



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**LARISSA RAQUEL PEREIRA LYRA**

**DA INTERFERÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA NO ENSINO DE UMA LÍNGUA  
ESTRANGEIRA**

**RECIFE, 2013**

**LARISSA RAQUEL PEREIRA LYRA**

**DA INTERFERÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA NO ENSINO DE UMA LÍNGUA  
ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de mestra em Ciências da Linguagem, e na linha de pesquisa Aquisição e Distúrbios da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Vilar de Melo

**RECIFE, 2013**

**DA INTERFERÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA NO ENSINO DE UMA LÍNGUA  
ESTRANGEIRA**

**LARISSA RAQUEL PEREIRA LYRA**

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. MARIA DE FÁTIMA VILAR DE MELO**

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Ciências da Linguagem

Data: 04 de abril de 2013

Banca examinadora:

.....  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Fátima Vilar de Melo  
Universidade Católica de Pernambuco  
Orientadora

.....  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante  
Universidade Federal da Paraíba  
Examinadora externa

.....  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Wanilda Maria Alves Cavalcanti  
Universidade Católica de Pernambuco  
Examinadora interna

*Aos meus pais, Joadete e Adilson.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me tem sustentado, fortalecido e conduzido;

Aos meus pais, Joadete e Adilson, pelo amor que devotam a mim, e pelo apoio, inspiração e dedicação de sempre;

A minha irmã Tâmara, que tanto e de forma tão carinhosa vem, ao longo da vida, torcendo por mim;

A minha tia Joselma, que com suas orações tanto contribuiu para este trabalho, e aos meus primos Gabriella Melo, Victor Melo, André Melo, Natália Amorim e Tamires Amorim, por serem meus irmãos de coração;

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Vilar de Melo, que de forma tão generosa, atenta, paciente e comprometida orientou este trabalho;

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Wanilda Maria Alves Cavalcanti e à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, pela leitura criteriosa deste trabalho;

À prof<sup>a</sup> Ana Rodovalho, pela amizade sincera, pelas caronas, conversas e gargalhadas diárias, e pelas revisões do texto, e a Leo Junior, pelo carinho e gentileza de filmar todas as aulas;

Aos professores André Melo, Andreza Neves, Cláudia Maranhão, Filipe Sobral, João Neves e Kamilla Layonnei, meus colegas e amigos queridos, por tantos momentos de apoio, compreensão e descontração que me proporcionaram.

Ao Pr. Ary Queiroz, por seu cuidado, carinho, atenção e orações.

À Cultura Inglesa Caruaru, na pessoa da Prof<sup>a</sup> Cláudia Maranhão, pela gentil permissão para a realização do trabalho;

Aos participantes desta pesquisa, alunos do “*Starter 2*” e “*Advanced 4 Light*” à época das observações, que tão prontamente aceitaram colaborar com este trabalho;

À Prof<sup>a</sup> Lucilane Costa, à Prof<sup>a</sup> Msc. Lucicleia Feitosa, ao Prof. Msc. Antônio Coutelo, ao Prof. Msc. Fernando Rocha Junior, e ao Prof.Dr. Adriano Ricardo, por tanto me incentivarem a fazer este mestrado.

Ao Prof. Dr. Edson Tavares da Costa, que tão cuidadosamente me orientou quando as primeiras ideias relativas ao tema deste trabalho começaram a surgir.

À mestranda Esther Cavalcante de Albuquerque, pela convivência enriquecedora durante todo o período deste curso.

