças e falas

sintomáticas de crianças). Entretanto, dizem elas: “Nossa discussão não tende à diluição de peculiaridades que distinguem falas sintomáticas e falas da aquisição, e, sim, à diluição dos limites entre campos” (Aquisição e Patologias de Linguagem) – afinal são falas de crianças que estão em questão, sejam elas sintomáticas (ou não).(LIER-DeVITTO & ANDRADE, 2011, p.99). Em outras palavras: apesar de diferenças entre o Interacionismo e a Clínica de linguagem, em ambas as esferas, as falas são “abarcadas por um mesmo quadro teórico” (idem, ibidem) erro e sintoma são assumidos como manifestações que resultam de relações particulares entre o sujeito e a língua.

As discussões sobre erro e sintoma - em especial o assinalamento da diferença entre eles - é ‘ensinante’ para uma reflexão sobre falas erráticas e oscilantes de alunos de segunda língua. Assim como a Clínica de Linguagem mantém um “diálogo teórico” com o Interacionismo (LIER-DeVITTO, 1985; LANDI, 2000), sem perder de vista a natureza dos materiais que a funda, este trabalho pretende seguir na mesma direção: sustentar um “diálogo teórico” com os dois campos, sem se confundir com eles.

1.1 O erro como “dado de eleição”, que faz girar a teoria.

Partamos do princípio de que a fala da criança é heterogênea e cambiante – é instável (LEMOS, 2004). Essas características marcantes - na raiz das teorizações desenvolvidas por Lemos desde 1982 - são pautadas por um forte e declarado “compromisso com a fala de crianças” (LIER-DeVITTO, 2008). **Tais teorizações acabam por** produzir uma linha de pesquisa com proposta estrutural da mudança em Aquisição da Linguagem (LEMOS, 1992).

Neste ambiente teórico particular, Carvalho (1995) discute os desafios inerentes ao estudo das falas das crianças, concebidas como diferença, e a necessidade que o investigador tem de enfrentá-los, problema que é da maior relevância quando se assume que um **corpus**, é construção do investigador (MILNER, 1987; LIER-DeVITTO, 1998b), ou seja, a natureza do toque no dado decorre de sua posição frente a ele. É o pesquisador quem define o que é “relevante e o que é irrelevante” para a discussão. Carvalho (1995 e outros)

recoloca o “erro” na fala de crianças em perspectiva, já ele é determinante da circunscrição teórica do Interacionismo.

O tratamento do erro em Carvalho difere das pesquisas da área de Aquisição de Linguagem sobre o tema, espaço em que o erro é negligenciado, já que a aposta do campo é de que eles serão **naturalmente superados com a expansão de capacidades cognitivas** da criança (LIER-DeVITTO, 1998; LIER-DeVITTO & ARANTES, 1998). Diferentemente, erro, no Interacionismo, afasta a Psicologia e traz Saussure¹¹ à cena e, também a hipótese psicanalítica do inconsciente. Admite-se, nesse enquadre, que o erro não desaparece - ele persiste surpreendendo o sujeito-falante, ainda que a língua ganhe maior estabilidade.

Chamou a atenção destes pesquisadores interacionistas, o aparecimento de erros em enunciados de crianças antes corretos e, também, a oscilação entre erros e acertos – o que nos remete ao argumento da heterogeneidade, acima mencionado. No campo da Aquisição, é regra admitir-se que **erros são desvios de regras** e/ou produções erráticas porque o processo de internalização, de controle da linguagem pelo sujeito, ainda não se cumpriu adequadamente. Bowerman (1982) é apontada como pesquisadora que primeiramente abordou o erro como **indício de reorganização** (cognitiva) de material já incorporado pela criança:

[...] o construtivismo de Bowerman teve o grande mérito **de localizar o antecedente do erro no próprio uso da linguagem**. Ou seja, numa anterioridade do uso que se mostra somente através do processo de reorganização (CARVALHO, 1996, p.76) (ênfase minha).

Sobre o mesmo tipo de ocorrência trabalhou Figueira (1992 e outros), i.e., os erros de sufixação. Antes disso, crianças “falam sem erros”, com certa fluência, admite Bowerman, apesar de não terem adquirido “domínio linguístico da língua”. Figueira (1985), pesquisadora filiada ao Interacionismo, foi afetada pelo trabalho de Bowerman. Intrigou aquela interacionista o fato de crianças produzirem enunciados com erros, “de forma bastante fácil e espontânea”, que, ainda assim, estavam de acordo com as regras da língua (FIGUEIRA, 1985),

¹¹ É Saussure quem afirma que **nem o indivíduo, nem a sociedade pode mudar a língua** por vontade ou convenção!

ou seja, frente a tais enunciados, a autora diz que a fala da criança pareceria estar governada por regras sintáticas, semânticas e morfológicas, ainda que “desviantes” (FIGUEIRA, 1994) - um fato intrigante. Como assinala Trigo (2003, p. 32):

Foi [então] possível ao investigador, considerar a possibilidade de acolher os erros não como ocorrências atípicas, mas como **manifestações que indicariam mudança**, ou seja, do caminho da criança no processo de aquisição de linguagem marcado pelo que se poderia tomar como um aparente retrocesso nesse percurso.

Figueira (1985) analisou verbos causativos nas produções de crianças, enunciados que implicam relações de causa e efeito no âmbito da sentença, a autora reflete sobre os processos reorganizacionais envolvidos na sintaxe e no léxico, mostrando que erros poderiam ser explicados por meio de hipótese sintático-semântica (não de hipótese lexical), ou seja, os erros, embora marcados na unidade, seriam decorrentes de sua função sintática. Esta hipótese coloca Figueira em oposição a Bowerman (1982). Figueira indica a presença de dois tipos de desvios na expressão da causatividade:

(a) **troca de um item causativo por um não-causativo** (e vice-versa), como em *desmagrecer* (por emagrecer), *desabrir* (por fechar), *deslaçar* (por tirar o laço). Como sublinha Trigo, segundo a autora, “a criança reconhece o recurso morfológico, mas não os seus limites” (TRIGO, 2003, p. 34). A tese de Figueira é que os erros estudados dizem respeito ao fato de que **um verbo causativo pode deslizar entre estruturas diferentes, surpreendendo em seus efeitos**. Este é o grande passo desta autora que aponta, ainda que de forma preliminar/gramatical, a importância da estrutura – o que leva Lemos (1992) ao estruturalismo como fundamento para o Interacionismo (bem no lugar ocupado por processos mentais nas apostas construtivistas).

Foram, contudo, ‘erros’ de **natureza estritamente linguística**, resultantes da substituição de verbos causativos por incoativos e vice-versa, objeto específico da investigação de Rosa Attiê Figueira (1986), que **mostraram uma possível porta de saída**

da relação dual em que os processos dialógicos pareciam detidos (LEMOS, 2002, p. 49) (ênfase minha).

É no trabalho de Figueira que a questão da estrutura desponta, como disse acima, e estabelece barreira para o delineamento de estágios. Figueira, a partir de Lemos, demonstrou que **a produção alternada entre erros e acertos na fala da criança** impede a assunção da ideia de desenvolvimento, que coaduna com o avanço da crítica a tal noção:

Ainda que seus chamados componentes (sintático, semântico e fonológico - heterogêneos como são) possam ser considerados isoladamente para efeito de descrição, essa metodologia só pode ser aplicada a entidades cujo estatuto é dependente das propriedades de outros componentes (LEMOS, 2006, p.21).

Carvalho, frente a tais constatações e afirmações, considera inevitável suspeitar de pressupostos construtivistas da Aquisição de Linguagem, uma vez que a ideia de desenvolvimento defendida por essa área colide com a de estrutura, i.e., uma unidade é dependente de outras, não as precede ou sucede – todas se determinam mutuamente, como mostrou Figueira, no caso de estruturas causativas. Para Lier-DeVitto (1998, 2001) a posição de unidades e suas possibilidades combinatórias são determinadas e fixadas pela **força coesiva da estrutura**. Interessa apontar, contudo, que na ocasião dessas discussões desenvolvidas por Figueira, no final da década de 1980, o Interacionismo procurava explicar as ocorrências na fala de crianças por meio de Processos Dialógicos: “uma metalinguagem alternativa” (LEMOS, 1982). Segundo Lier-DeVitto & Carvalho (2007, p. 84), uma “metalinguagem alternativa e um meio de descrição do jogo da linguagem sobre a própria linguagem” - “alternativa” às descrições gramaticais das produções da criança, que tratam de representar as conquistas cognitivas dela em relação à linguagem, ou seja, seu **saber sobre** a linguagem.

1.2 Pontuações sobre a relação do Interacionismo com a área de Aquisição de Linguagem e a Psicologia

Não só leigos admitem que a criança “aprende a falar” sem que os pais recorram a qualquer pedagogia, como também pesquisadores da Aquisição da Linguagem afirmam que a criança aprende sem “professor”:

O senso comum sobre a linguagem sustenta a ideia de que o processo através do qual a criança torna-se falante de uma língua não é resultado de uma ação deliberada de ensino por parte do já falante. (ANDRADE, 2003, p.4).

Esse ponto, sobre o qual há convergência, mostra que a aquisição de linguagem ocorre sem qualquer ensino. Assim, podemos entender que a criança “aprende”, mas não é “ensinada”. Fica clara a distância que separa expressões como “aquisição” e “aprendizagem”. A primeira refere-se à questão da **acessibilidade** à língua, já a segunda envolve a **transmissibilidade**, o que implica ensino (ANDRADE, 2003). Na primeira língua a **acessibilidade** está em questão, afinal não há qualquer ensino em tal processo. Compreende-se, então, que reflexão a respeito da aquisição da linguagem tem se desenvolvido em torno de duas teorizações que se ocupam da questão central relativa às **capacidades iniciais da criança** para segmentar, analisar e organizar aquilo que recebe como “fala de sua comunidade”.

As propostas que envolvem a Psicologia (comportamentalista, cognitivista ou sociointeracionista) apostam em **capacidades** (mais expressivas ou menos) que participariam da **construção** da linguagem pela criança. Para essas teorias, a noção de desenvolvimento é nodal, capacidades cognitivas são inespecíficas (valem para qualquer domínio da experiência, inclusive para a linguagem) e dependem que recursos percepto-analíticos entrem em operação (ANDRADE, 2003). Neste mesmo enquadre, os sociointeracionistas – que consideram as capacidades percepto-cognitivas iniciais da criança ao nascer são **insuficientes** – entendem que o outro é **mediador** e, como tal, meio de acesso à exterioridade.

Vygotsky, psicólogo dedicado ao entendimento da questão do desenvolvimento cognitivo da criança, é precursor da ideia de que a criança

tem uma “pré-disposição específica em relação ao outro da espécie” (LIER-DeVITTO, 1998, p. 55), que garantiria o acesso da criança à exterioridade – “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa pelo outro” (VYGOTSKY apud LIER-DeVITTO, 1998, p. 54). Independentemente da relevância atribuída ao outro neste caminho do objeto até a criança, fato é que, para as a teorias psicológicas, a linguagem seria um objeto como outro qualquer apreendido e internalizado. A questão é que o específico da linguagem, o linguístico, não é da ordem do perceptível/sensível – refiro-me às restrições estruturais.

Andrade (2003, p. 3) reflete acerca da “esfera cognitiva” que é convocada a complementar a “esfera perceptual” da fala . Ela tem na mira a Fonoaudiologia, área que é fortemente influenciada, por um lado, pelo pensamento psicológico sobre a criança e pela gramática, por outro lado. A Fonoaudiologia assume a linguagem como objeto (comportamento), cujas propriedades podem ser apreendidas pela percepção e abstraídas pela cognição.

[...] nessa perspectiva, a linguagem oferece-se à percepção e conseqüentemente, à análise – segmentação da matéria fônica e re-estruturação sentencial, o que já supõe operações cognitivas, que respondem também pelo aspecto do conteúdo. A dupla percepção-cognição apresenta-se, assim, como base para o estabelecimento de relações intersubjetivas, comunicativas. (ANDRADE, 2003, p. 144).

Para Lemos (1998), o fato de ter a linguagem como qualquer outro objeto de aprendizagem, acessível ao corpo, retira da Psicologia a necessidade de explicar como o processo de aquisição se dá. Entretanto, a área de Aquisição, como tem a entrada e o caminho da criança na linguagem como sua questão incontornável, deve assumir compromisso com uma teorização sobre ela. Chomsky faz presença firme neste ambiente porque sustenta teoricamente a impossibilidade de acesso à linguagem pela via da percepção e de uma cognição cuidadosamente especificada. Para ele, **a mente é uma teoria sobre o funcionamento cerebral** (CHOMSKY, 1988) e deve conter informações bem definidas sobre a linguagem (objetos teóricos, regras sintáticas e mecanismos de aquisição da linguagem) uma vez que tal **saber inato, prévio** ao encontro

com a linguagem, dirigirá a percepção para a experiência com ela. Ele descarta, de saída, como se pode ver, a ingenuidade de aportes psicológicos no que diz respeito à linguagem e à mente como sendo um espaço cognitivo não-especificado, sem estruturas e regras cognitivas prévias. A situação do **saber sobre a língua**, saber da língua e **saber uma língua** ganha nova configuração: é o organismo humano que contém o **saber sobre a língua** e o **saber a língua**, que aí aparecem como sinônimos. Já, o **saber uma língua** trata-se, como ele diz, de um **saber tácito** (saber que não se sabe) que, em nada coincide com “conhecimento”, ou seja, **não** se coloca, absolutamente, a questão da **emergência de capacidades** ou **habilidades metalinguísticas**. Nisso, nesse recuo das Psicologias, ele se encontra com Saussure, embora sua “ciência ideal” seja bem diferente.

Lemos valoriza a visada estrutural da Gramática Gerativa e, logicamente, a suspensão da noção de desenvolvimento. Em Chomsky, encontra uma teoria que também se contrapõe à noção de linguagem como objeto acessível à percepção e passível de análise e aprendizado. A este respeito, Andrade (2003) esclarece que, apesar desse ponto de convergência, é importante considerar que se para Chomsky a linguagem é inata, i.e., um “conhecimento linguístico como um **a priori** biologicamente inscrito na mente/cérebro do indivíduo”, para Lemos, a entrada na linguagem é resultado do “processo de captura do organismo pelo funcionamento da língua” (ANDRADE, 2003, p. 4).

Há, sem dúvida, profunda distância entre as teorias psicológicas e teorias linguísticas sobre aquisição da linguagem. Se para as teorias psicológicas a língua é resultado de desenvolvimento, para Chomsky toda questão gira em torno do poder gerativo da estrutura, da sintaxe. Chomsky propõe uma Gramática Universal (GU), como **estado zero** (Eo), que contém todas as informações (objetos formais e operações linguísticas) necessárias para o acesso à linguagem. Elas são **ativadas** no encontro com uma língua particular; trata-se, neste instante, de **atualizar uma gramática de uma língua humana possível**. A exposição a uma língua particular desencadeia o trabalho na estrutura inata (GU) que impulsiona a estruturação de uma Gramática Particular – isso implica a passagem do estado zero (Eo) para o estado

estacionário (Es). Ou seja, a criança parte do *saber da língua* para o *saber de uma língua*, **sem que ela saiba sobre** uma ou outra.

Isso posto, é preciso dizer uma palavra sobre “o erro” no inatismo; e bastam poucas para saber que **o erro não tem lugar na máquina chomskiana**: a “fala viva” (Lemos, 2003), espaço de tropeços e erros, que acontece sempre premida pelas contingências de sua manifestação; aquela fala que ocorre “no tempo e no espaço” (LIER-DeVITTO, 2001), não é empiria para a Linguística Gerativa. Chomsky diz, de saída, em 1957, que a Gramática Universal gera todas as **sentenças gramaticais** possíveis numa língua e **nenhuma das agramaticais** (CHOMSKY, 1957).

Gramaticais, segundo Chomsky, seriam “aquelas sentenças que são **aceitáveis** pelo falante nativo” (TUMIATE, 2007, p. 37). Embora o falante nativo possa dizer “sim” para um enunciado “o conjunto de sentenças (de uma língua) não pode ser identificável a qualquer **corpus** ou conjunto de enunciados obtidos e registrados, pelo linguista, em seu campo de trabalho” (idem). Isso significa dizer que “gramatical” não se confunde com “aceitável”, com dados sensíveis de fala - sentenças gramaticais são aquelas bem formadas, do ponto de vista sintático e, a sintaxe, é construção teórica.

Disso se conclui que são gramaticais as sentenças formadas por elementos que se restringem mutuamente, segundo leis definidas pela sintaxe. Erros seriam, nesse enquadre, irrelevantes porque “de superfície” e não estruturais, ou, se pudessem ser estruturais, colocariam a teoria em risco (CARVALHO, 1995). Erros na fala, portanto, não poderiam ser incluídos no rol de questões relevantes para esta teoria, que considera que habilidades são variáveis, mas não a competência linguística (sintática) do falante/ouvinte (CHOMSKY, 1988). A verificação empírica de hipótese e regras descarta um **corpus**. A verificação fica por conta de “juízos de gramaticalidade”. Entende-se, assim, a função do **saber tácito na teoria**. Para Chomsky, *saber uma língua* é aquele em quem o *saber da língua* (GU) pode, na relação com os dados da experiência, atualizar uma gramática particular e que pode, por isso, enunciar um julgamento de gramaticalidade.

Lemos (1998) tira proveito da leitura de Chomsky para (re)afirmar que **não é da descrição da fala** que se chega à explicação das mudanças que

ocorrem na aquisição, e sim da **teorização sobre a escuta**, ou melhor, mudanças na escuta correspondem a mudanças de posição da criança frente ao outro, à língua e à própria fala. Digamos que o “julgamento de gramaticalidade” decorreria, na visão de Lemos, de mudança de posição.

1.2.1 A recusa das propostas psicológicas

Estruturalistas e gerativistas recusam, como procuro mostrar, visões psicológicas da aquisição por reduzirem a linguagem a uma função cognitiva e/ou objeto de conhecimento. Saussure (1916) e Chomsky (desde 1957) têm sido fontes ricas para o desenvolvimento de **propostas linguísticas** de Aquisição da Linguagem. Um dos efeitos importantes da assunção de um raciocínio estruturalista é que, embora haja dinamismo interno, seus efeitos é que produzem mudança - “efeito diacrônico” em nada, por isso, equivalente a “desenvolvimento” (ideia de acumulação gradual e sucessiva de conhecimento sobre a linguagem). É da estrutura e de sua mobilidade que emanam mudanças (inesperadas e imprevisíveis, inclusive).

Ao estudar os *monólogos da criança*, questão que na Psicologia do Desenvolvimento, recebe o título de **fala egocêntrica**, Lier-DeVitto desenvolveu:

[...] uma reflexão crítica sobre [as teorias de desenvolvimento cognitivo] para surpreender o ponto de sua arquitetura conceitual a que a ‘fala egocêntrica’ se articula como fenômeno elevado ao estatuto de evidência empírica e/ou de argumento (LEMOS, 1998a – prefácio).

A fala egocêntrica, nos estudos de Piaget e Vygotsky, tem lugar e função primordiais: ela é ponto de articulação da passagem da **regulação interna** para a **regulação externa** (em Piaget) ou da **regulação externa** para a **regulação interna** (em Vygotsky). Apesar da diferença entre o momento da entrada do social e do individual nos fundamentos teóricos de Piaget e Vygotsky, a autora sustenta que eles convergem no que se refere ao **elo genético**, a fala egocêntrica.

Piaget (1923), para quem “o indivíduo passa, simultaneamente, da biologia à psicologia e à sociologia”, a construção da cognição decorre de “ações individuais”. Da linguagem partiriam as “ações sociais”. A fala

egocêntrica (expressão inaugurada por ele) seria elo genético entre o estágio inicial (pensamento autístico) e o final (pensamento socializado/comunicativo). Nesse ambiente, o egocentrismo caracterizaria, afirma ele, o pensamento da criança - a linguagem aparece como índice de desenvolvimento interno – ela é manifestação externa de conquistas internas. Quanto ao outro (e outro-falante) é importante considerar que:

Os ‘modelos’ não afetam diretamente as estruturas cognitivas do sujeito, ou melhor, afetam apenas na medida em que são fontes de *estimulação da atividade mental*. No que concerne à aquisição da linguagem, tal quadro não se altera. (LIER-DeVITTO, 1998a, p. 50).