## RESUMO

Devido à crescente inquietação por parte dos professores de escolas de inglês com relação ao uso constante da língua portuguesa durante as aulas de inglês como língua estrangeira (English as a Foreign Language - EFL), acreditamos que um estudo acerca da interferência da Língua Materna (LM) no processo de aquisição de uma Língua Estrangeira (LE) pode contribuir para uma melhor reflexão acerca da relação do falante com suas línguas. Adotamos, para tanto, as contribuições de Saussure acerca da concepção de língua como sistema que conhece suas próprias leis. Esta concepção nos deu um aporte para o entendimento do funcionamento dela. Encontraremos em Melman, em Revuz e em Pereira de Castro o entendimento quanto ao caráter singular da Língua Materna para um sujeito, língua esta que o fundou como tal. Em Revuz, a questão do laço específico do falante com sua Língua Materna, como fator importante para o sucesso ou o fracasso na aquisição de uma Língua Estrangeira. Em Heller-Roazen e Coracini, o eco da Língua Materna e a mistura das línguas, bem como a relação destes indivíduos “entre-línguas” com suas línguas materna e estrangeira, e com suas respectivas culturas. Este trabalho teve por objetivo estudar a incidência da Língua Materna no processo de aquisição de uma Língua Estrangeira. Para tanto, analisaremos as diferentes relações que se estabelecem pelo sujeito com as línguas materna e estrangeira, bem como a interferência dessas relações no processo de aquisição da Língua Estrangeira. Foram participantes da pesquisa alunos adultos, que se encontram em seu país de origem, não nativos da Língua Estrangeira, estando um grupo em um estágio inicial de aprendizado, o *Starter 2*, e outro em um nível avançado (conversação), o *Advanced 4 Light*. Após observarmos aulas, *in loco* e/ou através de filmagens, analisamos a interlocução dos alunos com o professor e entre eles. Os resultados nos indicam não só que a presença da Língua Materna é latente nos dois níveis estudados, como também que ela ocupa um lugar de grande valor na relação dos indivíduos com a Língua Estrangeira. No tocante aos momentos em que as mudanças de língua ocorreram, os resultados apontam que, embora os alunos do *Starter 2* tenham recorrido de modo mais frequente à Língua Portuguesa (LM dos sujeitos), observamos ainda uma forte presença desta Língua Materna também no *Advanced 4 Light*. Nos dois níveis vimos por vários momentos a Língua Portuguesa ser convocada de forma explícita e audível, fazendo-se presente em turnos de fala dos mais variados, tanto em enunciados inteiros quanto em pequenas inserções em enunciados emitidos quase inteiramente em língua inglesa. Percebemos ainda a influência da LM dos falantes tanto na produção de sons característicos da língua inglesa quanto nos erros, lapsos e deslocamentos nos enunciados. Propomos uma aceitação da realidade imutável da presença da Língua Materna dos aprendizes no processo de aquisição de uma Língua Estrangeira, além de uma valoração desta presença em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aquisição de língua. Língua estrangeira. Língua materna.

## ABSTRACT

Due to the increasing concern of English school teachers about the constant use of the Portuguese language during the 'English as a Foreign Language' (EFL) classes, we do believe that a study on the interference of the mother tongue (MT) in the process of a foreign language (FL) acquisition may contribute to the reflections on the relation between the speaker and their languages. To do so, we have adopted contributions of Saussure on the conception of language as a system which knows its own laws. This conception has helped us understand its operation. We have found in Melman, Revuz and Pereira de Castro the notion of the singular character of a mother tongue for the subject, as the language which has founded them as such. In Revuz we have found the issue of the specific bound which gathers the speaker to their Mother Tongue as an important factor for success or failure to acquire a foreign language. Based on Heller-Roazen and Coracini, we will study the the echo of the mother tongue, the mix of languages and the relation between those speakers "among languages" with their native and foreign languages, and with their respective cultures. This dissertation had the main aim to study the incidence of the mother tongue in the acquisition of a foreign language. To achieve that, we have analysed the different relations which can be established between the subject and their native and foreign languages, and the interference of those relations in the process of acquisition of a foreign language. The participants of this research were non-native adult learners who were in their native country. One group was in an early stage of learning, the 'Starter 2' group, and the other was in a more advanced stage (conversation course), the 'Advanced 4 Light' group. Right after the classes observation, which happened in the classroom and/or through videos, we analysed the interlocution among the students and between them and the teacher. The results indicate not only that the presence of the mother tongue in both levels is latent, but also that it occupies a place of great value in the relation between the speakers and their foreign language. Regarding the moments in which language switching occurred, the results indicate that, although the Starter 2 students leant on their own language more frequently, we could also observed a strong presence of the Portuguese language in the Advanced 4 Light classes. In both levels we have seen students using Portuguese explicitly and audibly, both in entire statements and when speakers inserted small items of the Portuguese language in statements which were proffered almost completely in English. We have also realised the influence of the speakers' mother tongue both in the production of sounds which are typically of English and in the errors, lapses and displacement in statements. We propose the acceptance of the immutable presence of learners' mother tongue in the process of a foreign language acquisition, yet the appreciation of such presence in the classroom.

**KEYWORDS:** Language acquisition. Foreign language. Mother tongue.



# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	16
1.1. Psicanálise e linguagem .....	16
1.2. Considerações sobre língua.....	20
1.2.1 A concepção de língua de Saussure .....	20
1.2.2 Língua Materna e Língua Estrangeira .....	24
1.3 O sucesso e o fracasso na aquisição de LE .....	39
<b>2. MÉTODO</b> .....	46
2.1 Considerações metodológicas .....	46
2.2 Sujeitos da pesquisa .....	47
2.3 Procedimento de coleta.....	50
2.3.1 Constituição do corpus .....	50
2.3.2 Procedimento de análise do corpus .....	52
<b>3. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	53
3.1 Resultados do “ <i>Starter 2</i> ”.....	53
3.2 Resultados do “ <i>Advanced 4 Light</i> ”.....	63
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	87
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	92
<b>ANEXO</b> .....	97

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CLG – Curso de linguística geral

EFL – English as a Foreign Language (Inglês como Língua Estrangeira)

ESL – English as a Second Language (Inglês como Segunda Língua)

L1 – Primeira Língua

LM – Língua Materna

LE – Língua Estrangeira

LP – Língua Pátria

## INTRODUÇÃO

A partir da Revolução Industrial na Inglaterra, no século XVIII, o inglês começou a influenciar fortemente a língua portuguesa. Mais tarde, quando o imperialismo cultural norte-americano passou a ganhar força, o mundo voltou os olhos para o que se tornou a língua comum, utilizada hoje da formalidade das negociações comerciais à coloquialidade dos bate-papos na internet.

O inglês está muito presente em nosso cotidiano, e um número cada vez maior de pessoas naturalmente interessadas, ou impulsionadas pelas exigências do mercado – quando não com um pouco de cada – desejam ser incluídos na fileira dos que conseguem comunicar-se na língua “oficial” do mundo.

Pode-se dizer que a maior parte dos adultos brasileiros que procuram uma escola de idiomas nos dias atuais teve algum contato com a língua inglesa durante suas vidas. A grande maioria estudou inglês na escola regular ou no curso superior, mesmo que por poucos anos; alguns são egressos de outros cursos e submetidos a um teste de nivelamento; há ainda um número relativamente elevado de professores licenciados em língua inglesa, que conhecem por vezes profundamente as nuances gramaticais do idioma, mas têm pouca ou nenhuma habilidade oral.

Além da experiência acadêmica, é válido também mencionar mais uma vez o contato que muitos desses alunos estabeleceram com o idioma ao adquirirem o hábito de ouvirem músicas e assistirem a vídeos com áudio em inglês. Essa prática influencia de forma direta a capacidade de compreensão dos estudantes, fazendo com que muitos deles, ainda nas primeiras aulas, destaquem-se nas atividades de *listening*. Estas atividades consistem em exercícios nos quais o aluno é apresentado a um texto gravado na LE para que possa extrair informações deste texto, dando, assim, provas de que compreendeu o que foi ouvido.

Há ainda os que, por força da profissão, veem-se na obrigação de ler textos técnicos em inglês. Esses, com o passar do tempo, desenvolvem a capacidade de leitura e compreensão de texto mais rapidamente que os colegas.

A esses grupos todos chamamos de *false beginners* (falsos iniciantes) que mesmo estando matriculados em estágios iniciais e dando início, então, ao processo de aprendizado formal, não podem ser comparados, por exemplo, aos brasileiros que têm ingressado nos cursos de mandarim, sem que tenham tido qualquer experiência prévia com a língua. A estes chamamos *zero beginners*.

Esta é a realidade de uma boa parcela dos estudantes de EFL. Contudo, apesar de tamanha exposição, a habilidade do *speaking* (fala) continua a ser o grande desafio para os alunos – e, conseqüentemente, para os professores – desses grupos. Devido à postura passiva dos indivíduos em seus contatos prévios com a língua inglesa, o desenvolvimento da habilidade oral, a mais sonhada, apresenta-se como a mais defasada delas para a maioria, no momento do ingresso no curso, e nos estágios iniciais de aprendizado.

Especialmente nos primeiros meses de aula, trabalha-se arduamente para sensibilizar o aluno no sentido de fazê-lo tentar comunicar-se em inglês. Neste momento, em que a fluência ainda é uma realidade distante e, até mesmo as estruturas mais elementares da língua configuram-se um grande desafio, a atitude é o que deve ser levada em conta. E é ela que será cobrada e avaliada nesta fase do aprendizado.

Ocorre que a maior parte dos educadores envolvidos com o ensino da língua inglesa para não nativos são, em algum ponto de sua formação, treinados para o combate ao uso em sala de aula da LM dos aprendizes. Essa preparação induz o professor à promoção de um ambiente de aprendizado onde a utilização da Língua Estrangeira seja uma constante, tanto por ele quanto pelos alunos.

Embora alguns autores já apresentem concepções acerca da interferência da Língua Materna na aquisição de LE (conduzindo ao “erro”) não como algo negativo, mas como parte de um processo de construção da identidade do sujeito falante (ver DUARTE, 2008), tal interferência ainda é vista com frequência no ambiente das escolas de línguas do Brasil como um inimigo a ser estudado e combatido pelos docentes.