A fala egocêntrica sinalizaria um ponto de virada: a criança fala “de si e para si” *em público*, mas **não** fala *com* e **nem** *para* o outro, diz Piaget. Pode-se dizer que, para este autor, a fala indicia a passagem para o social (inicialmente, um “público” de que ela não se dá conta). A criança está, ainda, submetida aos mesmos mecanismos de ação, em que o que é adquirido é tornado próprio.

LIER-DeVITTO (2006) afirma que, para Vygotsky, a fala egocêntrica coincide com o momento da constituição da unidade dialética – da conjunção entre palavra e significado – da emergência do pensamento verbal que decorre da internalização, da criação de um plano interno. Vygotsky interioriza a fala egocêntrica, que origina a regulação interna/cognitiva:

O que o autor quer é **mostrar por que meios o social cultural vai para dentro**, ou seja, como um processo interpessoal (comunicativo) se transformará em intrapessoal (cognitivo). Vygotsky vai internalizar a linguagem. Ele espera retirar de sua função básica, a ‘comunicativa’, o suporte para a sua proposta social. (LIER-DeVITTO, 1998a, p. 64).

A isso, Lier-DeVitto acrescenta que a mediação passa a ser, assim, atribuída à linguagem, mais especificamente à sintaxe, que organiza a “fala primitiva” e a torna comunicável. Entenda-se: este ponto do desenvolvimento dá origem às habilidades metalinguísticas – ao **saber sobre a língua**. No processo de internalização, o sujeito adquire controle (sobre suas ações e sua fala).

O Interacionismo opõe-se frontalmente à ideia de linguagem como “função cognitiva” e/ou como mero “índice de mudança interna”, ou a de que o falante possa estar “em controle” de sua fala. Recusa, portanto, o sujeito psicológico/epistêmico, como figura de “sujeito-falante” e, assim, também, a concepção da linguagem como objeto de conhecimento. Pereira de Castro (1992) tece crítica extensa e consistente à área de Aquisição que se serve de Piaget. Lier-DeVitto (1998a) retorna a este autor e acrescenta Vygotsky em suas considerações. Lemos (2006) tece “críticas radicais” à Área de Aquisição de Linguagem, que incorpora a ideia de “desenvolvimento”:

O desenvolvimento linguístico tem sido definido como processo de aprendizagem, ou de *construção de conhecimento*, necessário para que a criança venha a ser falante nativo de uma língua particular destinada a ser ‘língua materna’. Segundo essa definição, a linguagem é necessariamente assumida como objeto que pode ser parcelado ou cujas propriedades podem se acessadas por **uma série ordenada de processos reorganizacionais** (LEMOS, 2006, p. 21) (ênfase minha).

Ora, uma estrutura não é a soma de suas partes, lembra – ela é um todo indissociável em que uma parte se define em relação às outras. Do ponto de vista empírico, como vimos quando apresentei o trabalho de Figueira (1994), a presença alternada entre erros e acertos põe por terra a pressuposição de desenvolvimento, indicando que não há ordenação temporal de subcomponentes, nem entre sintaxe, semântica e pragmática.

Os chamados componentes (sintático, semântico e fonológico – heterogêneos como são) [não podem] ser considerados isoladamente para efeito de descrição, essa metodologia só pode ser aplicada a entidades cujo estatuto (enquanto entidades linguísticas) é **dependente das propriedades de outros componentes**. (LEMOS, 2006, p. 21).

Nesse sentido, é teoricamente inadequado realizar análise de componentes isolados e, ainda, atribuir estatuto linguístico às primeiras produções isoladas de crianças. Lemos acrescenta: “não há referência interna que permita ao pesquisador classificar onomatopéias ou outras produções de fala da criança como evidência empírica de um conhecimento” (LEMOS, 2006,

p. 22). Segundo Andrade (2003), neste ponto, a proposta de Lemos coincide com a de Chomsky. Não coincide, contudo em um ponto fundamental: na concepção de criança.

O retorno a Saussure, a introdução *de la langue* no Interacionismo, impulsionou a explicação da mudança como estrutural e pressionou teoricamente a articulação, na proposta, de ‘um sujeito’ (...) mais compatível com a concepção de língua na teorização da Linguística (De Lemos, 2002, p.54). No caso de Cláudia de Lemos e dos interacionistas, a busca dessa compatibilidade envolve a hipótese do inconsciente. (LIER-DeVITTO & CARVALHO, 2007, p.84).

Destacados esses pontos nodais do percurso teórico da abordagem, passemos ao delineamento de questões importantes que subsidiaram e/ou subsidiam a teoria até os dias atuais.

1.3 Dois tempos do Interacionismo

Anteriormente, já foi destacado que os “processos dialógicos pareciam detidos [numa relação dual]” (LEMOS, 2002, p. 49) e que o trabalho de Figueira apontava uma saída dessa situação incômoda, que aproximava o Interacionismo de outros interacionismos da Psicologia (PEREIRA DE CASTRO & FIGUEIRA, 2006). Embora se deva admitir que os Processos Dialógicos puderam mostrar, empiricamente, que a fala da criança vinha da fala do adulto (e vice-versa) e que disso dependia a progressão do diálogo, esses processos não davam conta de explicar a saída da criança da dependência da fala do outro e das mudanças que aconteciam sem sua fala. Esses processos, é bom lembrar, foram, de fato, uma saída das descrições gramaticais de falas de crianças, desse modo bem construtivista/cognitivista de tocar o **corpora** de crianças.

1.3.1 Os processos Dialógicos

Lemos (1981) enuncia três processos dialógicos: especularidade, complementaridade e reciprocidade. Por **especularidade** deve-se entender

que há **incorporação, pela criança, de parte do enunciado da mãe**: “primeiro, de enunciados imediatamente precedentes, designados como “especularidade imediata” e, depois, a “especulação diferida, proveniente de situações anteriores”. Este processo seria a **“porta de acesso”** à linguagem. Os diálogos a seguir, apresentados por Lemos, exemplificam o processo de especularidade. Neste trecho, as cores semelhantes grafam os segmentos incorporados a fim de elucidar a migração dos elementos no diálogo. Os que assinalo com grifo, são os textos que são as fontes dos enunciados da criança. No primeiro segmento, temos a especularidade imediata (espelhamento imediato), no segundo, a especularidade diferida:

Segmento 1: especularidade imediata

(Depois do almoço; criança (C.) sentada no cadeirão, ao lado da mãe (M.))

M.: **Qué** descê? Descer?

C: **Qué**.

M.: Você qué **decê**?

C.: **Decê Decê**

(Luciano 1;7) (LIER-DeVITTO & CARVALHO, 2007,p. 84).

Segmento 2: especularidade diferida

Criança traz para Mãe uma revista.

C.: é nenê / **o auau**

M.: **Auau**? Vamos achar **o auau**?

M. Ó a moça tá tomando banho.

C.: ava? eva?

M.: É, tá lavando o cabelo.

Acho que esta revista não tem **auau** nenhum.

C.: **auau**

M.: **Só tem moça, carro, telefone.**

C. **Alô**?

M.: **Alô**, quem fala, é a Mariana?

(Mariana 1;2.15) (LEMOS, 2006 apud LIER-DeVITTO & ARANTES, p.28).

A questão que a especularidade coloca é: “que fala é essa da criança?”, ou seja, a fala que a criança fala é dela ou é do outro? Ainda, tendo em vista a especularidade, quando se insiste em descrever falas de crianças, a fala de quem se descreve?

Interrogar-se sobre **quem fala na fala da criança** implicava a **suspensão de critérios estritamente linguísticos [gramaticais]** para a suposta análise da fala da criança e, no limite, a impossibilidade de descrição do conhecimento linguístico de que essa fala seria evidência. (LEMOS, 2002, p. 49).

O processo de **complementaridade** é marcado pela “relação entre as partes mutuamente incorporadas, que parecem completar-se, instanciando uma ‘sentença’”, como esclarecem Lier-DeVitto & Carvalho (2007, p. 84). O dado de fala que segue exemplifica o processo:

M: Você vai brincar?
 L: Hum?
 M: Hum?
 L: *intá*
 M: Do que você vai *brincar*?
 L: Nenê/*nenê*
 M: *Nenê*, ahm?
 L: *Nenê intá*
 M: *Nenê* vai bintá?
 L: *é/nenê bintá*
 (LEMOS, 2002, p.46).

O processo de **reciprocidade**, por sua vez, veio para indicar a saída da criança da “dependência” do outro: ela passava a **tomar a iniciativa de iniciar o diálogo**.

Os dois primeiros – especularidade e complementaridade – renderam teoria nos movimentos futuros do Interacionismo, como veremos. Todavia, o processo de **reciprocidade** carregava o peso de uma presença muito forte da Psicologia e, diga-se, nunca rendeu no Interacionismo: diálogo e interação social ficavam aproximados sob o rótulo da **reciprocidade**.

1.3.2 Um “salto teórico”: Estruturalismo Europeu e Processos Metáforico e Metonímico

Tendo em vista ser a incorporação de enunciados da fala do outro - que oferecia um semblante de “acerto” para falas de crianças - a grande questão teórica persistente era explicar o distanciamento da fala do outro, que estaria na base da emergência dos erros. Mais distante do outro, a fala caminharia movida pelo quê? Conforme insinuado anteriormente, a teorização caminhará para o lado da “força da estrutura”, da mobilidade de *la langue*, e da assunção da hipótese do inconsciente, que retira o falante do controle sobre a língua.

Se processos dialógicos tangenciavam a Psicologia e se mostravam insuficientes para explicar as mudanças, a saída teórica e descritiva oferecida foi a introdução de operações linguísticas retiradas do estruturalismo europeu e, por compatibilidade lógica, o reconhecimento da hipótese do inconsciente (LEMOS, 2002). Nesse movimento, Lemos (1992) dá um “salto teórico” e explica as mudanças de um ponto de vista estrutural – assiste-se, assim, a queda da ideia de desenvolvimento, tão cara à Psicologia.

Andrade (2003) explora o fato de Saussure ter proposto uma “ordem própria da língua” (*la langue*): uma dedução que atinge “leis gerais” (universais) às quais devem ser referidos **todos os fenômenos linguísticos** (SAUSSURE, 1916, p. 13). O autor acrescenta que “é necessário **colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as manifestações de linguagem**” (idem, p.17)¹² (ênfase minha).

La langue é um objeto **teoricamente produzido**: “[...] a língua é um sistema que conhece somente sua ordem própria” (SAUSSURE, 1916, p. 31), ou seja, a **língua** funciona independentemente de domínios externos a ela (social/cultural; pragmático/contextual ou psicológico/emocional/afetivo). Saussure realiza um **corte sincrônico**, afastando-se assim, dos estudos filológicos, que se concentravam em mudanças históricas (SILVEIRA, 2003). A ideia de “desenvolvimento” pode ser questionada por aí, pela via da criação de uma visada estrutural sobre a mudança, que apela para a mobilidade relacional

¹² Entenda-se por “norma” os eixos do **funcionamento da Língua**: sintagmático e associativo.

imposta por mecanismos linguísticos – esse ponto foi do maior interesse para Lemos e ganha corpo em 1992. Acrescente-se a isso, que **la langue** opera sobre a massa sonora de uma língua, sua matéria prima, e erros podem ocorrer. O funcionamento de **la langue** interessou, portanto a uma proposta teórica, que se constrói dando ao erro o lugar de “dado de eleição” (FIGUEIRA, 1996).

Será, porém, com Jakobson que a relação língua-fala se realizará, quando este autor, em 1960, escreve *Linguagem e poética*. Ali, ele transforma figuras da linguagem (metáfora e metonímia) em processos, ou melhor, em **leis de composição interna da linguagem** (MILNER, 1987). Jakobson dá maior mobilidade aos eixos saussurianos ao implicar a ideia de **projeção** de um sobre outro: quando o eixo metafórico se projeta sobre o metonímico, tem-se a **dominância da função poética**, manifestações de linguagem são dominadas pela **equivalência**, já que imperam, nelas, certas características da poesia (rima, aliterações, paralelismos) como em **I like Ike** (exemplo do autor). Quando a metonímia é dominante, temos **prosa** e retorno da função referencial que visa a comunicação. É bom lembrar que estamos falando em dominâncias: “el proceso metonímico también implica el metafórico. La posibilidad de sustitución es lo que crea lugares/posiciones y, por lo tanto, crea la propia cadena estructura” (LEMOS, 1992, p. 127). A indissociabilidade dos eixos mostra, diz a autora, que as combinações de elementos são plausíveis na fala da criança e a instabilidade desta fala é apreensível nas produções consideradas erráticas, que se desviam da fala dos já falantes daquela língua.

Lier-DeVitto & Carvalho (2007) afirmam que **a língua**, vista como sistema em funcionamento pôde sustentar tanto o que o material empírico (erros, em especial) indicava, quanto questões epistemológicas do Interacionismo:

O reconhecimento da ‘ordem própria da língua’ ressignificaria o diálogo (...) e exigiria que a especularidade [fosse] abordada de um ponto de vista linguístico (LIER-DeVITTO & CARVALHO, 2008, p.82).

A **teoria do valor** produziu transformações profundas nas ciências

humanas, essa nova racionalidade não surtiu efeitos nos estudos da linguagem, campo em que foi gestada (LEMOS, et al., 2004)¹³. Lemos (1992) linguista e psicanalista, recolhe, na leitura de Lacan, a indicação da importância do “valor” na Psicanálise. Segundo ela, essa teoria permite abordar as unidades “como derivadas de relações” – ponto da maior relevância para sua afirmação de que as unidades iniciais da criança são **indeterminadas** do ponto de vista categorial. Andrade (2000) defende que o valor de um fragmento incorporado do outro pela criança adviria de relações estabelecidas com outros elementos, e não exatamente da essência do signo. A partir de Saussure, Lemos diz:

[...] su teoría acerca del valor, desarrollada en la Parte II del ‘Cours de Linguistique Générale’, ofrece la posibilidad de ir más allá de la consideración de las unidades como primitivos lingüísticos, de considerar cualquier clase de **unidad lingüística como derivadas de relaciones** (LEMOS, 1992, p. 124).

Unidades de extensão variada entram igualmente em relação, cadeias linguísticas, por exemplo:

En estas combinaciones – denominadas sintagmas – el valor de una entidad viene determinado por su **oposición respecto a otras entidades que la preceden o que siguen a ésta**. De este modo, las relaciones sintagmáticas se ven calificadas como relaciones ‘en praesentia’. (LEMOS, 1992, p. 125).

Este alcance foi explorado na análise dos monólogos por Lier-DeVitto (1998). A autora aborda teórica e empiricamente o paralelismo, em que se estabelecem relações entre cadeias, uma vez que, neles, predomina a função poética (Jakobson, 1973). Lemos (1992) incorpora **la langue** na explicação, mantendo-se no interior de uma teorização linguística, afetada pela hipótese do inconsciente. Mudança é, diz ela, **mudança de posição em uma estrutura de três pólos: do outro, da língua e da própria criança**. Assim, os primeiros

¹³ Ver, sobre isso, Lemos, Lier-DeVitto, Andrade & Silveira (2004) *LE SAUSSURISME EM AMÉRIQUE LATINE AUX XX SIÈCLE*.

acertos decorrem da **incorporação da fala do outro** – a criança, diz ela, é “falada pelo outro” já falante – o que responde por condição de **alienação** à fala do outro (ver segmentos 1 e 2 apresentados anteriormente). Os **erros** emergem na segunda posição, quando há distanciamento dessa fala – a criança resiste às correções do outro e nem corrige a própria fala. Erros mostram que a criança **não tem escuta** para o que ocorre em sua fala – sua fala é “impermeável à correção”. (LIER-DeVITTO & CARVALHO, 2007, p.84). Conforme pode ser visto no monólogo de uma criança, Camilla (LIER-DeVITTO, 2006, p. 91):

.....(Ritmado).....

Num fala no teu nome.
 Num fala no me nome.
 Num fala midanoni (2 vezes)
 fala mi anomi
 fa'a mi danomi
 Num fala no meu nome
 Não fala no...
 no me(2 vezes)
 O Ráfa num...
 h'ala no meu nome

.....(inspira/expira com força).....

É da tia!
 Eu passê rá pó-ta

.....(sussurrando).....

Noi juntu jantô; né?
 juntu
 Noi juntu xantô, né
 Só como ...va-vai pegá!

.....(cantarolando).....

má pominha di São Tomé
 pá cando papai chegá

Vejamos, agora, outro exemplo de fala, também na segunda posição, na produção monológica de Anthony, no berço. Mas desta vez, em inglês:

What color

What color **blanket**
 What color **mop**
 What color **glass**

 Not the **yellow** blanket
 the **white**
 It's not **black**
 It's **yellow**
 not **yellow**
 red
 Put on a blanket
 white blanket and
 yellow blanket
 Where's yellow **blanket**?
 yellow **blanket**
 yellow **light**
There is the light
Where is the light?
Here is the light
 (idem, ibidem, p. 85-86)

Índícios de uma condição mais estável dos enunciados da criança ligam-se à possibilidade dela fazer autocorreções e reformulações, decorrentes seja de pontuações do outro, seja de seu próprio estranhamento. Lemos sustenta que, na terceira posição, há **emergência de escuta** para a fala: ela se divide em falante/ouvinte como instâncias não-coincidentes. Vejamos o episódio a seguir, em que “o pólo dominante é o sujeito falante” (LEMOS, 2006, p.30):

Uma amiga da mãe (T.) da criança (V.) traçou no chão um jogo de amarelinha com um quadro a menos, para (V.) e sua mãe brincarem.

V.: Quase que você não fez a amarelinha.
 T.: O que, Verrô?
 V.: Faz tempo que você não fez a amarelinha sua.
 T.: O que, Verrô? Eu não entendi.
 V.: Está faltando quadro na amarelinha sua.
 (Verônica 4; 0.8)

Interessa assinalar que erros emergem em profusão na segunda posição; posição, esta, que é, portanto, a que mais nos convoca nesta dissertação, mesmo considerando diferenças profundas entre o processo de

aquisição e o de aprendizagem de segunda língua. Isso porque, também no segundo caso, há manifestações de sequências paralelísticas, construções insólitas e erros de diferentes tipos. Interessa explorar a **força da estrutura** (LIER-DeVITTO, 1998 e outros) no “entre línguas”. De fato, a noção de **escuta**, que tanto rendeu no campo da Clínica de Linguagem (ANDRADE, 2003, 2006; FONSECA, 2002, 2005; ARANTES, 2001), parece-me importante na discussão que se desenvolve neste trabalho. Não menos relevante é a distinção realizada entre erro e sintoma – traçar diferenças é fundamental.

Portanto, levando em consideração a posição teórica sustentada nesse trabalho, é através do jogo da linguagem sobre a linguagem, que a criança é capturada em teias significantes. Lemos sustenta que não só a entrada na linguagem, como também a “trajetória de constituição do sujeito [são] efeitos do funcionamento da língua: efeitos de captura” (LIER-DeVITTO & CARVALHO, 2007, p. 84). Dessa forma, os efeitos dos movimentos metafóricos e metonímicos responderiam por mais do que mudanças na fala – eles respondem por mudanças no falante.

Lier-DeVitto & Fonseca (2012) refletem acerca da não coincidência do sujeito com a língua e com a própria fala, levando em conta a heterogeneidade dos dados de fala de crianças e de afásicos. As autoras perguntam se, “a intermitência infundável do processo de subjetivação é passível de ser reconhecida, pelo investigador da área da Aquisição da Linguagem, no material com que ele opera” (LIER-DeVITTO & FONSECA, 2012, p. 70). As autoras retiram de Milner (1978), a afirmação de que:

A fala não é morada/abrigo do sujeito, embora possa ser invadida por ele, é preciso reconhecer que fala (linguagem) é alteridade em relação ao sujeito. Segundo Milner, **essas ‘invasões’ devem ser entendidas como momentos de subjetivação** (LIER-DeVITTO & FONSECA, 2012, p. 70).

Trata-se, aqui, do sujeito do inconsciente – aquele que mostra seus efeitos nas “perturbações” na cadeia. Tal invasão “comporta dois efeitos”:

Conflito entre composição/decomposição/recomposição da substância sonora que, ao se destacar das cristalizações sígnicas, se transformam em significantes, abrindo

possibilidades imprevisíveis de novas composições e, conseqüentemente, de significações inesperadas.[...] O outro efeito remete à questão do tempo [...]. Um ‘corte’ imprevisível que produz composições imprevisíveis – embora o resultado não seja indiferente já que, ali, há sujeito, há desejo. (LIER-DeVITTO & FONSECA, 2012, p.71).

Dessa forma, as autoras mostram que tanto hesitações quanto as rupturas seriam, assim como os “erros”, índices de que fala e sujeito “corrompem-se mutuamente” (MILNER, 1978 apud LIER-DeVITTO & FONSECA, 2012, p. 72). As autoras dizem que “a entrada do sujeito na cadeia falada não comporta transparência, nem acomodação – ao contrário: ela é sempre perturbadora e instável uma vez que remete à necessidade enigmática de um sujeito”. (LIER-DeVITTO & FONSECA, 2012, p. 70). Silêncios, acrescentam elas, não são ociosos ou vazios de subjetividade – eles dizem do sujeito e, portanto, “estão impregnados de carga subjetiva” (idem, ibidem).

O processo de objetivação da linguagem e de subjetivação são concomitantes: é por meio da língua materna que a criança se torna falante, i.e., se estrutura enquanto sujeito-falante. Isso implica dizer que não se pode escapar da língua materna e nem esquecê-la (PEREIRA DE CASTRO, 2006). Lemos (2013, a sair) afirma que “as mudanças de posição relativamente à fala do Outro, no vir-a-ser falante da criança, não são apagadas, mas apenas obliteradas” (ou seja, no fenômeno da eclipse: “a lua permanece visível sob a sombra da terra” (LEMOS, 2006, p.31). Entretanto em 2012, Lemos diz:

Nem obliteração, nem esquecimento hoje me parecem dar conta do fato de que o que desaparece da fala da criança reaparece nas formações do inconsciente, na literatura, na poesia e até mesmo no dizer psicótico. Reaparece, à primeira vista, dos procedimentos esses em que se destacam à homonímia e aos efeitos de sentido responsáveis pela figurabilidade no sonho e na ficção. Reaparece principalmente, **na condição de produção linguageira que escapa ao saber e advém de uma instância de desconhecimento** (LEMOS, 2012, p. 961).

Essa “fala infantil” permanece, assim, visível e aparece por meio de irrupções do sujeito na fala. O sujeito, “como falante em aparente controle da língua e, [dividido] entre a posição de quem fala e a de quem escuta, comenta

e reformula a própria fala, tratada à guisa de objeto”. (LEMOS, 2013, p. 961) Conforme diz Lemos, o sujeito estaria só aparentemente no controle da língua: assim como no processo de subjetivação, ele irrompe na fala, causando uma interferência na Língua – “sempre perturbadora e instável, uma vez que remete à [uma] necessidade enigmática” (Idem, ibidem).

Tal necessidade causaria perturbações na língua também no sujeito já falante. Aliás, é exatamente no sujeito falante que essas manifestações se dão por meio de “produção linguageira que escapa ao saber e advém de uma instância de desconhecimento” (LEMOS, 2013, p.961). Com esta afirmação, Lemos contrapõe indiretamente os preceitos teóricos da Psicologia no que se refere à linguagem: se para essa área a linguagem é instância do conhecimento, para o Interacionismo ela seria “instância de desconhecimento”. Afinal a criança capturada pela língua, vê sua “linearidade lógica” irrompida pelo sujeito. E aí não há espaço para o conhecimento, uma vez que a língua “remete à necessidade enigmática do sujeito”. Assim, se tal “necessidade enigmática” não cessa, o sujeito continua corrompendo a fala. Entretanto, a despeito desse movimento da Língua, “[há] a ilusão da homogeneidade” (LIER-DeVITTO & FONSECA, 2012, p. 73), que dá a aparente coincidência entre falas e falantes. Assim, ao falar sua língua-mãe, o falante mantém a ilusão de fala como “morada/abrigo do sujeito”.

Neste capítulo, procurou-se destacar uma trajetória teórica que funda um discurso e um compromisso com a “fala viva”, aquela que não pode ser prevista ou mudada. Um novo olhar para os dados pode ser vislumbrado a partir da teoria Interacionista e da Clínica de Linguagem. É afetada por essa teoria que me dedico nos próximos capítulos à questão do erro em segunda língua.

CAPÍTULO 2

O Erro em ESL

Importa, nesta dissertação, situar brevemente como o erro tem sido discutido no campo do ensino-aprendizagem de segunda língua (ESL). Parece-me que as definições de erro são, em si mesmas, problemáticas. Ellis (2008/2012), pesquisador da área, afirma que a primeira questão a considerar é o fato de que sua definição muda de acordo com a visão do investigador, sendo que esta pode variar numa faixa que vai desde uma submissão total ao ideal de rigor da gramática normativa e, nesse caso, “erro” é violação inaceitável que deve ser eliminado, até a aceitação do erro como “mera diferença” e, portanto, tolerável. Segundo Carter e McCarthy (apud ELLIS, 2008/2012) vale a pena considerar que, neste segundo espaço, tem peso a Pragmática, uma vez que se aponta para o fato de que um enunciado pode estar correto do ponto de vista gramatical e incorreto do ponto de vista pragmático – afinal, diz-se, uma frase correta, mas descontextualizada, não comunica¹⁴. Um exemplo mencionado por Ellis (2008/2012, p. 48) é a frase abaixo, dirigida a um estranho:

I want to read your newspaper (Eu quero ler o seu jornal).

Embora gramaticalmente adequada, a frase acima apresentaria incoerência pragmática, uma vez que, não seria adequado pedir a um estranho para ler seu jornal. Ellis afirma, ainda, que as “quebras do código” costumavam receber mais atenção que o “mau uso do código”. Apesar de indicar que cada vez mais atenção vinha sendo dada à pragmática.

Corder, autor que se declara afetado pela proposta Chomskyana, procura distinguir *error* de *mistake*. Lê-se em Ellis que:

¹⁴ Diz-se, também, que a variedade linguística pode influenciar aspectos semânticos e fonológicos de uma língua e afetar o julgamento entre certo e errado – nota-se, aqui, efeitos de uma aproximação à Sociolinguística. Além disso, haveria também outras questões relacionadas à forma oral e escrita.

error (no sentido técnico) acontece quando o desvio irrompe como resultado da falta de conhecimento (ex: falta de **competência**). *Mistakes* são fenômenos relacionados ao *desempenho*, e são, é claro, aspectos regulares na fala do falante nativo. (CORDER, 1981 apud ELLIS, 2008/2012, p. 48).

Note-se que tal tentativa de distinção entre erros procura envolver 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). Embora não seja meta, nesta dissertação, discutir incorporações teoricamente ingênuas e enviesadas do pensamento de Chomsky por autores ligados à área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, 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 seriam 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 – e mesmo inventados – a partir de proposições empíricas enunciadas.” (TUMIATE, 2007, p. 42). Explica-se, assim, a ingenuidade da área de ISL ao continuamente aplicar a teoria de Chomsky em uma prática de ensino que assume a linguagem como objeto passível de recolhimento de leis e regras. 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.

O perfil histórico dessa área, traçado por Ellis (2008/2012), nos informa a respeito de enfoques dados ao erro nos estudos de Segunda Língua. O autor assinala que ele foi largamente estudado nas décadas de 60 e 70. A teoria de Análise do Erro (RICHARDS, 1974) vem associada ao nome de Corder (1981), que deu destaque à relevância do erro na investigação do processo de aquisição em segunda língua. Não se estranha, portanto, que Corder tenha sido um precursor. Sua *Análise do Erro* foi amplamente assumida em estudos posteriores. Corder procurou investigar e refletir sobre **quanto o processo de aquisição da segunda língua seria afetado por uma interferência da primeira língua na segunda**. Ele se interrogava, também, sob efeito,

possivelmente, da noção de criatividade em Chomsky, se eles seriam resultados de “construções criativas”, ou seja, construções inusitadas como as de crianças no processo de aquisição da língua materna, como assinalaram Dulay e Burt (1973, 1974a e 1974b apud ELLIS, 2008/2012). Naquela época, a *Análise do Erro* foi utilizada para refutar uma forte tendência behaviorista/comportamentalista, que impregnava o ensino de segunda língua (RICHARDS, 1974 apud ELLIS, 2008/2012):

A Análise do Erro fez uma contribuição substancial na pesquisa de Aquisição de Segunda Língua (SLA). Serviu como ferramenta para oferecer evidência empírica para os debates behavioristas/mentalistas dos anos 70 ao mostrar que muitos erros dos alunos não podem ser atribuídos à transferência. Talvez, acima de tudo, ajudou a tornar os erros respeitáveis – a forçar o reconhecimento que erros não poderiam ser evitados, porque eram um aspecto inevitável do processo de aprendizado. (idem, p.63).

Ellis nos diz que, para os behavioristas, o erro deveria ser evitado para não correr o risco de se estabilizar como hábito. Entendia-se que o aprendizado de segunda língua não seria diferente de qualquer outro e que, por essa razão, seria realizado através de controle rigoroso de estímulos, de manejo das respostas (solicitação insistente de imitação e repetição do modelo) e de controle criterioso do estímulo reforçador. Nesta vertente, esse “treinamento” permitiria aos alunos **desenvolver hábitos sólidos, adaptados na segunda língua**. Afinal, erros seriam “principalmente, se não inteiramente, resultado da transferência de ‘hábitos da L1” (idem, ibidem, p. 42).

A Análise do Erro confrontou esta vertente com a ideia de ocorrência de “dados criativos”, que não poderiam decorrer do controle de estímulos. Ela, contudo, perdeu fôlego entre os pesquisadores na década de 1980. As principais críticas a esta proposta giraram em torno da fragilidade dos procedimentos metodológicos e da consequente dificuldade de implementação de procedimentos eficientes para analisar dados em diferentes estágios do aprendizado. Um mesmo tipo de erro acabava recebendo, diziam os seus críticos, tratamentos muito diferentes dependendo de quem avaliava. Um aspecto bastante contestado foi, igualmente, a atenção insuficiente dada aos

erros de alunos em diferentes momentos da aprendizagem. O que se argumentava era que o foco do estudo era restrito, salvo raras exceções, a um ponto específico do aprendizado, perdendo de vista, portanto, a perspectiva diacrônica do processo de aprendizagem da segunda língua. Além disso, criticou-se a ênfase excessiva dada ao erro em detrimento da produção correta – um problema considerado teórico, porque introduzido pela própria direção da proposta. Conforme diz Ellis,

As fraquezas incluem problemas metodológicos envolvendo todos os estágios da análise, além disso, há ainda limitações da Análise do Erro no âmbito da teoria. Ao focar nos erros produzidos em um momento específico [...] pode dar uma ideia parcial [do processo de aprendizagem], ignorar os acertos dos alunos, o desenvolvimento ao longo do tempo e o fenômeno da evitação dos erros¹⁵. (ELLIS, 2008/2012, p.62).

2.1 A Análise do Erro e a Linguística de Corpus:

A Linguística de *Corpus*, vertente empirista com nascimento mais tardio do que o comportamentalismo, ocupa-se, como o nome diz, de coleta e exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais de grande extensão. O propósito dos dados recolhidos é a pesquisa ou de uma língua ou de uma variedade linguística. Como tal, “dedica-se à exploração da linguagem através do levantamento de evidências empíricas, extraídas por meio de computador” (SARDINHA, 2000). O ICLE - *International Corpus of Learner English* (GRANGER, 1998) - é um exemplo de projeto em que o *corpus* linguístico é catalogado de acordo com os erros - os classificados como sendo de natureza gramatical, lexical, léxico-gramatical, de registro, de sintaxe ou de estilo. Assume-se que um **banco de dados de extensão iluminaria, pela via da quantificação, formas léxico-gramaticais recorrentes**, que permitem caracterizar a linguagem do aprendiz. Afirma-se que esses materiais favorecem a identificação de dados específicos e, ainda, diz Ellis (2008/2012), uma pesquisa sobre a **origem dos erros**.

¹⁵ Schachter (1974 apud ELLIS, 2008/2012) descobriu que alunos de segunda língua podem evitar um erro ao julgarem uma estrutura difícil.

Percebe-se, assim, que a tradição da *Análise do Erro* (Richards, 1974) voltada à identificação, descrição e explicação dos erros foi incorporada pela Linguística de *Corpus*. Granger (2002) chega mesmo a afirmar que uma das vantagens de tal vertente, se comparada à da *Análise do Erro*, é a inserção da função dos erros num contexto linguístico. Ou seja, o erro não seria uma ocorrência isolável/isolada, mas parte integrante de um processo.

Embora vantagens sejam apresentadas pelos defensores da Linguística de *Corpus*, Ellis (2012) sustenta que, apesar da sofisticação da análise dos dados (coleta manipulada por computador), ela lembra o que Barlow (2005) disse acerca do assunto: as interpretações apresentam, na verdade, as mesmas limitações da *Análise do Erro*. Para Ellis, de fato, tais limitações seriam as seguintes: “fraqueza nos procedimentos metodológicos e problemas teóricos” porque, como no caso da *Análise do Erro*, as pesquisas restringem-se à investigação da produção dos alunos em um momento específico do aprendizado, sendo resultado sempre parcial do erro em foco. Passemos, a seguir, a Corder e à sua precursora *Análise do Erro*.

2.2 Corder e a Análise do Erro em segunda língua.

Corder, professor da Universidade de Edimburgo, lança em 1981, *Error Analysis and Interlanguage*, uma compilação de artigos a respeito do erro como “parte sistemática do estudo da língua dos alunos” (CORDER, 1981, p. 1). Este capítulo presta reconhecimento a Corder e a este livro fundante sobre a relevância do erro na área de ESL.

Corder faz, primeiramente, um panorama introdutório dos estudos linguísticos da época. Se, anteriormente, o behaviorismo - incorporado às pesquisas e métodos do campo -, dominava os estudos de ESL; a publicação da teoria linguística de Chomsky, diz ele, afetou a área e passou “a estudar o aprendizado e a viver um período que o próprio Chomsky denominou ‘fluxo e agitação’ (CORDER, 1981, p. 6). A “teoria aquisicionista” (expressão do autor) deu início a uma série de estudos em ESL à luz da novidade introduzida sobre a aquisição da primeira língua. Acreditou-se ser viável sobrepor as duas aquisições em benefício de um entendimento mais profundo da aquisição da

segunda língua. Se, antes, o foco da área estava voltado para a discussão do **ensino**, mais especificamente para a evitação do erro; sob efeito da teoria chomskyana, o foco do estudo, agora, fica dirigido para o **aprendizado/aprendizagem**. Esta pode ser considerada a grande guinada produzida na época, embora se questionasse, com veemência a hipótese inatista. Contestava-se na teoria de Chomsky, a “habilidade inata” e, também, quanto tal “habilidade” poderia ser aplicada à segunda língua. Duplo equívoco porque (1) inatismo e “habilidade” não são termos que conversem entre si: essa estranha e equivocada expressão em nada atinge a proposta chomskyana, uma vez que o autor nunca se interessou por qualquer faceta das “habilidades” – a fala (*performance*), domínio das “habilidades”, foi descartada como irrelevante para a teoria desde seus primórdios¹⁶ e (2) a questão da segunda língua, sua aquisição, não participou como problema das hipóteses teóricas e empíricas desta teoria.

De todo modo, Corder prossegue dizendo que o **estudo do erro** poderia contribuir para a verificação da hipótese de a aquisição de primeira e segunda língua ser possivelmente coincidente ou se a aquisição da primeira seria, talvez, projetada sobre a da segunda. O interesse de Corder por Chomsky parece estar ligado, acima de tudo, à força dessa nova teoria, que se firma numa forte oposição aos behavioristas¹⁷, que veem a língua como um objeto outro qualquer, passível de ser submetido ao esquema ensinado/aprendizagem de comportamento, ou melhor, comportamento modelado pela sequência **E→ r ←Er** (estímulo, resposta, estímulo reforçador).

Corder reconhece que a vertente behaviorista domina as hipóteses sobre o ensino/aprendizagem da linguagem e que tais hipóteses têm sido projetadas tanto sobre a aquisição da primeira quanto sobre a segunda língua:

Como essas hipóteses sobre o aprendizado da língua estão sendo questionadas e novas hipóteses sendo estabelecidas no processo de aprendizagem da criança, seria razoável ver quanto elas podem ser estendidas ao aprendizado da segunda língua. (CORDER, 1981, p.7).

Corder aponta algumas diferenças entre o aprendizado da primeira e da

¹⁶ Recomendo, a esse respeito, Tumati (2007).

¹⁷ Ver, sobre isso, Chomsky (1954).

segunda língua, um “comportamento verbal”¹⁸ que a criança não adquire tão cedo¹⁹. **Motivação** e **inteligência** são consideradas, pelo autor, essenciais para o aprendizado da segunda língua. Contudo, atribuir à inteligência a possibilidade de entrada na segunda língua é associar o seu aprendizado a uma questão cognitiva, possibilidade refutada por Chomsky – o Inatismo linguístico se sustenta sob a ideia de que o conhecimento da linguagem é tácito e independente de inteligência: “A estrutura de línguas particulares pode muito bem ser determinada por fatores sobre os quais o indivíduo não tem controle consciente” (CHOMSKY, 1965, p. 59). Nos termos do autor, a aquisição é “altamente inconsciente” e “a capacidade gerativa” é inerente a todos os humanos, incluindo loucos ou deficientes mentais. Desse modo, estar perto de Chomsky impõe admitir que o fator “inteligência” não afeta a competência. Quanto à motivação, podemos dizer que ela é essencial, desde que não seja confundida com “vontade e determinação”, em sentido estrito. Motivação pode ser vista como uma espécie de energia que impulsiona o sujeito numa determinada direção que, contudo, não garante o sucesso na realização de seu empreendimento.

Voltemos a Corder, quando explora um exemplo que se aproxima muito de outro clássico caro aos primeiros inatistas²⁰: ***This mummy chair***. Na visão do autor, este enunciado não estaria necessariamente incorreto, embora inconcluso – ele se aproxima, diz ele, de uma tentativa de comunicação infantil num dado estágio de seu “desenvolvimento linguístico”²¹. Adultos, frente a enunciados como este tendem a “repetir a fala da criança”, oferecendo uma forma correta, como: “*Yes, dear, that’s mummy chair*”. A interpretação do adulto

¹⁸ *Verbal Behavior* (1957), que funda, na Psicologia, a vertente behaviorista/comportamentalista sobre a linguagem.

¹⁹ Está excluída, desta afirmação, qualquer consideração sobre bilinguismo.

²⁰ Trata-se da repetição de um enunciado produzido em momentos diferentes por uma menina de quase dois anos no diálogo com sua mãe. Ele foi analisado por Bloom (1971) e utilizado como características de gramáticas emergentes: *Mummy sock*. Na primeira vez, a mãe, que estava colocando roupas na lavadora, segurava um par de meias da filha. Bloom diz que a estrutura do enunciado seria de “possessivo” (meia da mamãe). Na segunda vez, a mãe estava colocando meias na menina. Bloom conclui que, o enunciado “*mummy sock*” seria, desta vez, descritivo: *mamãe está pondo meia (em mim)*, sendo sua estrutura, portanto. O argumento de Bloom é que a interpretação sintática de um enunciado é dependente do contexto em que ocorre um enunciado. Em outras palavras: há uma transformação de redução à estrutura profunda, que operaria na eliminação do que excedesse a dois vocábulos.

²¹ Bom notar que Corder não se afasta da Psicologia embora pretenda imprimir um tom “chomskyano” em seu trabalho. A palavra “desenvolvimento” não esconde isso.

tenderia a desambiguar o enunciado e a fornecer uma forma correta seja do ponto de vista gramatical, seja do pragmático.