Para alcançar este ideal monolíngüístico (a presença exclusiva da Língua Estrangeira em sala de aula, excluindo-se a Língua Materna), muitos mecanismos são largamente divulgados e praticados em maior ou menor escala em escolas de línguas das mais diversas. Dentre eles destacam-se: A atitude por parte do professor de ignorar o aluno, simulando que não consegue entender o que está sendo dito; a tomada de turno por parte do professor com frases prontas como *“In English, please!”* (Em inglês, por favor!) quando alguém se dirigir a ele em LM; o *“Portuguese Corner”* – espaço num canto do quadro branco onde devem ser escritos os nomes dos que insistirem em se comunicar em LM na sala; premiação com entrega de adesivos/broches no final de cada aula/semana/mês ao aluno que menos tiver falado em português; pagamento de prendas ou realização de doações para instituições filantrópicas pelos que mais tiverem abusado do uso de LM; gravação das aulas com o intuito de fazer o aluno perceber o quanto de LM está sendo usado, sem necessidade, em sala; além das placas presentes em muitos dos ambientes escolares com dizeres como *“English Only”*, *“Only English from this point on”* e *“Do not speak Portuguese”*<sup>1</sup>.

Mas a língua portuguesa constitui-se num elemento presente na sala de aula de EFL durante todo o período de curso de um aluno. Se nos primeiros contatos com LE, em estágios iniciais, o estudante usa o português para conseguir se comunicar em quase todos os enunciados, percebe-se que, em princípio, na medida em que o curso avança, esta utilização tende a ser cada vez menos frequente, uma vez que o falante começa a ampliar seu universo linguístico em LE. Contudo, em momento algum a LM “desaparece”<sup>2</sup> de sala de aula, nem mesmo entre os alunos do curso avançado, que já estão em contato com a Língua Estrangeira há anos e apresentam um nível razoavelmente elevado de fluência. Muitos são os que não conseguem produzir um enunciado mais longo sem se apoiar em sua Língua Materna.

Mas por qual(is) motivo(s) este elemento (LM) ocupa posição de tamanho destaque no cotidiano de sala de aula? Além disso, qual é a postura do professor

---

<sup>1</sup> “Somente inglês”, “Somente inglês deste ponto em diante” e “Não fale em português”

<sup>2</sup> Estamos tratando da ocorrência explícita da LM nas interações em sala de aula. Neste trabalho, a Língua Materna não será tomada como algo a ser superado.

diante desta presença? A tensão entre o que o professor espera do aluno (ou o aluno espera dele mesmo) e o desejo e necessidade por parte deste de se comunicar de forma efetiva continua grande.

A partir de nossa experiência, cremos que, sem a prática da oralidade na língua-alvo, a fluência torna-se uma realidade inalcançável. É também verdade que, se o professor for permissivo ao ponto de deixar que a aula aconteça em português, a maioria dos alunos não produzirá sequer um enunciado em inglês, em situação real. Ou seja, as atividades a que chamamos de “controladas”, aquelas que fizerem parte da produção oral do conteúdo trabalhado durante a aula, essas serão (ou tenderão a ser) realizadas em inglês, mas os enunciados que se processam pela necessidade de expressão real do aluno (e, justamente por isso, ainda mais importantes), provavelmente acabarão por não ocorrer na língua-alvo.

As questões acima levantadas têm, há muito, inquietado professores de EFL, e a mim particularmente. Este trabalho é fruto desta inquietação, que começou a tomar forma logo nos primeiros anos de minha prática docente, quando a relação conflituosa com a língua portuguesa (Língua Materna de todos os meus alunos até o presente momento) passou a me chamar atenção. Assim, acreditamos que um estudo acerca do papel da LM nos processos de aquisição de Língua Estrangeira pode trazer uma contribuição importante para um melhor entendimento acerca das questões que permeiam o ensino e a aprendizagem de LE.

Para entender melhor este fenômeno, lançaremos mão da compreensão do que Revuz (1998) chamou de “laço específico” entre o sujeito e sua Língua Materna, determinando sua relação com o (não tão) novo idioma.

A título de uma melhor compreensão, faz-se necessário esclarecermos porque fazemos distinção entre os termos “Língua Materna”, “Língua Estrangeira” e “Língua Pátria”, doravante LM, LE e LP. Encontramos na literatura entendimentos diversos quanto ao emprego dos termos: “Língua Estrangeira - LE” e “Segunda Língua - L2”. Alguns autores usam esses termos como sinônimos, ao passo que outros (SPINASSÉ, 2006) os distinguem. Preferimos o uso de “Língua Estrangeira”, ou LE, uma vez que o termo “Segunda Língua” pode ser associado

à ideia de uma adição de línguas que se sobrepõem quando adquiridas pelo falante.