Bem, se há certa convergência, na opinião de Corder, entre os processos de aquisição de primeira e de segunda língua, ele aponta para uma grande diferença entre aquele que ocorre na fala da criança e na do aluno de segunda língua: adultos não têm controle sobre a fala dirigida à criança e, por isso, não há como saber quando ela apenas repete o que ouviu, ou seja, quando ela apenas imita o outro ou quando seus enunciados já estão ligados a um conhecimento da regra. Corder afirma, então, que mesmo falas “bem formadas e apropriadas” de falantes de segunda língua podem não representar o conhecimento do aluno, isso porque ele pode tê-las aprendido como uma holófrase (uma frase como um bloco, i.e., não segmentada em suas unidades). Além disso, frases gramaticais e apropriadas poderiam ser produzidas por regras da primeira língua, resultando em certo número de frases corretas por mero acaso e não como consequência do conhecimento da língua.

Afinal, para Corder, para se falar em aprendizagem, é preciso garantir que a produção da criança estaria submetida a um processo cognitivo. No que diz respeito à segunda língua, diferentemente, o professor tem controle sobre o *input* e só progride na apresentação de materiais, uma vez garantido a aprendizado (apreensão cognitiva do item já trabalhado). Em outras palavras, coloca-se, aqui, a questão da diferença entre outro-professor e outro-falante. Antes de caminhar com o autor, parece-me importante dizer que nota-se a incorporação de termos e expressões utilizadas por Chomsky, mas não o essencial, uma modalidade de raciocínio própria do projeto científico deste autor: o peso da expressão “input” em Chomsky é anulada e resvala o senso comum. A cognição suposta em Corder é psicológica e não lógica, como em Chomsky. A palavra aprendizado ganha, portanto, peso no contexto da obra de Corder.

2.2.1 A fala do aluno como dialeto

No que concerne ao erro, Corder afirma que a *Análise do Erro* estabelece estreita relação entre a fala do aluno de segunda língua (ou de

grupos de alunos) e um dialeto. Ela seria um tipo especial de dialeto²². Corder diz que essa comparação é possível porque línguas compartilham algumas regras e a variação “é comportamento comum de um grupo social” (CORDER, 1981, p. 14). Ao que parece, Corder procura atenuar o efeito do erro sobre o professor, uma vez que ele aproxima o **erro da variação**, entendendo que eles promovem tal efeito numa língua, mas não se sabe, a rigor, o que o autor pretende com essa aproximação. Em seu favor, podemos pensar que o erro sai da sombra e vem à tona como questão relevante.

A fala de alunos de segunda língua é também abordada como um “dialeto idiossincrático”. Segundo Corder, dialetos idiossincráticos “não seriam denominados línguas por não serem compartilhados por um determinado grupo social” (CORDER, 1981, p.19), mas, ainda assim, há certa convergência porque idioletos estão ligados a um grupo social com o mesmo “*background* linguístico”: com o mesmo objetivo e a mesma história linguística, acrescenta ele. Essa condição de idioleto seria, para ele, **transitória, mesmo porque a** interpretação do outro representaria a possibilidade de reelaboração e ajuste do enunciado do aluno²³.

Além da aproximação da fala de alunos de segunda língua ser caracterizada como um “dialeto idiossincrático”, o autor estende a comparação à poesia, à fala da criança e do afásico – estende, assim, a aplicação (como diz) da *Análise do Erro* a essas três manifestações da linguagem, cujo efeito oscila entre o estético e o patológico (ao que tudo indica, Corder passou, também, pela função poética de Jakobson (1960)²⁴. A questão é que para ele, as manifestações erráticas, desviantes, podem ser aproximadas pelo simples fato de serem diferentes da língua padrão. Para o autor, todas as características inerentes aos três dialetos idiossincráticos – fala de criança, fala afásica e poesia – encontram-se presentes na fala do aluno de segunda língua.

²² Corder sugere que o aluno nunca fala uma segunda língua, mas seu próprio dialeto, que, entretanto, compartilha características da língua alvo.

²³ Quando tal reconstrução não é possível, o autor sugere a tradução dos elementos para a primeira língua do falante. Caso o linguista não saiba a primeira língua, a alternativa, proposta por Corder, é o estudo da língua do aluno para que o linguista conheça mais de perto o dialeto idiossincrático do aluno de forma a poder, enfim, interpretar sua fala.

²⁴ É bom assinalar esse trânsito pela Linguística Oficial para que, a quem interessar ou em momento oportuno, se venha a explorar a natureza da leitura que a Linguística Aplicada tem feito de autores daquele campo.

“É proposto que a descrição do ‘*etat de dialect*’ do aluno possa ser melhor alcançado pelo reconhecimento de que **o que ele fala não é uma forma incorreta ou inadequada da língua alvo, mas um idioleto transitório...**(CORDER, 1981, p.30) (ênfase minha).”

Ou seja, Corder “homogeneiza heterogêneo” (ANDRADE, 2004, 2006; LIER-DeVITTO, 2006), o que, a meu ver, não introduz vantagem alguma nos mistérios de cada uma das manifestações divergentes da língua constituída. De todo modo, seguindo a linha de pensamento do autor, as variações em língua estrangeira correspondem a sequências que fogem, em grande medida, à gramática²⁵ e que podem, conseqüentemente, ser consideradas dialeto do inglês padrão. Cada um desses dialetos tem características peculiares. A habilidade de interpretação do ouvinte/leitor dependeria do conhecimento que ele tem da “estrutura semântica” do dialeto padrão.

Chamo a atenção para a presença de “semântica” qualificando estrutura – nem é preciso dizer que, nesse momento Corder deixa cair, efetivamente, sua aproximação a Chomsky, assim como permite a visão do tipo de leitura que fez de um estruturalista-gerativista, para quem a sintaxe é componente de base.

Selinker (1972) é outro autor que se voltou para o erro em segunda língua. Ele falará em **Interlíngua**, termo adotado por Corder, para reunir esta classe de dialetos idiossincráticos. Selinker (1972), com isso, parece migrar para a direção que envolve sustentar as diferenças entre as “variações” numa língua. Interlíngua é por ele caracterizada como “sistema linguístico baseado nos resultados de uma tentativa de produção do aluno de [segunda] língua” (idem, p. 214).

Neste estudo, o autor concentra-se:

[n]os enunciados produzidos pelo aluno ao tentar falar a língua alvo [língua que quer aprender]. Este grupo de enunciados, para a maior parte de alunos de segunda língua, não corresponde ao grupo de enunciados hipotéticos – que teriam sido falados por um falante nativo. (SELINKER, 1972, p. 214).

²⁵ Mais uma vez, vale pena assinar que essa ideia não se coaduna seja com a de Chomsky (não há erro gramatical, diz ele), seja com a de Jakobson (há variação na estrutura).

Para Selinker, alguns itens linguísticos, regras e subsistemas são mantidos na Interlíngua, caracterizando uma **fossilização** que, para ele, é acontecimento independente da idade do aluno e da instrução sobre o assunto. Já, uma “*performance* produtiva e de sucesso” seria aquela idêntica à do falante nativo da língua alvo. Selinker entende que a apreensão desses itens linguísticos fossilizados favorece a previsão de sua eventual emergência na produção de outros alunos falantes da mesma língua. Contudo, mais desafiador, para Selinker, é a imprevisibilidade dos aspectos passíveis de fossilização da língua, ou seja: “por que para alguns falantes alguns aspectos da interlíngua seriam fossilizados enquanto outros não?”. **Erros**, em sentido estrito, corresponderiam ao retorno insistente de itens (sequências, etc) fossilizados, que já haviam sido erradicados: “tais itens seriam comumente chamados de erros” (SELINKER, 1972).

A condição propícia para o aparecimento da Interlíngua seriam, segundo Selinker, situações em que as semelhanças entre as duas línguas se aproximam. A essa circunstância, ele dá o nome de **transferência não facilitadora**, já que essa transferência **não** seria promotora de erro. Nestes casos, prossegue ele, “por meio de recursos cognitivos” diferenças entre as línguas seriam identificadas: o aluno “descobriria” essas diferenças por meio de hipóteses feitas para L2 (as formas de L1 são alternativas a serem descartadas, ou não). Corder, por seu lado, afirma que a transferência, tanto “facilitadora quanto não facilitadora” promoveria erro.

Para Corder, há dois tipos de erros: os de reestruturação e os de desenvolvimento. Os erros de desenvolvimento (ou recriação) seriam os de ultrageneralização (de acordo com a terminologia de Bowerman), ou seja, ao aprender uma regra, o aluno a aplicaria indiscriminadamente²⁶. Assim, o conhecimento acerca da língua, num primeiro momento poderia levar ao erro.

Em contrapartida, os erros de reestruturação estariam baseados na hipótese de que a segunda língua seria processo de reestruturação da primeira. Corder (1981) exemplifica tal processo ao mencionar que “ninguém sugeriria que um aluno de segunda língua repete o desenvolvimento fonológico

²⁶ Como exemplo há o clássico erro de acréscimo do sufixo “*ed*” para verbos irregulares. Ex: “*Seed*”, como forma do passado “*see*”, ao invés de “*saw*”.

da criança ao adquirir a língua mãe” (idem, p. 96), mas o processo fonológico seria reestruturado a partir da primeira língua.

O processo de reestruturação foi parcialmente desconsiderado por Corder pelo fato de que nem todos os alunos apresentariam erros de transferência; pela quantidade de interferência variar de formas inesperadas mesmo quando os alunos estão sob o mesmo processo de aprendizado e principalmente pelo fato de que a língua, se adquirida somente pelo processo de reestruturação, seria mantida no mesmo nível de complexidade em todas as etapas do conhecimento.

Entretanto, apesar de ter desconsiderado a hipótese da reestruturação como explicação única para o processo de aquisição da segunda língua, o autor vê a ocorrência da aquisição de linguagem a partir do erro de transferência como evidência para a presença da reestruturação nesse processo. Assim, os erros de transferência seriam sinais de que a segunda língua se reestrutura a partir da primeira, uma vez que os erros trazem neles embutidos marcas da primeira língua. Tal fato seria, dessa maneira, evidência para a hipótese da aquisição, ao menos parcial, a partir da reestruturação. Se há erros oriundos da relação com a primeira língua, eles só poderiam ser consequência da participação de elementos da primeira língua que se reestruturam na aquisição da segunda.

O autor se pergunta, então, sobre a origem de “erros de transferência”, e responde com outros dois autores: “se ele [aluno] sente falta do conhecimento necessário na L2 para alcançar uma comunicação satisfatória, ele vai usar o recurso da L1, ou qualquer outra língua que ele saiba para compensar sua deficiência” (TAYLOR (1975) apud CORDER, 1981, p.99) e, citando Newark “a cura para a transferência é simplesmente a cura da ignorância: o aprendizado” (idem).

2.2.2 O desenvolvimento da Língua do Aluno

O autor afirma que, apesar de haver semelhanças entre a fala de crianças “de um mesmo grupo social” e “da mesma faixa etária”, não há estudos que comprovem que todas seguem a mesma trajetória na linguagem.

Pode-se, diz ele, afirmar o mesmo no caso da aquisição da segunda língua. Os enunciados do aluno deveriam, dessa forma, ser aceitos como pertencentes ao seu **dialeto transitório**. Ao linguista, caberia descrever o “estado do dialeto” do aluno com base na relação entre sua fala e as frases de seu dialeto. Ou seja, a fala do aluno seria sempre comparada ao seu próprio dialeto, não se levando em conta a língua alvo. Segundo Corder, a partir da ideia de “dialeto transitório”, a oposição entre **erro** e **aceitabilidade** seriam de pouca utilidade para o estudo da língua do aluno:

Meu motivo principal para recusar os termos *erros, desvios ou má formação* é que todos, em maior ou menor grau, pressupõem uma explicação para a idiosincrasia. Um dos principais motivos para se estudar a língua do aluno é precisamente para descobrir por que ela é como é, ou seja, explicá-la e ainda dizer algo sobre o processo do aprendizado do aluno. (CORDER, 1981, p.19).

A questão é que, em sua tentativa de diluição da ideia de erro como desvio da língua padrão, ele nada apresenta sobre a função do erro no processo de aquisição de segunda língua, nem o que ele iluminaria desse processo. Na verdade, o empenho do autor parece ser o de colocar do lado de fora a questão – ou do lado de dentro da classe “dialeto transitório”.

Corder empenha-se nessa direção - procura mesmo afastar a noção de “agramaticalidade” atribuída às sentenças idiossincráticas do aluno, mas para tomar distância de crítica a Chomsky. Fato é que Corder não se afasta da gramática tradicional para abordar falas de alunos de segunda língua. Ele afirma que lhe interessa o *corpora* da produção de alunos de segunda língua de forma a poder **descrever** a trajetória linguística desses falantes. Como, deve-se perguntar, descrever “dados transitórios”, instáveis e imprevisíveis a partir da gramática? Lemos (1982), num texto inaugural e magistral, discute a impossibilidade de ajustar um projeto diacrônico (nos termos de “desenvolvimento”) a uma descrição sincrônica (no caso, a gramatical) – este foi, disse ela, “o pecado original” do campo da Aquisição da Linguagem. Tal inconsistência perpassa a área de Ensino de Segunda Língua, sem exceção.

A aposta da *Análise do Erro* é a de que, por meio de comparação entre as mudanças no dialeto do aluno em relação à língua padrão, seria possível chegar ao entendimento do **processo do aprendizado**. Nota-se, claramente aqui, mais uma vez, a presença da Psicologia: é o processo de desenvolvimento que está na mira a ser definido pela via de um método comparativo. Ora, comparações tendem ao estabelecimento de classes e ao apagamento, portanto, de singularidades. Trata-se de um método de cunho experimental, que se apoia na:

(1) acumulação de dados passíveis de serem (2) classificados, que possam ser (3) submetidos a tratamento estatístico e (4) a comparações entre indivíduos ou grupos. Esse estudo empírico, experimental, das diferenças entre indivíduos ou entre grupos é motivado pelo encontro com a heterogeneidade e está voltado para a variabilidade observável – *variabilidade*, essa, que deve, porém, ser domada: tornada estável e previsível (LIER-DeVITTO, 2014 – a sair).

Por aí, acrescenta a autora, “o particular faz classe, ou melhor, subclasse, uma vez que é espécie em relação a algo mais amplo que o contém”, o que não apenas denuncia, como disse, um modo ingênuo de leitura da Linguística (LANDI, 2000; LEMOS, LIER-DeVITTO, ANDRADE & SILVEIRA, 2004), como, acima de tudo, não é compatível com aquilo que interessa a alguém, como eu, ligada ao Interacionismo e à Clínica de Linguagem, que reconhecem a hipótese do inconsciente e exploram, nas análises, a relação sujeito-língua. Fato é que a língua (*la langue*) está do lado de fora e só assim o ideal da Psicologia:

(...) cumpre seu destino como ciência humana, destino que foi tão bem qualificado por Paul Henri (1972), qual seja: o de não escapar a um jogo de complementaridade. Ele diz que nas ciências humanas, o que não é da ordem do individual, é social e vice-versa. Diferenças entre indivíduos ou entre grupos articulam-se sem conflito, como disse: particular e classe caminham de mão dadas. Deve interessar, a quem se ocupa de linguagem, aquilo que Paul Henri diz na sequência desse enunciado, que nessa dinâmica de complementaridade, **não há lugar para um terceiro – para a língua e suas consequências** (LIER-DeVITTO, 2014 – a sair).

Em linhas gerais, a Linguística Aplicada e o Ensino de Língua ajustam-se, perfeitamente, ao jogo da complementaridade. Tal pertinência ou adesão está na base de todas as formulações sobre o sujeito (aluno) e sobre o seu percurso (desenvolvimento) na segunda língua. No que concerne ao tópico da relação entre aquisição de língua materna e segunda língua, um raciocínio meramente comparativo (sem fôlego teórico), acaba reduzido à pontuações acerca de semelhanças e diferenças entre elas, decorrentes de descrições de “comportamentos linguísticos”, sem que consequências efetivas sejam retiradas.

2.2.3 A “*interpretação*” do erro

Segundo Corder, o sucesso da *Análise do Erro* não advém somente da descrição formal da fala do aluno, na verdade, diz ele: “[...] **a descrição dos erros** depende decisivamente da **interpretação correta da intenção** do aluno ou do sentido do enunciado. A primeira pergunta que devemos fazer é: como chegamos a esta interpretação?” (CORDER, 1981, p.37). Interpretar a intenção e descrever a fala – direções para análise. Haveria, segundo Corder, duas maneiras de interpretar o erro: (1) **interpretação autorizada**, feita na presença do aluno. O linguista perguntaria diretamente ao aluno, em sua língua materna, o que ele quis dizer; (2) **interpretação plausível**, que demanda do linguista um esforço maior, uma vez que o aluno não estaria presente para esclarecer sua intenção e, conseqüentemente, o sentido e a acurácia do enunciado estranho. Corder não ignora a dificuldade do linguista/professor frente a “falas erradas”, uma vez que elas podem estar erradas sem, entretanto, mostrar qualquer sinal de erro formal²⁷.

Afetado por Chomsky, sem dúvida, ele diz que enunciados bem-formados, pronunciados por falantes nativos, podem ser ambíguos e que, como nativos, sua intuição para a língua materna permite que enunciados sejam desambiguizados e que emitam “julgamentos de gramaticalidade”. Este não é o caso de alunos de segunda língua – eles dependem, por muito tempo, da

²⁷ Recomendo a leitura de Carnevale (2008) e Lier-DeVitto (2003) sobre isso. Dizeres de psicóticos tendem a não conter erros gramaticais e, ainda, assim, produzem estranhamento e interrogam a relação sujeito-linguagem.

interpretação do outro. A competência do falante nativo sustenta sua intuição linguística, mas, afirma Corder, importa muito a adequação do enunciado ao contexto. Vemos aparecer um pensamento aderido à Pragmática.

De fato, para Corder, o julgamento de adequação que é, para ele, ligado ao desempenho é mais difícil de ser atingido do que o julgamento ligado à adequação à competência.

A *performance* em uma língua não é restrita à competência, à habilidade de produção de frases bem formadas. Inclui ainda a habilidade de produção dessas frases em uma situação apropriada. Consequentemente, devemos considerar não só gramaticalidade das frases produzidas por alunos, mas também sua adequação – sua relação ao contexto (CORDER, 1981, p.40).

O emprego do termo “habilidade” é um tanto confuso em Corder, especialmente se correlacionado a “julgamento” que, em Chomsky, participa do gesto de afastamento da fala com empiria da Linguística. Ou seja, “julgamento” diz muito mais da “escuta” do que da produção da fala (LE MOS, 2007) – esta, sim, é correlacionável a “habilidade”. Chomsky, a rigor, nada quer saber da fala – para ele, ela não é amostragem de competência. Corder usa termos gerativistas, mas nada retém da teoria que os sustenta. Vejamos como esta situação prossegue.

Nos primeiros estágios, diz o autor, a adequação gramatical da fala do aluno não deve ser julgada. Isso porque os enunciados costumam ser gramaticais, mas impróprios. Um aluno pode dizer, por exemplo: **I have a hat on my head**, querendo, na verdade, dizer “boné”. O aluno teria emitido assim uma frase inapropriada, embora aceitável de acordo com as regras da língua inglesa. Além de alterações desse tipo, é ainda preciso mais: a busca de apropriação de estilos ou registros a situações sociais específicas.

O sucesso da *Análise do Erro* depende de interpretação adequada. Cada fala do aluno, sendo bem formada ou não, é potencialmente errônea. Somente uma investigação cuidadosa do sentido, ou seja, **daquilo que o aluno quis expressar** poderá nos dar o significado para determinar se há ou não o erro. (CORDER, 1981, p.30).

2.2.4 Análise do Erro e a prática

A Análise do Erro visa à prática, ao ensino, já que envolve um pensamento sobre a ação reparadora. Para Corder (1981), medidas reparadoras são necessárias quando há disparidade entre conhecimento ou habilidade e as demandas exigidas pela situação em que o aluno se encontra: tanto as que ocorrem na instituição de ensino, quanto as que decorrem da necessidade de falar inglês fora da escola. O falante sente que não está “linguisticamente equipado” para lidar com as demandas impostas: uma análise não só da situação, como também do nível de conhecimento da língua faz-se necessária para a escolha de uma ação reparadora adequada. Corder se pergunta: “Quais seriam as situações que pedem tratamento e qual sua natureza?”. Ele apresenta três situações de disparidade entre a demanda e o conhecimento do falante. Vejamos:

1. O falante nativo que precisa enfrentar uma demanda situacional, para a qual sabe não estar linguisticamente habilitado, faz uso de sua condição de falante nativo para contornar a dificuldade;
2. O aluno de segunda língua com conhecimento insuficiente para lidar com a demanda, é capaz de reparar a situação por meio de características de sua personalidade;
3. O aluno de segunda língua que não pode se beneficiar de uma ação reparadora devido à insuficiência de seu conhecimento.

A Análise do Erro, segundo Corder, tem recursos para fornecer um diagnóstico da situação e beneficiar aluno e professor: “faz-se necessária uma análise profunda do erro, que leve a um entendimento ou explicação de sua causa” (CORDER, 1981, p.52). A partir dessa averiguação o professor identificaria aspectos - do conhecimento ou habilidade – ausentes na produção do aluno para enfim lidar com essa situação. O autor acredita ser comum que professores, ao invés de investigarem a natureza do conhecimento do aluno, acabem simplesmente ensinando novamente todo o conteúdo.

Segundo o autor os professores têm realizado o trabalho reparador de forma inadequada, apoiando-se unicamente no “conhecimento de língua”. Acabam, por isso, apenas repetindo o que já havia sido ensinado. Corder (1981) sugere, então, que tal trabalho inclua a análise situacional. Nesse ponto, o autor menciona médicos e

advogados, dizendo que estas particularidades devem ser consideradas porque a comunicação dependerá mais do que do “conhecimento do código”:

É fundamental saber como usar o código, o que se designa “conhecimento de regras da fala”, visto ser evidente a existência de regras para o uso do código e para sua interpretação. Esse conhecimento mais extenso da língua tem sido chamado de competência comunicativa (CORDER, 1981, p. 48).

Corder reafirma a importância de um diagnóstico da relação entre o conhecimento do aluno e a demanda situacional como bases para a implementação de medidas reparadoras. É nesse ponto que o autor dedica-se à relação entre erro e correção. Segundo ele, Análise do Erro seria, na verdade, uma atividade ancestral e intuitiva de professores na busca de averiguação do “progresso do aluno”; entretanto, ele assinala, tanto o ensino, quanto a correção têm se limitado ao código em detrimento da competência comunicativa. O resultado é que a análise dos erros e de falhas de comunicação é afastada. Para ele, nesse quadro em que vigora unicamente o código, a saída que o professor encontra para sanar erros é a correção. Corder sustenta que no caso de alunos de segunda língua, somente uma comparação linguística entre a língua mãe e a língua alvo poderia iluminar a natureza do erro e do processo de aprendizado como um todo.

Para a Linguística Aplicada o aluno criaria uma série de hipóteses, geralmente inconscientes, sobre a língua:

O aluno usa, é claro, ao construir essas hipóteses, qualquer informação ou explicações dadas pelo professor ou livro-texto, que inclua informação sobre o contexto ou tradução de como os exemplos apresentados devam ser interpretados. Inevitavelmente, ele construirá hipóteses falsas ou provisórias, seja porque a informação é insuficiente para formar prontamente hipóteses corretas, seja porque ele recebe informações equivocadas sobre a língua (CORDER, 1981, p. 52).

De onde viriam as “hipóteses falsas ou provisórias”? Corder atribui à “falha na informação” fornecida ao aluno, conforme lemos acima. Curioso é que, apesar de fazer menção à língua materna do aluno e da alegada transferência/interferência dessa língua na segunda, não se pode dizer que

esse ponto tenha recebido a relevância merecida. Dessa forma, frente ao erro, o professor o indicaria para que o aluno reformulasse hipóteses. Par tanto, as informações passadas ao aluno deveriam ser mais adequadas e (caso tenha recebido informações equivocadas) e/ou suficientes (caso a informação dada anteriormente tivesse sido insuficiente). Esse movimento levaria o aluno a ficar mais próximo de “fatos relevantes” da língua que pretende aprender. Nesse processo, um conjunto de regras para formar frases seria construído. Tal “gramática” não contém, no entanto, as mesmas regras do inglês.

A *Análise do Erro* visa apreender essa “gramática” a cada fase do aprendizado. Reconhecemos, aqui, a presença das ideias que sustentam as noções de *interlíngua* e de *dialeto idiossincrático*. De fato, também Nemser (1971), mencionado por Corder, designou *Sistema Aproximativo* cada um desses tempos na trajetória do aluno.

A meta da Linguística Aplicada, sob tal perspectiva, deve tentar descrever a língua do aluno, levando em conta não só os erros, mas toda sua produção. A sugestão deixada pela Análise de Erros é que a comparação do processo de aquisição de linguagem pela criança pode ser direta já que a Linguística Aplicada quer traçar o desenvolvimento do conhecimento do aluno. Corder não deixa, contudo, de criticar os estudos daquele campo, pois nada têm revelado a respeito do conhecimento do aluno para usar tal código. O autor conclui sua crítica ao dizer que:

A linguagem do aluno, em qualquer momento de seu percurso, é sistemática e potencialmente funcional. O que o estudo da Linguística Aplicada não faz – além da aplicação de testes convencionais – é dizer algo confiável sobre como, efetivamente, o aluno pode usar seu sistema (de língua) em situações de uso real da língua. (CORDER, 1981, p.53).

O autor advoga haver conexão entre o conhecimento de um código e o seu uso com sucesso. Acontece que esse mistério não é, nem de leve, vislumbrado como tal ou teorizado por ele.

2.2.5 A organização da segunda língua do falante

Em linhas gerais, admite-se que a organização da linguagem do aluno está em constante mudança por efeito de continuas revisões de regras. Se analisada como qualquer língua desconhecida ou não descrita, o aluno poderia ser, diz Corder, considerado um falante nativo de sua língua. Surpreendente é que o autor procure sustentar esta afirmação a partir da teoria de Chomsky, para quem a ideia de desenvolvimento está barrada – trata-se ali, de “atualização” de um saber prévio. Atualização e restrição caminham, no caso de mãos dadas, mas Corder persiste:

[...] se o que descrevemos, seguindo Chomsky, é a competência gramatical do aluno (ou a competência transitória, conforme mencionei anteriormente), devemos aceitar que o falante terá intuições potencialmente investigáveis sobre a gramaticalidade de sua linguagem (CORDER, 1981, p.57) (ênfase minha).

A teoria chomskyana é tida como apropriada para a pesquisa do aprendizado de línguas, mas isso tem, no texto de Corder, um custo pesado: distorções conceituais e da teoria, como tenho procurado pontuar. A afirmação de que um “falante nativo de seu próprio dialeto idiossincrático não produz erros” (CORDER, 1981, p. 56) soa inteligente, mas não consistente. Mais surpreendente é, na sequência da declaração da aproximação a Chomsky, ler que “assim como qualquer outro falante, haveria [nas produções de alunos de segunda língua] lapsos de língua ou da caneta” (CORDER, 1981, p.57) (ênfase minha), referindo-se à fala e à escrita. Surpreende ver, aqui, ecos da obra freudiana em que “lapsos” são manifestações do inconsciente. Como compatibilizar caminhos tão divergentes?

Corder sugere que a primeira língua – a língua materna – é responsável pela construção de hipóteses na outra língua que se quer aprender. Trata-se de uma afirmação de interesse para esta dissertação, uma vez que este é um ponto em torno do qual ela se movimenta. Acompanhem, então, Corder. O aluno passa por fases transitórias no processo de aquisição de regras, como vimos. Corder (1981, p. 62) entende que “há outras explicações além da transferência/interferência entre línguas”, que não as da Gramática Contrastiva (GC), ele prossegue: a GC parte do princípio de que línguas são essencialmente diferentes entre si e esta não é suposição

da Análise de Erros, que se pretende próxima da Gramática Gerativa e da Gramática Universal (GU).

No que diz respeito aos dados para análise, ele descarta como representativos da gramática transitória do aluno os dados coletados em aula pelo fato de não serem produções espontâneas: em sala de aula há imposições quanto ao tema, ao tempo, etc. E para sentir-se seguro, o aluno selecionaria, de seu repertório, somente aspectos do conhecimento em que teria mais confiança. Assim, tais dados não poderiam espelhar a gramática do aluno, num dado momento de seu desenvolvimento. Em contrapartida, haveria também, para Corder, os dados intuitivos: erros percebidos pelo professor que pode interpretar ambiguidades com base em sua intuição de falante. Corder refere-se aqui ao professor que fala inglês como segunda língua (não a falantes nativos). Para ele, não só a intuição do professor para sua língua materna estaria em operação, como também é relevante o fato do professor já ter passado por aquele momento de interlíngua. Corder considera que esses dois aspectos ajudariam o aluno a ter “insights” acerca da gramática do aluno.

Como vimos, Corder procura diluir a noção de erro na postulação de um dialeto idiossincrático, que se liga à noção de interlíngua e de gramáticas provisórias. Bem, que haja ali algo de interessante, tal reconhecimento não é suficiente para esconder os deslizos conceituais e teóricos da Análise do Erro – a aproximação a Chomsky é sinal disso. Anos depois do empreendimento de Corder, que se disse adepto do cientista-gerativista, ouvimos Chomsky dizer a professores da Nicarágua, que perguntaram: “como usar as conclusões e os achados recentes, discutidos nas [suas] conferências, no ensino de línguas (...)?”, ou melhor, “como aplicá-los?”:

Usem seu bom-senso e experiência. Não deem muitos ouvidos aos cientistas, a não ser que considerem que o que eles falam tem, de fato, utilidade prática (...)(CHOMSKY, 1988, p.180).

Tendo em vista o modo de aproximação de Corder a Chomsky e a qualidade de algumas de suas observações sobre a aprendizagem de segunda língua, o conselho do autor da citação acima teria sido importante. Chomsky, no mesmo livro, é mais contundente: “Não me parece que a linguística moderna possa dizer muito sobre sua utilidade prática” (CHOMSKY, 1988, p. 186)”. A Análise do Erro parece ser um bom exemplo de um equívoco.

2.2.6 Diferentes visões do erro em segunda língua

Professores costumam atribuir o erro a problemas relacionados à memória e à falta de atenção dos alunos, assinala Corder. Desse modo, o erro seria resultado de **esforço insuficiente (ou falha do professor)**. Outra visão, segundo ele, equivocada é a de que erros seriam motivados pela influência da língua materna no processo de aprendizado de segunda língua. Trata-se aqui de **erro por transferência**.

Embora a **interferência** possa explicar certas ocorrências de erros, essa abordagem não contribuiu para o entendimento da maioria delas. Alguns estudos de interlíngua mostram, diz Corder, casos em que:

Nenhuma interferência sintática da língua materna tenha sido detectada e em que interferências encontradas não sejam principalmente ou somente da língua mãe, mas de outra segunda língua sabida, embora parcialmente, pelo aluno. (CORDER, 1981, p. 63).

A *Análise do Erro* vem como alternativa, assinala Corder: se os erros dos alunos são sistemáticos, conseqüentemente a versão peculiar da língua que se quer aprender deve ser baseada em um conhecimento sistemático ou em “competência pessoal”. Na verdade, a adjetivação de “competência” trai definitivamente Chomsky e revela Corder porque, para ele a ideia de uma “gramática própria” é sua aposta para explicar os enunciados inesperados dos alunos. Ora, para Chomsky, não há estágios intermediários, como discute Lemos (2004) e nem gramática gera sentenças agramaticais (CHOMSKY, 1957 e outros; TUMIATE, 2007).

Corder é sensível ao dizer que a interlíngua empurraria a Linguística na direção da fala. O problema é que a Linguística se estabelece como ciência exatamente por se afastar da fala e de aproximações indutivas e conclusões delas retiradas, como é o caso da interlíngua e de períodos transitórios. Milner (1989) assinala que esta ciência não tem recurso teórico ou descritivo para abordar o *factum loquendi* (que corresponde à proposição “homens falam” (LEMOS, 2007). Acontece que deseja a autoridade da Linguística para alcançar cientificidade para *corpora* de fala de alunos de segunda língua –

nisso parece residir o problema maior da *Análise do Erro*, que traz *insights* relevantes sobre ensino de segunda língua.

Enfim, vamos ouvir Corder:

A linguística teórica tem a tradição de lidar com “manifestações estáveis de linguagem, institucionalizadas e conseqüentemente bem definidas” (...) a língua da criança muda com rapidez, o que caracterizaria um problema: os dados mostrarão um grau de inconsistência ou falta de regularidade com os quais o linguista não costuma lidar (CORDER, 1981, p.68).

Em decorrência deste seu argumento, Corder afirma que a inconsistência é apenas aparente. Na verdade, inconsistentes são métodos e modelos teóricos: “os sistemas aproximativos do aluno fundem-se gradualmente ao invés de mudar de um estado para o próximo” (idem, *ibidem*), ou seja, **mudança** é consequência de **fusão entre os sistemas aproximativos**.

Prosseguindo, ele diz que as interlínguas, construídas em situações informais, apresentam semelhanças sintáticas, embora aspectos fonético-fonológicos aproximem-se da língua materna. Este sistema fonológico da interlíngua, criado pelo aluno, seria, portanto, influenciado pelos seus “hábitos fonéticos”. A maior aproximação sintática entre fases da interlíngua não é influenciada pelo sistema fonético-fonológico, mais ligado à fala menos à cognição (caso da sintaxe). Se diferenças forem detectadas, elas devem ser atribuídas, segundo Corder, às características particulares dos alunos (a diferenças individuais).

A interlíngua é aproximada, ainda à ideia de linguagem simplificada: “parte da competência linguística do falante nativo (...) e [como] qualquer comportamento verbal menos complexo é explicado como o uso de alguns códigos ou registros reduzidos²⁸ (...) também pode ser a fala restrita de um aluno de segunda língua” (CORDER, 1981, p. 79).

²⁸ O autor explica que uma interlíngua comunga fortes semelhanças estruturais com os outros tipos de fala simplificada, como sistema morfológico restrito; ordem fixa de palavras; sistema pronominal simples; número reduzido de palavras com função gramatical; sistema de artigos confuso e ausência de dêiticos. Em se tratando do léxico, por ser restrito, é polissêmico.

Chama a atenção a insistente comparação entre processos de desenvolvimento de primeira e de segunda língua, assim como a incorporação irrefreada de termos retirados de vertentes teóricas diversas e divergentes entre si – a analogia é a regra, como se vê, e esse procedimento indutivo ofusca diferenças importantes e o delineamento saudável entre campos. Sem se impor restrições (LIER-DeVITTO & FONSECA, 2001). O caminho traçado por Corder, exemplar do *modus operandi* da Linguística Aplicada em relação à Linguística, não respeita restrições. Suas observações são, contudo, pertinentes na maioria das vezes. Ele reconhece que interlínguas podem ser resistentes às mudanças (não é mesmo fácil aprender outra língua!), que elas não favorecem a comunicação (são diferentes da língua da comunidade linguística e de outras interlínguas).

Comparações não faltam: os “sistemas aproximativos”, **pelos quais todo falante de uma língua já passou**, diz o autor, permanecem disponíveis e podem ser usados em contextos sociais específicos:

[...] falantes nativos ou não, podem frequentemente usar uma interlíngua que se parece em maior ou menor grau com a interlíngua de seus alunos. Eles não estão, na verdade, imitando o aluno, mas selecionando um código que já possuem como **resultado de um processo de internalização** pelo qual passaram em algum momento de suas vidas. Isso é feito somente quando a comunicação com os alunos faz-se urgente. (CORDER, 1981, p.83). (ênfase minha).

Na comparação do processo de aquisição da língua materna com a do aprendiz de língua estrangeira, temos que em ambos os processos, está presente a tentativa de extrair o significado das falas da comunidade em contextos específicos. Tal extração decorre da detecção de itens lexicais e de sequências perceptualmente mais salientes, explica Corder: ela está na base da apreensão e internalização de categorias e relações sintáticas. Ao logo deste processo e para responder às crescentes exigências da comunicação, a criança entraria num processo de complicação da linguagem. A *Análise do Erro* sustenta que o aluno de segunda língua, nesse processo, recorre ao sistema básico de sua primeira língua, o que promove a projeção de hipóteses da língua materna sobre a que se quer aprender. Estes primeiros sistemas da

língua estariam, dessa forma, sempre disponíveis ao falante: “[...] com base em sua hipótese inicial [...], o aluno interpreta a estrutura dos dados (...) O que ele tenta assimilar não é a estrutura complexa desses dados, mas uma forma intermediária (sistema reduzido) de sua língua” (CORDER, 1981, p. 85). Tendo em vista a referida projeção, é de supor, como faz o autor, que quanto mais básica/inicial a interlíngua do aluno, maior a semelhança entre as duas línguas, isso porque “ao se aproximar do nível básico, essa interlíngua estaria também mais próxima ao ‘sistema universal’ (sic) (idem, ibidem). Penso que basta, a esta altura, assinalar a impertinência da referência feita ao “sistema universal”, neste caso. Todavia, a variação da quantidade de Interferência, mesmo quando sob o mesmo processo de aprendizado, indicaria a limitação teórica do desenvolvimento contínuo. Afinal, por que haveria mais Interferência da primeira língua na fala de alguns alunos do que na de outros? Além disso, o fato de nem todos os alunos apresentarem erros de interferência evidenciaria a existência de outro processo - o recreativo.

Quanto ao erro, podemos entender que eles são fruto de hipóteses geradas por sistemas intermediários e, portanto, não são erros: estão de acordo com a norma desses sistemas. Afinal, para o autor erros são concomitantes a acertos. Corder não se detém nesse ponto, para ele não perder de vista que os enunciados “errados” são tão produtivos quanto o “sistema dinâmico” da criança adquirindo sua língua materna. A segunda língua segue, indica Corder, os mesmos estágios da aquisição. Sua proposta levanta a hipótese de que o processo de aprendizado da segunda língua ocorre em movimentos tanto de reestruturação, quanto da recriação; (1) reestruturação é efeito de transferência/interferência da língua materna na língua estrangeira²⁹; (2) recriação é efeito de ultraregularização. Ambos os processos envolvem “erro”, diz Corder.

²⁹ Nesse ponto, Bowerman (1982) é visitada: para ela, o erro seria indício de **reorganização da fala da criança**. Corder, acompanhando a autora, diz que **erros sistemáticos** são evidências de reconstrução. Percebe-se aqui, novamente, a visão psicológica como marca no texto de Corder. Recomendo, sobre Bowerman, as leituras críticas de Lemos (1992, 2002 e outros); Carvalho, 1995 e outros, Figueira, 1994 e outros.

Com isso, o autor explica o erro a partir das propostas tanto de Selinker – erros resultantes do processo de transferência – quanto de Bowerman – erros oriundos do processo de ultraregularização.

O livro *Error analysis and interlanguage* (CORDER, 1981) é uma compilação de artigos escritos ao longo de mais de 10 anos (do final dos anos 60 até sua publicação em 1981) e representa a trajetória do pensamento de Corder acerca não só do erro, como também de suas considerações sobre linguagem e aquisição da linguagem. O autor força a entrada da teoria chomskyana nesse espaço, com vistas a uma almejada transferência de cientificidade para a esfera do aprendizado da segunda língua. Contudo, como procurei assinalar, há deformações importantes nessa tentativa, que tenta conciliar o não-conciliável entre si, ou seja: Chomsky, a Pragmática, Freud, estruturalismo europeu de Jakobson – isso, sem abandonar a gramática tradicional³⁰. Corder declara sua recusa aos estudos behavioristas logo no início do texto ao afirmar que “a hipótese mais difundida de como as línguas são aprendidas [...] são suficientemente sabidas e não precisam de detalhamento”. (CORDER, 1981, p. 8). Todavia, o autor não faz outra coisa senão dar fôlego a esta abordagem com seus “sistemas intermediários”. Corder defende mesmo, que o erro poderia mostrar que o processo de aquisição da segunda língua é inato, esquecendo que, com Chomsky o erro é um impossível de ser teorizado – está na esfera da *performance* e é “desinteressante” para a teoria. “Erro”, em Chomsky, é acontecimento de superfície!