A partir do trabalho de Melman (1992) e Revuz (1998), compreendemos por Língua Materna aquela cujos significantes fundaram o sujeito falante. Comumente a Língua Materna de um indivíduo é precisamente a Língua Pátria – no caso dos participantes desta pesquisa, o português – mas esta pode não ser a realidade de indivíduos que se relacionam (ou se relacionaram quando de sua chegada a sujeito falante) com mais de um idioma.

O que propomos é que se repense o tratamento que os professores de EFL têm dispensado à LM dos seus alunos, desconsiderando-a e impedindo-a, ao tentarem coibir os aprendizes de apoiarem-se na sua LM. Tratamento que, conseqüentemente, muitos destes aprendizes também têm dispensado a sua própria língua.

Pretendemos analisar as questões levantadas recorrendo à Linguística Estruturalista representada por Saussure e Jakobson e à Psicanálise Freud-laciana – particularmente à teoria do sujeito laciano, cuja constituição depende de sua submissão à língua -, trabalhando, por vezes, na articulação entre estes dois campos do saber. Apoiaremos-nos na concepção de Língua Materna não como um mero instrumento de comunicação, do qual o falante se utiliza para interagir com o mundo, mas como “o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional” conforme o entendimento de Revuz (1998, p. 217). Por conseguinte, o encontro com a nova língua será visto neste trabalho sob a ótica do confronto, ainda com base na autora, para quem “toda tentativa de aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua” (ibid).

Além dos já citados, também nos basearemos em autores como Charles Melman (1992), Pereira de Castro (1997, 1998, 2007 e 2010) e Maria José Coracini (2007), Heller-Roazen (2010), entre outros, e analisaremos neste trabalho o lugar da LM no processo de aquisição da LE, observando-se os eventos da primeira dentro da sala de aula da segunda.

Também decidimos analisar alunos em estágios iniciais e em níveis avançados de aprendizagem, no ambiente de sala de aula. O corpus desta análise será constituído de estudantes de duas turmas selecionadas (*Starter 2* e *Advanced 4 Light*), e de seus respectivos professores. A análise será feita a partir da ocorrência da Língua Materna verificada nos enunciados dos dois grupos, no momento da aula. Atentar-nos-emos para as falas em língua portuguesa e para as influências dela nos enunciados em língua inglesa. Alinhamo-nos com a perspectiva freudiana quanto ao discurso, que toma o texto falado sem muita preparação como material especialmente importante.

Temos por objetivo geral: Investigar a incidência da língua materna em sala aula de aquisição da língua inglesa, em função do laço específico que o sujeito tem com aquela língua. Nossos objetivos específicos foram: (1) Analisar as diferentes relações estabelecidas pelo sujeito com as línguas materna e estrangeira; (2) analisar a interferência dessas relações no processo de aquisição da LE.

Este trabalho é composto da introdução e de três capítulos, além das considerações finais, referências e anexos. Em um primeiro momento (capítulo um), fazemos um apanhado teórico acerca da estreita relação entre “linguística e Psicanálise” (1.1), e estabelecemos a concepção de “Língua” (1.2.1), “Língua Materna” e “Língua Estrangeira” (1.2.2) com a qual nos alhamos. Também tecemos considerações acerca do aspecto histórico do “ensino de Língua Estrangeira” (1.3). Por fim, detemo-nos na discussão quanto ao “sucesso e o fracasso na aquisição de Língua Estrangeira” (1.3.1).

No capítulo dois fazemos “considerações metodológicas” (2.1) acerca do tratamento dispensado aos dados coletados, e descrevemos os “sujeitos da pesquisa” aqui envolvidos (2.2), bem como o “procedimento” de coleta dos dados (2.3).

No terceiro capítulo, intitulado “resultados e discussão”, apresentamos nossa análise à luz do referencial teórico selecionado para este trabalho. Nas “considerações finais” retomamos nossos objetivos iniciais e discutimos o resultado final deste trabalho.



# 1. Fundamentação Teórica

## 1.1 Psicanálise e Linguagem

Este trabalho alinha-se com a perspectiva do entrelaçamento dos dois saberes, uma vez que entendemos a mútua relação que se estabelece entre eles.

Tudo no âmbito da Psicanálise acontece pela linguagem – e dentro dela, segundo Michel Arrivé (2001). É exatamente a linguagem do paciente o material estudado e analisado pelos psicanalistas, no ambiente da clínica. Segundo Freud (1905, 1915-1916), a Psicanálise é um corpo teórico, um método de investigação e uma prática clínica. E o objeto central da pesquisa em Psicanálise é o inconsciente, fonte da motivação humana, que se constitui como tal no assujeitamento à língua, ao significante. Daí o uso do termo “sujeito do inconsciente” pela Psicanálise, numa menção ao seu caráter assujeitado, à sua sujeição ao inconsciente. Neste ponto, o sujeito cartesiano dá lugar a este outro, que não é senhor de suas ações nem de sua enunciação.

Mas esta fundação do sujeito como tal não se dá de forma automática no nascimento, mas a partir da perda, da castração resultante da separação necessária deste do indivíduo de sua mãe. Este sujeito configura-se num conceito que é tecido na interlocução da Psicanálise com a Linguística.

De acordo com Arrivé (1999, p. 23),

A Psicanálise não é nada mais do que um exercício de linguagem. Todos os psicanalistas, finalmente, concordam implícita ou explicitamente com isso, embora se sinta com estranheza que alguns deles resistem a reconhecê-lo. Resistência cujas próprias forças é proporcional à evidência dos fatos. Como evitar, então, uma conexão entre

linguagem e inconsciente? E como dispensar o encontro entre Linguística e Psicanálise?

Neste ponto, consideramos válido fazer referência à postura de dois ícones da Psicanálise: Freud, o seu fundador, e Lacan.

Pode-se dizer que Freud, como psicanalista, ao mesmo tempo um teórico e um clínico, acabou por dar o pontapé inicial às considerações acerca da linguagem no âmbito da Psicanálise quando da publicação, em 1891, de sua obra “A interpretação das afasias” [*Zur Auffassung der Aphasien*]. Neste trabalho (que, muito embora não tenha alcançado grande destaque à época, é considerado hoje a grande obra da afasiologia daquele período), o autor já chamou a atenção para o fato de o lapso, a hesitação, o ato falho e os chistes serem uma realidade para nós todos os falantes, especialmente em estado de estresse emocional, estabelecendo aí relação estreita entre inconsciente e linguagem.

A noção de inconsciente, embora já existisse de forma incipiente antes de o autor (e a própria Psicanálise) surgir no cenário mundial, foi por ele enunciada e elucidada, com uma proposta distinta do que vinha sendo compreendido até então. Segundo Garcia-Roza (1987), quando se empregava o termo antes de Freud, isto acontecia tão somente como o contrário de tudo o que estava no nível da consciência, mas não como um sistema psíquico. Para Freud (1996, p. 90) o inconsciente consiste em:

[...] um processo psíquico cuja existência somos obrigados a supor – devido a algum motivo tal que o inferimos a partir de seus efeitos –, mas do qual nada sabemos. Nesse caso, temos para tal processo a mesma relação que temos com um processo psíquico de uma outra pessoa, exceto que, de fato, se trata de um processo nosso, mesmo.

Lacan afirmou que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (1985a, p.27), mas que linguagem seria esta? Este inconsciente pode ter sido constituído por pequenos fragmentos (uma sílaba, uma frase) de uma língua, ou até pela combinação de fragmentos de línguas distintas.

Melman (1992, p. 35) afirma, a partir de Lacan (1985b), que

[...] o inconsciente não é organizado como uma língua oprimida que bastaria liberar para que pudesse se articular plenamente, mas se organiza como uma linguagem. Isto é, como uma cadeia de elementos feita de diversas partes do discurso sobre o qual o recalçamento pôde pesar, desde a frase inteira até a letra, passando pela palavra, pelo fonema, e mesmo pelo elemento de pontuação.

Assim sendo, o autor lembra que é necessário que o sujeito “fale, vaticine, como na sessão analítica, ou seja, que empreste voz a seu inconsciente para que este eventualmente se dê a escutar pelas perturbações que introduz no discurso consciente” (MELMAN, 1992, p. 36).

Voltando à fundação do sujeito do inconsciente, este autor (*ibid idem*) aponta como um dos grandes méritos de Lacan o fato de ele ter chamado de efeito de “castração” a própria língua, uma vez que o significante, “remete sempre a um outro significante”, como postulara Saussure (veremos adiante), “que causa a imperfeição do nosso desejo”. Tal imperfeição é apresentada pelo autor como sendo o sentido que “perde sempre esta outra coisa à qual o significante remete indefinidamente” (MELMAN, 1992, p. 36). A linguagem tem na obra de Lacan lugar de grande importância, uma vez que ele a associou ao inconsciente.

No âmbito da Linguística, destacamos como alguém que de fato abriu portas para uma abordagem psicanalítica dos fatos relativos à linguagem o linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), fundador da Linguística moderna. Apesar de ser filiado a outra perspectiva, Marcuschi (2008, p. 30) afirma que Saussure exerceu grande influência, através de alguns de seus estudos, em todas as investigações Linguísticas posteriores a ele, com ganho real para os

estudos acadêmicos, uma vez que seus estudos pontuaram questões importantes da língua, que não haviam sido abordadas com a clareza devida até então.