A partir da distinção entre “saber” ou “não saber sobre” o aspecto linguístico que leva ao erro, Corder estabelece a distinção entre *error* e *mistake*³¹. Erro remete, para ele, a algo que já foi estudado e já aprendido (interiorizado) e que retorna de forma distorcida. *Mistake*, por sua vez, seria efeito de interlíngua e, portanto, “acertos” em relação aos sistemas intermediários. Corder afirma, na sequência, um dos pilares da área de ESL; é preciso levar o aluno a aprender os aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e prosódicos da língua. Só assim, ele poderá “falar corretamente”.

³⁰ Recomendo fortemente, a respeito dessa mescla inconsistente, a leitura de Rosana Landi (2000) e de Lúcia Arantes (1996).

³¹ A diferença estabelecida entre “error” e “mistake” evidencia o quanto Corder embasa suas propostas na psicologia.

Dito de outro modo, evitar erro é levar o aluno a “saber sobre a língua” – a exemplo do que acontece com o falante em sua língua materna:

[...] em nossa língua nativa, estamos continuamente cometendo erros de diferentes tipos. [...] Eles ocorrem devido a lapsos de memória, estados físicos como o cansaço e condições psicológicas como uma emoção forte. Esses são acontecimentos acidentais da *performance* linguística(...) Ficamos, usualmente, cientes deles quando ocorrem e podemos corrigi-los (...) (CORDER, 1981, p. 10).

Fato é, contudo, que o aluno de segunda língua passa (e pede) por **explicações sobre** ela. Esse “conhecimento” (gramatical, via de regra) sobre a segunda língua favorece sua entrada na língua estrangeira? Eu diria que o aluno “fica sabendo algo sobre”, mas esse conhecimento não move a fala. Não é porque esteja informado, que ele acede à fala. Não há transferência direta do conhecimento para o uso. Mistério, muito bem assinalado por Chomsky (1988).

Mesmo admitindo a tentativa frustrada da área de Aquisição da Linguagem de desenhar os estágios do desenvolvimento, em seu “estudo longitudinal da linguagem do aluno”, Corder busca, como diz, “correlacionar o desenvolvimento linguístico com os dados a que são apresentados”, com a finalidade de “aperfeiçoar o ensino em ESL” (CORDER, 1981, p. 64). Parece-me importante, neste momento, dizer que, apesar das incoerências teóricas de seu livro, Corder tem intuições certas, entre elas está a de que o “erro” merece ser olhado mais de perto como fato incontornável no ensino/aprendizagem de segunda língua, como fato a ser teorizado porque é marcante sua presença neste processo. Depois de Corder, a área de ESL passou a “olhar para os erros”. De fato, a visão do **erro como não-erro**, no sentido de que ele é efeito necessário de regras e operações de uma **interlíngua** (SELINKER, 1972) ou de um **dialeto idiossincrático** abala a noção tradicional de erro como um mal, como sinal negativo, que deve ser combatido e eliminado. Parece-me que a aposta de Corder é que seu texto possa ser recebido como uma teorização sobre o erro, para ele, a única possibilidade de que a correção seja um processo que favoreça o aluno. O remédio, diz ele, é ampliação de conhecimento sobre o erro.

A tentativa de teorização de Corder acerca do erro no processo de aquisição de segunda língua é inteligente, mas teoricamente inconsistente, como procurei apontar nesta parte da dissertação. O método comparativo adotado por ele reflete essa inconsistência, pois ele faz barreira à imprescindível articulação terminológica, que circula sem restrições em seu trabalho e, também, à importante apreensão de diferenças entre termos e processos postos em relação. Faltou, a meu ver, o rigor exigido nas manobras conceituais ou, melhor, faltou uma leitura criteriosa dos autores de que se aproxima para refletir sobre a aprendizagem de língua estrangeira. O peso da **aplicação** se faz notar do início ao final de seu trabalho. Ainda assim, é justo admitir que ele se empenhou para dar fôlego teórico às suas considerações sobre o erro.

Aquilo que Corder denomina “falhas de desempenho”, a partir visão do Interacionismo, linha seguida neste trabalho, refere-se ao efeito dos movimentos da língua na fala. Assim, as “regras para errar”, são explicadas pelo Interacionismo como a submissão da língua do falante à língua (la langue), que mantêm a fala restringida às características de uma língua particular. Mas para se fazer falante, necessário é, que o sujeito tenha sido por essa língua “capturado”, ou seja, que esteja na posição de falante “dividido entre ser interpretado e ser o intérprete” (LEMOS,1997, p.12) de sua própria fala. Este momento é considerado crucial pelo Interacionismo: a entrada da criança na linguagem.

Se Corder atribui à impossibilidade de correção das falas idiossincráticas ao fato de seus falantes usarem seu próprio dialeto, para a visão de linguagem que rege este trabalho, há diferentes motivos para tal fenômeno. Primeiramente, teriam falas idiossincráticas a criança, o afásico e o aluno de segunda língua. Começemos pela criança: como poderia a criança ser afetada pelas “produções estranhas” (CARVALHO, 2006) de sua própria fala se ainda não foi pela língua capturada? A criança, por ainda não estar na língua, não tem escuta para sua própria fala. Em se tratando dos afásicos, estes, apesar de terem escuta para o inusitado de sua própria fala, não conseguem reestruturá-las.

Já o aluno de segunda língua, diferentemente da criança, já foi estruturado em sua primeira língua, e sua escuta para a segunda língua se dá a partir de sua língua mãe. Assim, as mudanças de posição da criança e do adulto, na estrutura, ocorrem entre a dominância da Língua, do Outro e a fala da criança. Já em segunda língua, há que se considerar também a influência da primeira língua nessa estrutura. Assim, a escuta do aluno de inglês se dá a partir de sua primeira língua.

No próximo capítulo, essa presença da primeira língua se dará a ver de forma incisiva na análise de fala de alunos.

CAPÍTULO 3

Uma abordagem alternativa do erro em segunda língua: Interacionismo e Clínica de Linguagem.

Como discutimos até agora, a questão que impulsionou este trabalho foi deflagrada por dificuldades apresentadas por alunos de inglês como segunda língua. Segundo minha experiência como professora, eles esbarram e ficam detidos em dificuldades que se apresentam como verdadeiros obstáculos na trajetória de sua relação com a segunda língua. Partindo dessa experiência, destaquei, como disse antes, **o erro** como recorte para investigação, ou seja, ocorrência privilegiada para a discussão deste problema.

Embora os erros sejam inevitáveis e possam ser indicadores positivos do processo de aprendizagem da segunda língua, eles podem, porém, se estabelecer como **pontos de estagnação** no processo de aquisição do inglês e, nesse sentido, erros assumem caráter negativo. São estes últimos os que mais interrogam. Uma pergunta que emerge é: que diferença(s) há entre eles, entre os que são ultrapassados e aqueles que dificultam a relação aluno-língua inglesa. Duas teorizações, afinadas entre si, são fontes teóricas neste estudo: o Interacionismo em aquisição da linguagem e a Clínica de Linguagem, ambas têm o erro como “dado de eleição”, utilizando, aqui, uma expressão feliz de Figueira (1996). Importa salientar, contudo, que **erro** tem multiplicidade heterogênea, não só pela qualidade que separa “falas de crianças”, “falas sintomáticas”, e “falas de aprendizes de segunda língua”, como também é preciso considerá-lo na relação singular de cada falante com a língua. Neste capítulo, minhas considerações estarão voltadas para questões implicadas na distinta relação entre crianças-linguagem, entre sujeitos-falas sintomáticas e alunos de segunda-língua, que particularizam ainda mais faces de erros.

Nos estudos sobre inglês como segunda língua, o erro é interpretado no interior de um contexto claramente cognitivista, como sublinhei no capítulo 2: ele é assumido como manifestação de conhecimento ainda insuficiente do aluno (modelo tradicional) ou como efeito de construção provisória de categorias e regras sobre a língua em questão. Esta tendência está presente

também na área de Aquisição de Linguagem – em ambas há forte influência da Psicologia seja do Desenvolvimento, seja comportamentalista. A rigor, sempre que ensino formal está em pauta, assiste-se à conjugação de visadas cognitivistas (para falar de aprendizagem) e empirista (para falar de ensino) (SANTOS, 2008; PIRES, 2010, 2015). Nesse ambiente eclético, embora se admita que erros sejam inevitáveis e, portanto, parte integrante do processo de aprendizagem do inglês (ELLIS, 2005), eles são tratados como ocorrências negativas, que devem ser suprimidas pela via de correções insistentes. Fato é que erros incomodam, eles são ocorrências indesejáveis porque **impedem uma comunicação efetiva** na segunda língua. No fundo desse pensamento está o **conhecimento gramatical**, normativo por excelência, que dita o que é “correto” como expressão de conhecimento internalizado e estabilizado sobre a linguagem e “incorreto”, como manifestação de insuficiência de conhecimento (LIER-DeVITTO, 1999, 2006 e outros).

Para mim, 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. Valoriza-se, por isso, no Interacionismo, a noção de **estranhamento/estranho** (FREUD, 1919/1996) – o erro é diferença que aparece na língua constituída porque emerge como um “corpo estranho” inesperado (PERRONI, 1982). Quando se assume o erro como “estranho” pode-se entender porque ele é potencial motor de mudança, uma vez que o **reconhecimento do diferente na própria fala** pode levar tanto à retroação sobre o dito, quanto à reformulação (PIRES, 2015). Ao escutar o erro, a criança retoma e tenta modificar o que havia dito antes. O erro adquire, assim, qualidade positiva no processo de aquisição da língua materna.

Para o aluno de segunda língua, 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 segunda língua 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. Meu trabalho afasta-se, assim, do de Corder, tomado como exemplar da área de ESL.

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 segunda língua? Poderia ele isolar a primeira língua, recalcar seus efeitos quando inicia outra relação com uma língua estrangeira? Antecipo que, 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” (como também, vimos em Corder e Selinker).

Do ponto de vista teórico, este trabalho entende 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 na segunda: desse encontro diferenças emergirão 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 linguagem**, nomeadamente: as operações 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. Teremos que levar em conta nas análises, portanto, a relação triádica **língua materna - la langue - língua estrangeira**, como procurarei demonstrar. Vejamos a análise de enunciados de dois alunos que cursam o nível *upper intermediate* em um instituto de línguas de São Paulo. Neste ponto, apesar da já esperada proficiência na língua estrangeira, **erros emergem em quantidade e diversidade**, refletindo embaraços do aprendiz com a segunda língua.

SEGMENTO 1:

- Dois alunos encenam o papel de comprador de um presente (A1) e de vendedor (A2). A professora³² (P) participa, algumas vezes, do diálogo, introduzindo o vocabulário “que escapa/faz falta” e que é demandado pelos alunos.

- Em preto: estudante A1; em vermelho: estudante A2; grifos: em marcas explícitas do português; itálicas: em enunciados em inglês que têm como suporte uma estrutura do português.

A1: minha enteada?

(... ...)

A1: I need to buy...

P: your “enteada”? (...) stepdaughter

A1: (...) step / stepdaughter. I need to buy...

A2: step?

A1: step/stepdaughter

é/é/é/ é “postica”, né?

A2: risos

A1: seria/ seria/ seria “filha
postica”!!

A2: how old is she?

A1: ah Sheiiii/she will completiii 40 years!

A2: 40?

A1: 40 years

A2: do you haviiii/ any idea?

A1: ehhh / she lives ehhh / in Atibaia andiii there/ is a / a... very hot country.

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

I imagine. But...

A2: I am sorry! We are in () the winter. We have no eh / summer clothes

A1: risos

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

A1: I need to change my mind?

³² Apesar de eu ser a professora dos dados de fala gravados durante as aulas por mim ministradas, optei por me referir a minha participação como terceira pessoa.

do you have/do you have something to ... eh

“colar”

ring

earring

necklace

“colar”

bijuteria

A2: como é “colar”?

P: necklace

A1: necklace

P: necklace

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

A2: ()jermmary()do you want jermmary or biju?

A1: biju! I think/not/not something very expensive

No diálogo acima, a presença da língua materna é explícita e se refere a palavras esquecidas ou “que não vêm” para o aluno. Há, contudo, uma presença menos tangível, que se impõe em certos **segmentos**, que embora em inglês, são marcados por estruturas do português:

A2: She will clompletⁱⁱⁱⁱ 40 years old

A2: You will have to change your idea

A2: 40 years

A1: And there / is a very hot country

A força da primeira língua aparece de forma apreensível nos efeitos de estranhamento de certos enunciados acima, quer dizer: numa construção sentencial, **que não é do inglês e sim da língua materna**, que dá sustentação para o enunciado dos alunos – para um falante nativo ou bem-falante do inglês essa “diferença”, esse “estranho” causa ruído, como por exemplo, no segmento abaixo:

andⁱⁱⁱⁱ there/ is a/a... very hot country (e lá é um/um...[campo/país] muito quente)

Numa composição do inglês, considerando o texto em que o enunciado se insere, teríamos:

...AND **ATIBAIA** IS A *VERY HOT PLACE/TOWN*

Ou:

...**ATIBAIA**, *IT IS A VERY HOT PLACE/TOWN*

Surge, neste momento, uma questão crucial: se a entrada da criança na língua materna se dá pela incorporação da fala de um já-falante – posição, esta, em que ela “é falada pelo outro”, o aluno de segunda língua encontra-se em situação diversa: ele tem posição de “já falante” e, logicamente, a relação com a segunda língua é afetada por isso. É em relação a esta condição que se pode levantar uma pergunta sobre os efeitos da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira, uma vez que ela, a língua materna, é “morada permanente do sujeito-falante”. É neste sentido que se pode entender a afirmação de Milner (1978) de que a língua materna não faz classe com as outras línguas. Não se trata, portanto, de uma permanência provisória, mas necessária e, como tal, “positiva” no encontro com outra língua.

Notável, também, nesses casos, é o trabalho da língua (*la langue*), que opera substituições em posições sentenciais que se concatenam na sequência enunciativa de forma estranha. Nota-se, no enunciado anterior, não só a confluência entre as duas línguas, mas o movimento da língua. *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. Ou seja, subjacente ao que foi dito, outros elementos flutuam (expressão de Saussure), que poderiam ter vindo à tona. Eles permanecem, no caso, latentes na cadeia. Eles, contudo, participam da possibilidade de interpretação do erro, ou melhor, interpretam o erro:

andiii there / is a a... very hot country [lá é um um... “campo” muito quente]
 [Atibaia] é ... campo
 lá é cidade

lugar

Note-se que a presença de *country*, na cadeia manifesta, persiste interrogada já que não se esclarece na relação sentencial-textual com “Atibaia”, podendo, contudo receber interpretação aproximativa com “cidade”, “cidade de campo” ou com lugar, por exemplo. Na falta de *countryside*, de *city* ou *town*, imposta, pela força da sentença subjacente do português que sustenta o ato enunciativo em inglês. Parece-me possível dizer que as palavras que emergem no inglês são impingidas pela estrutura do português. Pode-se supor, ainda, que formações do inglês tenham entrado em concorrência na produção do enunciado faltoso acima, refiro-me a:

It is (verbo – é/está)

There is (verbo-há) e

There (advérbio – lá)

O último, presente na cadeia, convocado que foi, pela estrutura do português, como disse, tem sob sua manifestação os outros. O funcionamento da língua, universal que é, opera com elementos das duas línguas, como se pode ver. Importa, também, levar em consideração a hesitação que imediatamente o sucede no enunciado, quando a escuta é questão relevante na análise. Logo após o embaraço motivado pelo conflito intra e interlínguas, o aluno hesita por uma escuta já afetada por restrições da língua inglesa:

1. “*There*” em posição inicial dispara uma cadeia subjacente ao Português:
LÁ É UM [X] MUITO QUENTE.
2. Tal inversão posicional parece apagar a exigência do apoio pronominal para o verbo ser, não autorizado no inglês: *there is...*
3. Eu disse “parece apagar” porque a presença da hesitação permite dizer, como assinalei acima, que a escuta do aluno foi afetada por algo estranho em seu enunciado.

A interpretação oferecida aqui nos encaminha para outras ocorrências deste mesmo diálogo, para movimentos da fala na língua inglesa propriamente dita, como em:

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

Neste segmento há o movimento da língua em “*something*”, que destaca “*som(e)/some clothes/clothes...* e, em seguida, por substituição metafórica, a “*summer clothes*”. Neste segmento há a sustentação da sonoridade de SOME que abre para diferenças:

I imagine something you eh
 som/someclothes ()
 clothes
 summer clothes
I imagine but

Convém assinalar que, logo depois do final deste enunciado, assistimos a uma retomada de *I imagine*. Chamo a atenção, neste momento, para um aspecto importante: pausas e/ou hesitações parecem promover 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 transformação na escuta, de mudança na relação aluno-língua estrangeira.

As análises de ocorrências como estas nos remete diretamente ao paralelístico discutido em profundidade por Lier-DeVitto (1995, 1998, 2006 e outros), quando abordou os monólogos de crianças em que a autora oferece solo empírico para a formulação da segunda posição (LEMOS, 2002) 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 segunda língua, **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

segunda língua. Digamos que a língua materna é alteridade constitutiva da segunda língua, como procurei indicar.

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 autocorreção), 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: () jermory ()do you want jermory 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: “*jermory*”. Isso porque ele não se assemelha ao português, e apesar de não existir em inglês, traz nuances fortes da segunda língua. A despeito da não existência de tal sintagma *em inglês*, podemos listar vocábulos do idioma que contêm a sonoridade deste segmento de fala:

Jermory

Jewelry

Germany

Assim, esse “erro” sugere que os movimentos da fala do aluno estão submetidos à língua inglesa ao substituir um sintagma do português – jóia – por

um segmento que embora não existente na segunda língua 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 “*jermay*” ao invés de classificá-lo como erro de pronúncia? Em uma aula de inglês como segunda língua, 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, à luz do Interacionismo tiveram um olhar que acatou e interpretou o movimento das duas línguas na fala do aluno.

Algumas outras questões particulares do processo de entrada do aluno na segunda língua estão presentes nos dados analisados a seguir: os dois alunos são falantes de português e, assim, já marcados por essa língua. Vale lembrar que o sujeito, nesta dissertação, é aquele capturado pela linguagem (LEMOS, 2002) e, portanto, “efeito da linguagem”. Podemos, com isso, dizer que o aluno é efeito de sua primeira língua.

Se no diálogo anterior há a presença explícita do português, ela é mais forte no segmento abaixo em que pouco (ou nada) se nota de movimentos do inglês sobre o inglês. No material que segue, vemos a presença ainda mais contundente da primeira língua: a fala dos alunos claramente submetida a essa língua, que não pode ser “esquecida”. E exatamente por não poder ser esquecida ou “recalcada”, que pode-se afirmar que ela é leitora e suporte para a entrada na segunda língua.

SEGMENTO 2

- Neste segmento de fala são abordadas questões referentes ao curso de inglês que os alunos estão frequentando:

A3: Next semester we'll what? Another book?

P: Extensions

A3: Three

P: Three

A4: Three?

A3: You will ouryou...you/ with you (risos) the teacher

A4: We will have the class with you? (risos) or another teacher?

P: I don't know, girls, how it will be like

A3: Teacher/ understand because she is... teacher... but abroad a stranger

P: So, let's imagine that i am/ that we are abroad. Can you ask me again?

A4: Will you our teacher next class/ next semester?

P: If i will be/ if i will be your teacher next semester?

A4: Ah?

A3: We can / shoozi/ / shoozi/ / shoozi/

A4: You will you be our – faltou o verbo- you will be our teacher next semester?

P: I don't know

A4: Faltou o verbo

P: Yes

A3: I didn't understand your question

A4: If she will be our teacher

A3: Ah, ok. our , our, horas, horas, que horas de de professor?

(Risos)

A4: Is my accent

P: No, it is perfect our teacher

A4: Yes. Very good, hem?

A3: *We can / shoozi/*,

A4: Very good

A3: *We can / shoozi/ the/the?*

P: If you can choose?

A4: Choose

P: The teacher

A4: We can choose the teacher?

P: I don't know how it works.

Neste diálogo, palavras do inglês são introduzidas na estrutura do português, conforme pode ser observado:

Teacher/ understand because she is... teacher... but abroad... a stranger

(A professora entende, porque é professora, por que fora do país, um estrangeiro...)