Percebemos que, apesar de Saussure não haver proposto explicitamente uma nova noção de sujeito, suas elaborações possibilitaram que um novo olhar fosse lançado, questionando o sujeito livre, pleno, e senhor de si. E isto foi de fundamental importância ao diálogo Linguística-Psicanálise. Ao mostrar que “o homem não é senhor de sua língua”, ele acabou por produzir “um efeito de desconstrução do sujeito psicológico livre e consciente que reinava na reflexão da filosofia e das ciências humanas nascentes, no final do século XIX”. (GADET, 1987, p.7).

A indiscutível contribuição dos estudos saussurianos destaca-se a partir da publicação póstuma, em 1916, pelos alunos de Saussure, do Curso de Linguística Geral, desenvolvido entre 1906 e 1911, considerado o marco inicial da Linguística moderna. Benveniste (1995, p. 34) diria de Saussure que “não há um só linguista hoje que não lhe deva algo. Não há uma só teoria geral que não mencione seu nome”.

Até o final do século XIX, a Linguística ainda não havia sido elevada ao status de ciência, separada de áreas às quais por tanto pertencera, como a filologia e a história. A Linguística como ciência substituiria a Linguística comparada e a gramática histórica. Foi de “Linguística geral” que Saussure chamou esta ciência emergente, proposta com tarefas e objeto bem definidos - Saussure criticou seus antecedentes por não se preocuparem em “determinar a natureza de seu objeto de estudo”.

E propôs como “tarefa da Linguística” (1970, p. 13):

- a) fazer a descrição e a história de todas as línguas que puder abranger;
- b) procurar as forças que estão em jogo, de modo permanente e universal, em todas as línguas e deduzir as leis gerais às quais se possam referir todos os fenômenos peculiares da história;
- c) delimitar-se e definir-se a si própria.

Saussure então pontua que, diante de tão amplo objeto, “a linguagem em todas as suas manifestações”, só mesmo a partir do ponto em que já foram definidos seu objeto de pesquisa e sua “tarefa” (que ainda não haviam sido claramente delimitados até então), é que de fato aparece a utilidade da ciência, “ou a título de que ela pode vir a figurar no ciclo dos estudos que se interessam por aquilo que chamamos de cultura geral” (*ibid*, p.4-5).

## 1.2. Considerações sobre língua

### 1.2.1 A concepção de língua de Saussure

Reconhece-se que o Curso de Linguística Geral inaugurou uma forma completamente diferente de se analisar os fatos linguísticos, uma vez que a Linguística que se “fez” entre os séculos XVIII e XIX foi notadamente um estudo histórico, marcado pelo trabalho dos comparatistas e neogramáticos. Saussure propõe uma abordagem sistemática.

Assim, o CLG representou um “corte epistemológico” (PAVEAU, 2006, p. 63, entre outros) nos conceitos e no modo de se estudar os fatos linguísticos, a partir da superação da mera comparação das línguas (como faziam os gramáticos comparatistas) para uma análise global, do todo da língua.

Interessa a Saussure “todas as manifestações da linguagem humana, levando-se em conta cada período não só a linguagem correta e a ‘bela linguagem’, mas todas as formas de expressão”. (SAUSSURE, 1970, p. 13)

No que concerne ao conceito de linguagem, esse autor afirma que ela é composta por língua (*langue*) e fala (*parole*), sendo a língua uma parte determinada e essencial da linguagem. Saussure viu uma íntima ligação entre língua e fala. A língua é “um todo por si e um princípio de classificação” (SAUSSURE, 1970, p. 17), enquanto a fala foi entendida como essencial para o funcionamento e o estabelecimento da língua, como “um ato individual de vontade e de inteligência”. A linguagem é então composta por língua e fala, levando-se em consideração a característica social daquela, bem como o caráter individual desta.

Para Saussure (*ibid*) as condições de fala do sujeito não são tomadas como necessárias, já que um homem preserva sua língua, mesmo com a limitação do uso da fala, “contanto que compreenda os signos vocais que ouve” (p. 22). Entretanto, o autor lembra que seu aprendizado é importante para o conhecimento de seu funcionamento. Este aprendizado é por ele visto como um processo, uma vez que só aos poucos a criança adquire a língua da comunidade.

Língua e pensamento estão intrinsecamente ligados na teoria saussuriana, não sendo possível, para ele, pensar sem língua. Mas, o pensamento é “amorfo” e multifacetado, e o que dá forma a ele é justamente o signo, que não tem valor algum por si só, mas existe na e pela oposição a um outro signo.