À parte a força da estrutura do português, vemos uma palavra, “*stranger*”, aparecer no lugar de *foreigner*, forçada pela semelhança com “estrangeiro” (em português). Se movimentos intrínsecos à linguagem podem levar ao “equivoco” não garantindo uma unicidade entre o que é dito e o que é escutado (CARVALHO,1990), a entrada na segunda língua é perturbada pelos movimentos da primeira língua, como vimos. Entretanto, a presença do português é, também, condição para o enunciado do aluno. No segmento anterior, a escuta da professora, marcada também pelo português, e pela sonoridade desta língua, pôde recolher o elemento “estrangeiro”, que irrompeu da fala do aluno como “stranger” (este, já afetado pelo inglês). O estranhamento causado por esta “novidade” não levou, entretanto, a um mal-entendido. Isso porque ambos, tanto o aluno quanto a professora, são falantes de português e afetados, ainda que de forma diferente, pelo inglês. Entretanto, apesar de não ter havido mal-entendido, a fala do aluno “causou estranhamento”: além da palavra estranha, o enunciado apresentava

características suprasegmentais nitidamente do português, apesar de ter sido falado “em inglês”.

Há, ainda, outra diferença, que também não chega a levar o diálogo a um mal-entendido:

A4: If she will be our teacher

A3: Ah, ok. **our** , **our** , **horas** , **horas** , **que horas** de de professor?

(Risos)

Vemos **our** [professora] deslizar 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”. Também, no próximo fragmento, os risos e as hesitações mostram que os alunos foram afetados por suas falas em inglês:

A3: *You will ouryou...you/ with you (risos) the teacher*

A4: *We will have the class with you? (risos) or another teacher?*

A3: *Teacher/ understand because she is... Teacher... but abroad a stranger*

Nessas falas hesitantes, percebe-se o “will”, elemento presente desde a primeira fala que vai sendo repetido em deslizamentos metonímicos ao longo do diálogo. Essa migração de uma fala à outra é nítida no recorte abaixo:

Obs.: Professora – sublinhado.

A3- em vermelho.

A4- em verde.

A3: Next semester **we'll what?** Another book?

[...]

A3: **You will** ouryou...you/ with you (risos) the teacher

A4: **We will have** the class with you? (risos) or another teacher?

P: I don't know, girls, how it will be like

[...]

- P: So, let's imagine that I am/ that we are abroad. Can you ask me again?
- A4: **Will you our** teacher next class/ next semester?
- P: If I will be/ if I will **be** your teacher next semester?
- A4: Ah?
- A3: We can / shoozi/ / shoozi/ / shoozi/
- A4: **You will / you be our** – “faltou o verbo” - **you will be our** teacher next semester?
- P: I don't know
- A4: “Faltou o verbo”
- P: Yes!
- A3: I didn't understand your question
- A4: If **she will be our** teacher

Após deslocar de uma fala a outra, “will”, finalmente, emerge na posição estrutural que o caracteriza como pergunta³³. Vale notar que somente após a solicitação para que os alunos “se imaginassem no exterior” é que a fala parece ser afetada pela restrição da língua inglesa, no que se refere à posição correta do auxiliar “will”:

A referência ao “exterior, estrangeiro” pôde, dessa forma, “reinstanciar” (LEMOS, 2006, p. 29) eventos prévios de linguagem que haviam afetado a fala do aluno. A encenação proposta “vai ser configurada a partir de outras cenas” (idem, ibidem). Note-se que a reinstanciação impulsiona o falante, agora em inglês, para uma posição diferente na relação com a língua estrangeira. Dessa forma, imaginar-se na posição de falante frente a um estrangeiro pode ter efeito estruturante.

A fala do aluno A3 é movida, ainda, pela fala do professor em:

- A3: **Will you** our teacher next class/ next semester?
- P: If I will be/ if I will **be** your teacher next semester?
- A3: Ah?

³³ Na língua inglesa, o auxiliar se posiciona após o sujeito na frase afirmativa - you will...- e antes dele na interrogativa - will you...?.

A interjeição “Ah?” parece mostrar que a escuta do aluno foi tocada pela ênfase dada em **be**. De fato, houve mudança de posição do aluno frente à língua inglesa: **be** é incorporado na fala do outro e essa incorporação é acusada por ele. Vejamos:

A4: **Will you our** teacher next class/ next semester?

P: If I will be/ if I will be your teacher next semester?

[...]

A4: **You will you be our** – “faltou o verbo”- **you will be** our teacher next semester?

P: I don't know.

A4: “Faltou o verbo”

O fato de o aluno A4 ter feito referência a um aspecto gramatical (“faltou o verbo”) foi evocada pela presença da ênfase em **be** – é ela que, por sua vez, ativa a escuta do aluno para seu próprio enunciado e impulsiona a lembrança da regra e a reformulação. Como a gramática é ensinada/estudada nos cursos de inglês com alunos adultos, ela é, por vezes, trazida em momentos de impasse. No caso em questão, foi o aluno que repetiu um enunciado, “faltou um verbo”, que é, por assim dizer “fala de professor” – seria possível supor que a escuta e fala passam por um movimento de identificação? Qualquer resposta seria prematura, mas todo o diálogo é sugestivo e favorável ao levantamento desta pergunta.

Todavia, podemos considerar que a gramática não garante mudança de posição (o ensino de línguas testemunha esse fato) – dito de outro modo, o ideal de completude é imaginário. Carvalho (2006) sustenta que a ocorrência de erro em enunciados de crianças acontece porque a fala é “lugar onde o equívoco (a heterogeneidade) retorna constantemente ao todo, isto é, suposta homogeneidade do saber sobre a língua, suspendendo-o” (idem, p.29). Não é diferente o que assistimos em falas de alunos de segunda língua: ali também o funcionamento equivocizante da língua “faz furo” no ideal de homogeneidade das gramáticas. Mas, diferentemente da criança, as restrições da língua estrangeira são ensinadas e podem ser evocadas, mas “depois” que algo falha e mobiliza a escuta do aluno. Esta questão merece maior detenção, sem dúvida.

Prossigamos.

SEGMENTO 3:

- Os alunos descrevem uma ilustração numa atividade anterior à escuta de uma gravação em áudio. Antes do início da descrição, há a orientação para que digam por que as pessoas da foto estariam à beira de um lago prontas para um mergulho.

A5: Now I/ it's I go to the sea, I go to the fish ehehe ...
or maybe/maybe it's possible I have a move here now

A6: (risos)

A5: Sharks four

A6: (risos)...could be, could be

A5: Yes

A6: Isn't imp/not is impossible. Could
and what happen and then about
what happened then?

A5: Is I have
if I have a tourist,
after
I go to the hotel, in stay your room, watch tv, eat/

A6: All right, and /any talk about the adventures

A5: Yes, talk about the adventure and next go to the **balada**

A6: All right. Nice, nice, it is very good

Diferentemente dos diálogos anteriores em que houve maior trânsito entre falas assistimos aqui a uma narrativa difícil do aluno (A5), truncada, com reformulação que “fica solta”: *Is I have I have a tourist*. Essa “reformulação” se organiza um tanto depois de *after* e dá suporte à fala de A6, que, em seguida, incorpora parte expressiva do enunciado anterior de A5: *talk about the adventure*. Nota-se que em meio a tropeços e incorporações e repetições de expressões cristalizadas *all right, nice*, o diálogo é mantido. Os alunos caminham, assim, no diálogo em que expressões como *next, and, and then* são

sinais de concatenação discursiva. Há, sem dúvida, manutenção de território textual.

Nesse segmento, percebe-se, também, a presença marcante da primeira língua: há irrupção de uma palavra do português (“balada”), que vem encaixada numa expressão correta do inglês. Há, porém segmentos em que uma reformulação se dá a partir do português é, como em:

A6: “Isn’t imp/not is impossible”.

[it] isn’t imp / não é imp [ossível]

Nos dois segmentos há ausência de pronome [it], uma exigência do inglês. A escuta desse segmento, ou seja, a partir do efeito que o ruído causa na escuta do próprio aluno, há a hesitação e reformulação, não muito bem sucedida, com disse. Há, porém, algumas que tendem ao “acerto” e que parecem decorrer de uma jogada do inglês sobre o inglês:

and what happen and then about/what happened then?

O diálogo entre os alunos A5 e A6 aparece, entretanto, organizado por uma série de fragmentos justapostos, que suspendem um tanto a escuta para o sentido:

A6: (risos)

A5: Sharks four

A6: (risos)...could be, could be

A5: Yes

A6: Isn’t imp/not is impossible. Could

and what happen and then about/what happened then?

A5: Is I have/if I have a tourist, after I go to the hotel, in stay your room, watch tv, eat/

Ora, mas se tais fragmentos justapostos não são originários de falas imediatamente anteriores, de onde seriam provenientes os segmentos que são do inglês? São pedaços de textos latentes, que retornam como restos, que penetram estruturas do português ou do inglês. Há, portanto perturbação dialógica e discursiva. O falante “escuta”, mas fica a mercê de seu tempo de

relação nesse “entre línguas”. No caso de “*Sharks 4*”, que sucede “*move*”, podemos reconhecer sua relação. Isso porque *move* (mudar, mudança) se mostra, nessa relação, como possível substituição metafórica de *movie* (filme) – inglês sobre inglês, portanto:

We could have a move here
[see] [movie]

Tal substituição é autorizada porque faz laço com o texto em que filme Tubarão, que se articula com “sea” (mar):

A5: Now I/ it's I go to the **sea**, I go to the fish ehehe ...
or maybe/maybe it's possible I have a **move** here now

A6: (risos)

A5: Sharks four

A5: Now I/ it's I go to the **sea**, I go to the fish ehehe ...
or maybe/maybe it's possible I have a **move** here now

A6: (risos)

A5: Sharks four.

Vemos, aqui, uma “reinstanciação de eventos prévios”, um “apoio em situações externas, que se dão entre cenas” (LEMOS, 2006, p. 29). Essas outras cenas podem ser configuradas na primeira ou na segunda língua – e isso importa, quando se trata de segunda língua, porque há cruzamentos. Se, na fala de crianças há “relações entre constituintes do enunciado da mãe e constituintes de textos dirigidos à criança em situações anteriores” (CARVALHO, 2006, p. 29), na fala dos alunos, muitas vezes, há tanto relações entre constituintes de encenações das quais o aluno tenha participado em aulas, quanto de outras que foram configuradas na primeira língua. Assim, na fala dos alunos de segunda língua, há reinstanciações, no inglês, de eventos configurados anteriormente em português. Ao lado desses comentários, gostaria de assinalar que, apesar da pouca espontaneidade das encenações em sala de aula, que são motivadas pelo professor, o efeito parece ser o mesmo, já que brotam, na fala de alunos, segmentos que não foram

incorporados de enunciados precedentes e presentes no mesmo recorte de fala.

SEGMENTO 4:

- Os dados de fala do aluno A6, também apresentados no segmento anterior, são agora destacados com os do aluno A7, num diálogo que gira em torno do mesmo tema: pessoas à beira de um lago que se preparam para mergulhar.

A6: they can be ahaha they can be ahahahah

A7: under the/the sea/water

A6: they can be st/ahah...student. They can be student...I don't know.

A7: student

A6: or study the/the life/of...

P: try to imagine how they got into that situation (para todo o grupo)

A7: I think.eheh they are/ they are scientists/scientists

A6: yeah , yeah, yeah could be could be

A7: laugh

A6: yeah,could be.. Or biologists

A7: or photo/photographers photograppers

A6: photo/photograppers

Os alunos entram num diálogo comandado por pequenas pausas e repetições de fragmentos de enunciados intra e inter-turnos, criando a figura de um paralelismo “bem comportado” (sem muita variação interna), em uma parte inconclusa (seguida de pausa) é repetida empurrando a estruturação do enunciado:

THEY CAN BE
THEY ARE
THEY COULD BE

STUDENTS	}	SER
SCIENTISTS		
PHOTOGRAPHERS		
UNDER THE WATER		ESTAR

Em português, há duas possíveis formas do verbo *to be*: eles **estão** embaixo d'água e eles **são** estudantes. A emersão das duas formas indica que as falas dos alunos estão afetadas pela restrição da língua inglesa. Apesar da tentativa de interrupção da sequência dialógica pela professora (para reiterar o que deveria ser desenvolvido na atividade em questão), o diálogo entre os dois alunos não é cortado: o jogo de linguagem os retém e a “conversa” prossegue alheia à fala da professora, sustentado no paralelístico: “um movimento em que a insistência de um elemento fixado [verbo ‘*to be*’: *can be, are; could be*] convoca metonimicamente elementos díspares” (LIER-DeVITTO, 2006, p.89), mas relacionados entre si: *students, scientists, photographers, under the water*. E, assim, o aluno A5, dá continuidade às relações entre elementos.

A alternância entre PHOTOGRAPHERS e PHOTOGRAPHERS põe à mostra a hesitação da escuta dos alunos entre elas. Todavia, o acento que não é nem o do português nem o da língua inglesa - PHOTOGRAPHERS - retorna na fala do aluno A6, não é de uma nem de outra língua, mas, se lembrarmos que o português é uma língua paroxítona, podemos dizer que ele está aí em PHOTOGRAPHERS. De fato, este é “o padrão mais comum no português” (ASSIS, 2007, p.172). Já, em inglês, ele não é preponderante, o que faz com que, em palavras que compartilham a mesma raiz, o acento tônico seja um lugar de oscilação para falantes de português, quando falam inglês.

Dessa forma, a proparoxítona - FOTOGRAFO E PHOTOGRAPHER – passa a paroxítona - PHOTOGRAPHERS – mostrando a fala aprisionada nesse emaranhado de tonicidades possíveis em palavras que, por compartilharem semelhanças tanto morfológicas quanto semânticas entre línguas, jogam no eixo metafórico. O erro é sinal desse momento de hesitação do aluno e a palavra não se aproxima de nenhuma das línguas. O fato de o aluno A6 participar dos segmentos anteriores de fala será abordado ainda neste capítulo, a fim de elucidar uma questão relevante para o professor e para a área de ISL: *qual o efeito, em termos linguísticos, que o fato de falar com diferentes alunos ou com o professor teria para o bem-falar a segunda língua?*

SEGMENTO 5

- No diálogo abaixo, veremos o aluno A6 com a professora falando acerca de um vídeo que havia sido sugerido como atividade extra.

A6: Teacher, **I see** the video and the DVD.

P: **You saw the video?**

A6: **I saw the video**, sorry and I think it is **more longer** and the context difficult

P: You thought it was difficult?

A6: Yes, I like the history because **he fantastic**

P: **He is fantastic**, isn't he?

A6: Yes, the photographs. My god, so beautiful!

P: The photographs are great

A6: And, and **he born in Brazil**

P: **He was born** in Minas

A6: Yes. And **I like** so much!

P: He is an important photographer and he is Brazilian.

A6: Yes, and he **told about** the histo/history: **start**, wife, job, sometimes the pictures.

Speech/

P: That's it, Reinaldo, he **talked about** all his life.

What else did he talk about?

A6: Oh, teacher, I don't know...

The **text show** that **former? Farmer?... Farmer presiden/present Brazilian, present Lula**

P: Oh, **the former president**

A6: Born in Minas

P: The former president

A6: And **he is a friend/he is friend Michel Salgado**

P: **Sebastião Salgado**

A6: Sebastião Salgado

P: So, **Lula is a friend of** Sebastião Salgado

A6: And how can I say "apelido"?

P: His nickname

A6: **He put a nickname in** Sebastião Salgado

I don't remember (aluno procura a informação no texto), **called Light Hunter**

P: It was Lula who **called him the Light Hunter**

Neste diálogo, ainda que o aluno não esteja em um bem-falar a segunda língua, a maior parte do diálogo é sustentada pela estrutura do inglês, ainda que com tropeços em palavras que, penso, são próprias de alunos de inglês: falantes de português (“more longer” como cruzamento de [mais + ___er]; “start” (por beginning); lacunas estruturais – lugares em que um pronome é omitido, como em “called [him] Light Hunter” ou em “he is frien [of] Sebastião Salgado”. Essa relação menos turbulenta, entre aluno e a língua estrangeira, não significa que não haja problemas: “lugares não preenchidos” (Andrade, 2014/2015 comunicação pessoal), substituições indesejadas “told about” (por “talk about) e outros mais. Fato é que esses “vazios” não causam grande estranhamento e o movimento metonímico parece, portanto, ser o dominante, como em:

A4: Yes, I like the history because he ----- fantastic

A4: and he----- born in brazil

Alguns desses segmentos com “vazios” são devolvidos aos movimentos da língua, ou seja, são “ressignificados” pela professora que reintegra construções sentenciais mais ajustadas ao inglês. Importa notar que, por vezes, a fala do aluno não seja afetada por essas retomadas, nela vêm à tona elementos de ligação (yes, and), que concatenam o escutado ao que será dito – sinal de que há escuta para a fala do outro:

P: The photographs are great

A4: **And**, and he born in Brazil

P: He was born in minas

A4: **Yes**. and I like so much

Há, todavia, índices mais seguros de escuta para o outro, de mudanças na relação aluno/língua estrangeira. Tais mudanças são efeitos de incorporação de fala da professora na do aluno:

A6: Teacher, **I see the video** and the DVD.

P: **You saw the video?**

A6: **I saw the video**, sorry and I think it is more longer and the context difficult

Ou em:

A6: And how can I say “apelido”?

P: His **nickname**

A6: He put a **nickname** in Sebastião Salgado

I don't remember (aluno procura a informação no texto) called light Hunter

Restam problemas aí – a força da estrutura do português no, inglês, como em: **Pôr apelido em x = put nickname** (tradução literal do inglês). Sendo que em inglês, seria:

Pôr apelido em x = give someone a nickname ou
Ser apelidado : to be nicknamed

Mas, ao ouvir “*nickname*” fora de um segmento, a escuta do aluno é privada das possíveis relações desse sintagma com outros elementos da língua inglesa.

A6: And how can I say apelido?

P: His nickname

Com isso, “*nickname*” ganha valor na estrutura do português, mas “faltoso”: a fala do aluno vem à tona em inglês, mas com a estrutura do português.

He put a nickname in Sebastião Salgado (Ele pôs um apelido no Sebastião Salgado)

Surpreende (positivamente) o jogo de oposição entre “former/farmer”:

A4: **The text show that former? Farmer ? farmer presiden/present Brazilian, present Lula.**

Vejamos:

The text show that **former?**
Farmer?

(anterior, ex)
(fazendeiro)

Farmer Presiden por interpretação aproximativa (presidente)
 Present (atual, presente)
 Present

Trata-se, mesmo de uma substituição metaforicamente metonímica, já que a substituição ocorre em presença (LIER-DeVITTO, 1998 e outros) Mas a composição “former presidente” se ajusta à língua e ao texto e se estabelece. Interessa iluminar, a esse respeito, que um trecho significativo das palestras, em inglês com Sebastião Salgado, ressalta a experiência desse fotógrafo em sua fazenda [farm] de reflorestamento, ou seja, sua vida como fazendeiro [farmer]. “Cenas” em relação, portanto. Quanto à “presiden / presente”, vemos que “president” é palavra que fica indecisa. Vale notar, ainda, que vem à tona o sintagma “present”, que, em inglês, opõe-se semanticamente a “former”, ou seja: presente/atual” faz oposição a ex/anterior.

Nos três últimos segmentos, os dados de fala de um mesmo aluno aconteceram em diálogos com pessoas diferentes – ela vem como características diferentes em cada caso. Tal fato levanta uma reflexão acerca do diálogo e da afetação de uma fala sobre outra: questão legítima para discussão da noção de transmissão e o efeito que uma fala pode ter sobre erros e mudança. Questão que não será discutida neste trabalho, mas que não poderia deixar de ser enunciada. Há diferenças notáveis na relação aluno-língua materna-língua estrangeira, se considerarmos a participação de A6 nos três segmentos: no primeiro uma fala “esburacada”, que se deixa invadir pela primeira língua. Importa assinalar que a sequência desses três segmentos não é cronológica, ela foi organizada de forma a iluminar mudanças na fala/escuta e, portanto, na relação aluno-inglês. Não se deve, então, falar em “desenvolvimento”, mas em diferença que o outro pode exercer na estruturação da segunda língua. Os segmentos apresentados dizem do distanciamento entre a língua inglesa e a fala do aluno (ora mais próximo, ora mais distante - a depender de “com quem ele fala”. A seguir, veremos que a estruturação apoiada na primeira língua tem papel menos relevante. Veremos, ainda, a relevância da escuta do professor para elementos “desviantes” da fala do aluno.

SEGMENTO 6

- Os alunos fazem perguntas (propostas pelo livro didático) sobre uma pessoa que a professora teria conhecido recentemente.

A8: *Was the person a man or a woman?*

P: It is a woman, Nina - it is a friend... of my friend, *a friend of a friend*.

A8: *Does she live in SP or is she a broad?*

P: No, she is not *a foreigner*? She lives in SP. *She doesn't live abroad*.

Na fala do aluno A8, “a broad” soa estranho (a **broud**). Note-se que “abroad” (abród) e “foreigner” são homônimos em português: “estrangeiro”. Em inglês, “abroad” designa lugar estrangeiro/exterior e “foreigner” é aquele que é estrangeiro. No segmento anterior, “abroad” é, assim, aproximado de “foreigner” e apagada a diferença do inglês, acima mencionada.

- fala de aluna: *she is a broad* (broad [broud] significa “amplo”, em português).

- interpretação da professora: *she is a foreigner* (ela é um estrangeira)

- outra possibilidade interpretativa: *she is abroad* (ela está fora do país)

Apesar de “broad” ter pronúncia diferente de “abroad” e de não se compor do ponto de vista sintagmático com o restante do segmento, ele parece ter sido desencadeado pela estrutura a + S, que também é regular no português:

A8: *Was the person a man or a woman?*

P: It is *a woman*. Nina, it is **a friend**... of my friend, *a friend of a friend*.

A8: *Does she live in SP or is she a broad?*

P: *No, she is not a foreigner*

Importa dizer que no enunciado “It is a woman, Nina - it is a friend... of my friend, a friend of a friend”, a expressão “a friend of a friend” teve sua tonicidade enfatizada pela professora, visando marcar uma expressão bastante comum do inglês. Tal ênfase pode ter desencadeado o movimento de substituição, que já vinha caminhado desde o enunciado anterior. Depois de “a man or a woman”, “a broad” vem à tona e “foreigner” fica em latência.

Chamo, finalmente, a atenção para a força da sonoridade dos encontros consonantais, que reverberam, como destaque abaixo – força que aponta para a relevância da massa sonora na composição das falas:

A8: Was the person a man or a woman?

P: It is a woman. Nina, it is a friend... of my friend, a friend of a friend.

A8: Does she live in SP or is she a *broad*?

P: No, she is not a *foreigner*

Penso que uma escuta viciada para o erro (como sinal negativo), obscurece questões relevantes sobre a língua e a aprendizagem de língua estrangeira.

SEGMENTO 7

- No segmento 7, o aluno A8 permanece em cena. Aqui, apesar da conversa com a professora, as mudanças em sua 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.

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.

No segmento anterior, certo estranhamento é causado por:

There... is... very easy to meet...new people...

Apesar de a fala do aluno estar mais distante da primeira língua, essa relação aparece no enunciado:

There ----is very easy to meet new people

Lá... é muito fácil conhecer novas pessoas.

Em inglês teríamos:

There, it is very easy to meet new people.

O estranhamento advém, assim, da ausência de “it”. Entretanto, associada a esta falta, está a entonação de “There is”, elemento dito como verbo “haver”, e não como advérbio seguido do verbo: “there...is” (com uma marcante pausa após “there”). Dessa forma, tanto a questão estrutural - ausência de “it” - quanto o aspecto segmental (“there is”) vem em bloco, como um único segmento. Esperar-se-ia, dessa forma, que após a entonação de “there is”, o segmento se estruturasse de outra forma, mais próxima o inglês, teríamos, ao invés de “there is”, “there, *it* is”.

Vemos aparecer nesse segmento a relação estrita entre prosódia e gramaticalidade: “há lugares de segmentação previstos pelo próprio funcionamento linguístico-discursivo” (MIDENA, 2004, p.56)³⁴. Note-se que, após a hesitação, há novamente a presença do português, que se manifesta na entonação:

and there...is very easy to meet...new people... - segmento marcado pela hesitação.

nowadays I go out with my daughter, with my parents - segmento marcado pela entonação do português.

Em se tratando da entonação, há que se admitir a força das características suprasegmentais da primeira língua na segunda língua. A música da língua materna é marca forte no corpo do falante. Mesmo quando segmentos são restringidos pela segunda língua, a melodia do português insiste. “Por que o corpo resistiria à língua estrangeira desse modo, sem, afinal, nada no corpo impediria a produção de uma entonação do inglês?” Sabemos que o sotaque nada tem a ver com limitação ou mau funcionamento dos órgãos fonoarticulatórios. A outra língua fica, assim marcada pela língua materna, de modo indelével: segunda língua é, mesmo, segunda... “outra” para um sujeito.

³⁴ Ester Scarpa tem trabalhado essa relação desde os anos de 1990.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei, nesta dissertação - que dispara questões que serão desenvolvidas em trabalhos posteriores - mostrar, a partir de uma perspectiva teórica original, que dá vez a um pensamento estrutural, linguístico por natureza, um novo olhar para o erro, sempre ignorado sítio da mudança – da mudança na relação do sujeito com a língua estrangeira. Coloquei em perspectiva, na verdade a relação sujeito já falante frente à segunda língua. Dessa maneira, com uma escuta guiada pelos movimentos da língua e para os cruzamentos que são promovidos por ela no encontro entre línguas, 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, neste trabalho, recuada e, espero sustentada pelas análises apresentadas. Resumidamente, frente 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. Frente aos erros, ao invés de assumilos 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 ressignificação (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 segunda língua vai colocando a primeira língua em descanso, tanto quanto o sujeito. Mas em segunda língua, se há emergência de sujeito, ela não ocorre sem o suporte da língua materna. (LIER-DeVITTO, 2015, comunicação pessoal).

A partir dessas considerações, cabe interrogar se o termo “captura” seria adequado com referência à segunda língua – seria ele uma extensão forçada da Psicanálise? Visto que captura (1) articula objetivação da linguagem e estruturação do

sujeito (ele é efeito de linguagem); e (2) tendo ainda em vista que a entrada na segunda língua conta, necessariamente, com um falaser (parlêtre de Lacan), como abordar essa questão de fundo? Todavia, se, por um lado a língua materna é condição para a entrada no inglês, conforme discutido neta dissertação, ela pode ser, também, barreira para a segunda língua. Fato é que ela marca o corpo e se impõe como o sotaque na segunda língua. Gostaria de dizer que é, com prazer renovado, que encerro esta dissertação: prazer para a docência e para a pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLOUCH, J. (1995). **Letra a letra**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

ANDRADE, L. (2000). Audição e linguagem: a natureza é a mesma? **Série Interfaces**, São Paulo, v. 3, p. 45-50.

_____. (2003). **Ouvir e Escutar na Clínica de Linguagem**. Tese de Doutorado. LAEL/PUC, São Paulo.

_____. (2006). Captação ou captura: considerações sobre a relação do sujeito à fala. In: LIER-DeVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs.). **Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem**. São Paulo: EDUC/FAPESP, p. 201-218.

ARANTES, L. (2001). **Diagnóstico e Clínica de Linguagem**. Tese de Doutorado. LAEL/PUC, São Paulo.

ARAUJO, S.M. (2006). 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, p. 395-412.

BARLOW, M. (2005). Computer-based analyses of learner language. In: Ellis, R.; Barkhuizen, G. (Eds.). **Analysing Learner Language**. Oxford: Oxford University Press, p. 335-357.

BLOOM, B. S. (1971). Mastery learning. In J. H. Block (Ed.). **Mastery learning: Theory and practice**. New York: Holt, Rinehart and Winston, p. 47-63.

BORGES, S. (1995). **O Quebra Cabeça**: a instância da letra na aquisição da escrita. Dissertação de Mestrado. LAEL/PUC, São Paulo.

_____. (2006). **O quebra-cabeça**: a alfabetização depois de Lacan. Goiânia: UCG.

BOSCO, Z. R. (2009). **A errância da letra**: o nome próprio na escrita da criança. Campinas: Pontes/FAPESP.

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

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

CARNEVALE, L. (2008). **O falante entre cenas**: os caminhos da comunicação na deficiência mental. Tese de Doutorado. LAEL/PUC, São Paulo.

CARVALHO, G. M. (1990). Termos comparativos mais do que e menos do que: uma abordagem das estratégias de comparação. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 42, p. 35-44.

_____. (1995). **Erro da pessoa**: levantamento de questões sobre o equívoco em Aquisição de Linguagem. Tese de Doutorado. IEL/Unicamp, Campinas.

_____. (1996). Cruzamento entre saber e falta: levantamento de questões na fala da criança. **Inter-ação** (Goiânia), Goiânia, v. 20, n.1/2, p. 147-157.

_____. (2006). 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, cap. 4, p. 63-78.

CATRINI, M. (2011). Apraxia: sobre a relação entre corpo e linguagem. Tese de Doutorado. LAEL/PUC, São Paulo.

CHOMSKY, N. (1957). **Syntactic structures**. The Hague: Mouton.

_____. (1965). **Aspects of the theory of syntax**. Mass.: M.I.T.

_____. (1988). **Language and problems of knowledge**: The Managua Lectures. Mass: The MIT.

CORDER, S. P. (1981). **Error analysis and interlanguage**. Oxford: Oxford University Press.

DULAY, H. C. A; BART, M. K. (1974b). Errors and strategies in child second language acquisition. **TESOL Quarterly**, v. 8, p. 129-136.

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

FIGUEIRA, R. A. (1985). **Causatividade**: Um estudo longitudinal de suas principais manifestações no processo de aquisição do português por uma criança. Tese de Doutorado. IEL/Unicamp, Campinas.

_____. (1986). Agente e Culpado: papéis que se recobrem na aquisição da construção causativa do 'fazer'. **Adquisición de Lenguaje**. 1ed., v. 1, p. 36-45.

_____. (1994). Os dados de aquisição do subsistema de causatividade vistos sob o enfoque gerativista: algumas questões. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 26, p. 27-34.

_____. (1996). O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. In: PEREIRA DE CASTRO (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Ed.UNICAMP, p. 55-86.

_____. (2004). A Criança na língua: marcas de subjetivação na aquisição do gênero. **Letras de Hoje** (Impresso), Porto Alegre/RS, v. 137, n.3, p. 61-74.

FONSECA, S. C. (2002). **O afásico na Clínica de Linguagem**. Tese de Doutorado. LAEL/PUC, São Paulo.

_____. (2005). Interacionismo, afasia e clínica de linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas: v. 47, nº 1-2, p. 159-166.

FONSECA, S. C.; VORCARO, A. (2005). O atendimento fonoaudiológico e psicanalítico de um sujeito afásico. In: LIER-DeVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs.). **Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem**. São Paulo: EDUC/FAPESP, p. 413-442.

FREUD, S. (1919/1996). O estranho. In: **Uma neurose infantil e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, p. 233-270. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. XVII).

GRANGER, S. (1998). The computerized learner corpus: a versatile new source of data for SLA research. In: **Learner English on Computer**. London: Addison Wesley Longman.

_____. (2002). A bird's-eye view of learner corpus research. In: Granger, S.; Hung, J.; Petch-Tyson, S. (Eds.). **Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching**. Amsterdam: John Benjamins, p. 3-33.

JAKOBSON, R. (1960). Linguistics and Poetics. In: T. Sebeok (Ed.). **Style in Language**, Cambridge, MA: M.I.T. Press, p. 350-377.

JAKOBSON, R. (1973). **Le parallélisme grammatical et ses aspects russes**. Questions de Poétique. Paris: Seuil.

LANDI, R. (2000). **Sob o efeito da afasia: interdisciplinaridade como sintoma nas teorias**. Tese de Doutorado. LAEL/PUC, São Paulo.

LEMOS, C.T.G. (1981). La specularità come processo costitutivo nel dialogo e nell'acquisizione del linguaggio. In: L. Camaioni. (Org.). **La teoria di Jean Piaget: recenti sviluppi e applicazioni**. Florença: Giunti Barbèra, p. 97-126.

_____. (1982). Sobre a Aquisição da Linguagem e seu dilema (pecado) original. **ABRALIN**, Curitiba, v. 3, p. 97-136.

_____. (1991). Saber a língua e o saber da língua. Campinas: **Setor de Publicações/IEL-UNICAMP**, (Separata).

_____. (1992). Los procesos metafóricos e metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**, Barcelona, v. 1; nº 1; p. 121-135.

_____. (1995a). Língua e discurso na teorização sobre aquisição da linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, nº 4, p. 9-28.

_____. (1995b). Corpo e Linguagem. In: Uchôa Leite. (Org.). **Corpo- mente: uma fronteira móvel**. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, v. 1.

_____. (1998). Native speaker's intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition?. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 33, p. 5-14.

_____. (2002). Das Vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 42, p. 41-70.

_____. (2003). O papel da fala de crianças nos estudos sobre aquisição de linguagem. In: **Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem**. Porto Alegre: PUCRGS, p. 09-09.

_____. (2004). Sobre os pronomes pessoais na fala da criança. **Letras de Hoje**, PUC - Rio Grande do Sul, v. 137, p. 09-26.

_____. (2006). **Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na aquisição da linguagem**. In.: LIER-DeVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs.). **Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem**. São Paulo: EDUC/FAPESP, p. 21-32.

_____. (2007a). **Entre o falante ideal e o sujeito falante: por onde se move a pesquisa lingüística**. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

_____. (2007b). Da Angústia na infância. **Literal**, Campinas, v.10, 117-125.

_____. (2012). **Outrarte: Onde Ancorar uma Experiência**, IEL, Unicamp.

_____. (2013). **A criança e o linguista: modos de habitar a língua?** (Apresentação de Trabalho/Congresso).

LEMOS, C. T, G.; LIER-DeVITTO, M. F.; ANDRADE, L.; SILVEIRA, E. M. (2004). Le saussurisme en Amérique Latine au XXème siècle. Cahiers Ferdinand de Saussure, Genebra, v. 56, p. 165-176.

LIER-DeVITTO, M. F. (1985). O jogo como unidade de análise. **Série Estudos Aquisição da Linguagem**. FI Uberaba, Uberaba. MG, v. 11, p. 45-51.

_____. (1998a). **Os monólogos da criança**: delírios da língua (FAPESP-97/12941-0). 1. ed. São Paulo: EDUC FAPESP.

_____. (1998b). Reformulação ou ressignificação? **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 33, p. 51-60.

_____. (2000) As margens da linguística. Memorial de Concurso para professor titular, LAEL-PUC/SP, São Paulo.

_____. (2001). Sobre o sintoma: déficit de linguagem, efeito da fala no outro, ou ainda ...? **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 245-253.

_____. (2003). Sobre a marginalidade das falas sintomáticas e seus efeitos em campos clínicos. In: 26º Congresso Nacional e 3º Internacional da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística) Rio de Janeiro.

_____. (2004). **A criança, a linguagem e as instituições**. V Colóquio do Lepsi/USP, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100002&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 17 Jan. 2014.

_____. (2005). Falas sintomáticas: fora de tempo, fora de lugar. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 47, nº 1-2, p.143-150.

_____. (2006). Patologias da linguagem: sobre as “vicissitudes de falas sintomáticas”. In: LIER-DeVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs.). **Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem**. São Paulo: EDUC/FAPESP, p. 183-200.

_____. (2008). Considerações sobre o compromisso com a fala da criança. **Desafios da língua**: pesquisas em língua falada e escrita. Maceió: v. 1, p. 485-488.

_____. (2014). **Adquisición, Patologías y Clínica del Lenguaje**. 1 ed. Rosario, v. 500 - Argentina: Editorial Universidad Nacional de Rosario.

LIER-DeVITTO, M. F.; ARANTES, L. (1998). Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos. **Letras de Hoje**, v. 33, n. 2, p. 65-72.

LIER-DeVITTO, M. F.; **FONSECA, S. C.** (2001). Linguística, aquisição da linguagem e patologia: relações possíveis, restrições obrigatórias. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 433-440.

LIER-DeVITTO, M. F.; CARVALHO, G. M. (2007). O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição de linguagem. **Florianópolis**: Editora da UFSC, p. 69 – 90.

LIER-DeVITTO, M. F.; CARVALHO, G. M. (2008). Interacionismo: um esforço de teorização em aquisição da linguagem. In: Ingrid Finger; Ronice Maria Quadros. (Orgs.). **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), v. 1, p. 100-127.

LIER-DeVITTO, M. F.; ANDRADE, L. (2011). Considerações sobre a interpretação de escritas sintomáticas de crianças. In: LIER-DeVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs.). **Faces da Escrita**. Campinas: Mercado de Letras, v. 1000, p. 95-116.

LIER-DeVITTO, M. F.; FONSECA, S. C. (2012). Hesitações e pausas como ocorrências articuladas ao movimento de reformulação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, v. 54, p. 67-80.

MARCOLINO, J. (2004). **A clínica de linguagem com afásicos**: indagações sobre um atendimento. Dissertação de Mestrado. LAEL/PUC, São Paulo.

MARCOLINO-GALLI, J. (2013). **A relação memória-linguagem nas demências**: abrindo a caixa de Pandora. Tese de doutorado. LAEL/PUC, São Paulo.

MIDENA, M. C. M. (2004). **O surdo e a escrita na clínica fonoaudiológica**: um estudo de caso. Tese de Doutorado. IEL/ Unicamp, Campinas.

MILNER, J. C. (1978/2012). **O Amor da Língua**. Campinas: Editora da Unicamp.

_____. (1989). **Introduction à une Science du Langage**. Paris: Seuil.

NEMSER W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 92, p. 115-123.

PERRONI, M. C. (1992). **O desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. (1985). On conditionals as dialogue constructs. In: M. Dascal. (Org.). **Dialogue: an interdisciplinary approach**. 01ed. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1985, v. , p. 101-113.

_____. (1992). Entre aquele que diz SIM e aquele que diz NÃO: questões sobre a negação na construção da linguagem. **DELTA**, São Paulo, v. 8, p. 125-151.

PEREIRA DE CASTRO, M. F.; FIGUEIRA, R. A. (2006). Aquisição da Linguagem. In: PFEIFFER, C. G.; NUNES, J. H. (Orgs.). **Linguagem, História e Conhecimento**. Campinas: Pontes, p. 73-102.

PERRONI, M. C. (1983). **O desenvolvimento do discurso narrativo**. Tese de Doutorado. IEL/Unicamp, Campinas.

PIAGET, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé.

RAMPA, V. (2011). **Questões sobre a escrita em trabalhos afetados pela ordem própria da língua**. Dissertação de mestrado. LAEL/PUC, São Paulo.

_____. (2015). Ponto de conflito na relação criança-escrita e seus efeitos heterogêneos: rasuras, reformulações, recomposições textuais. Tese de Doutorado. LAEL/PUC, São Paulo (a sair).

RICHARDS, J. (1974). *Error Analyses*. London: Longman.

SANTOS, R. V. (2008). **Impasses na relação do aluno com a escrita no ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. LAEL/PUC, São Paulo.

SCHACHTER, J. (1974). An error in error analysis. **Language Learning**, v. 24, p. 205-214.

SARDINHA, B. (2001). O Corpus de Aprendizes BR-ICLE. **Intercâmbio**. v. X, p. 227-239.

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

SCARPA, E. M. (1985). A emergência da coesão intonacional. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 8, p. 31-43.

SELINKER, L. (1972). Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10 p. 209-231.

SILVEIRA, E. M. (2003). **As marcas do movimento de Saussure na fundação da Linguística**. Tese de Doutorado. IEL/Unicamp, Campinas.

SKINNER, B. F. (1957). **Verbal Behavior**. Acton, Massachusetts: Copley.

TAYLOR, B. (1975). The use of overgeneralisation and transfer learning strategies by elementary and intermediate students in ESL. **Language Learning**, v. 25, nº i, p. 73-107.

TRIGO, M. F. (2003). **Distúrbios articulatórios: da articulação de um sintoma à desarticulação de uma fala**. Dissertação de mestrado. LAEL/PUC, São Paulo.

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

WIDDOWSON, H. (1989). Knowledge of language and ability for use. **Applied Linguistics**, v. 10, nº 2, p.128-137.