A língua, para o autor, é homogênea (diferentemente da linguagem), e “constitui-se num sistema de signos” (SAUSSURE, 1970, p. 23). O que há de essencial no signo é a combinação de um conceito com uma imagem acústica, doravante chamados de significado e significante. Por imagem acústica, vale ressaltar, Saussure não compreendia simplesmente o som material<sup>3</sup>, mas a “impressão psíquica do som” (p. 80).

E assim ele elaborou sua teoria sobre os signos linguísticos, em que estabelece como princípios do signo arbitrariedade<sup>4</sup> e linearidade. O signo é considerado linear porque elementos como fonemas, sílabas, palavras são emitidos de forma sucessiva na fala. Quanto à arbitrariedade, o autor aponta para o fato de sua formação não se dar por causa e construção lógicas. Por conseguinte, a relação que se estabelece entre significado e significante é arbitrária. O autor pontua que os dois são intimamente ligados, e que “um reclama o outro” (SAUSSURE, 1970, p. 80), mas “o laço que os une é arbitrário” e não natural. Acerca dessa arbitrariedade, Saussure (*ibid*) esclarece que o significado não depende da escolha livre e consciente do falante, ou seja, que “não está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez esteja ele estabelecido num grupo linguístico” (p. 83).

---

<sup>3</sup> O termo “material” foi cuidadosamente cunhado por Saussure nesta definição com a ressalva de se tratar apenas de uma oposição à noção de conceito, naturalmente tomado como algo abstrato.

<sup>4</sup> Saussure sabia que o caráter arbitrário do signo era fato incontestável entre os linguistas da época, mas ressaltava que as implicações dessa afirmação iam muito além do que poderia parecer em um primeiro momento.

O autor pontuou que todas as línguas exercem o mecanismo de abarcar tanto a arbitrariedade quanto a motivação. Para o autor, elementos tanto de um como de outro são fundamentais a todas as línguas - “mínimo de organização e mínimo de arbitrariedade” (p. 154) são necessários para a existência de um idioma, e por isso estão presentes em todos eles. Embora o “princípio irracional da arbitrariedade de uma língua” (*ibidem*) seja visceral nela, a ordem se faz necessária para se evitar o caos. É aí que entra a ideia do “relativamente motivado”, limitando a arbitrariedade da língua, corrigindo parcialmente um sistema caótico por natureza.

Saussure (1970) deixou claro que a língua não deve ser tomada como função de quem fala, destacando aí, no funcionamento da língua, o caráter passivo do falante em relação a este produto – “exterior ao indivíduo” - : “A língua é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la” (SAUSSURE, 1970, p. 22). Sua existência ocorre devido a um “contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (*ibidem*) em que o falante se encontra inserido, sem que a vontade deste falante seja fator determinante para sua existência. Ele definiu ainda a língua como sendo “um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade” (SAUSSURE, 1970, p. 21).

Ao apontar para a relação entre o significante e a comunidade linguística, Saussure (*ibid*) reforça a ideia de imposição do primeiro sobre o segundo. O autor chama esta imposição de “carta forçada” (SAUSSURE, 1970, p. 21), apontando para o caráter forçoso da colocação da língua à um grupo social. Ele diz ainda que este processo é um belo exemplo de como uma lei admitida em uma sociedade é algo que esta tem que suportar “e não uma regra livremente consentida” (p. 85).

Esta língua, que foge ao controle do sujeito falante, é herança de origem incerta. Isto quer dizer que o mais remoto registro da origem de uma língua ainda constará como algo herdado de uma época anterior, quando os nomes que se davam às coisas já há muito haviam sido estabelecidos. Tais mudanças que ocorrem na língua de um povo são, segundo o autor, o resultado social da ação deste povo, e não de um falante. Aliás, para Saussure a língua em si só acontece

na coletividade, “não está completa em nenhum [cérebro], e só na massa ela existe de modo completo” (p. 21).

O fato de a língua aparentemente já estar presente desde sempre levanta algumas questões em torno de um possível momento em que as coisas teriam sido nomeadas, um momento em que conceito e imagem acústica teriam se unido. A noção de arbitrariedade do signo é então invocada por Saussure como possível explicação para este fenômeno, mas o autor não se ateve mais a esta questão porque sabia que não seria possível comprová-la. O estudo da origem da linguagem foi então visto por Saussure como algo que tinha menor importância do que lhe vinha sendo atribuída. Para o autor, o que de fato importa para a Linguística é “a vida normal e regular de um idioma já constituído” (SAUSSURE, 1970 p.86). É a língua (e não a fala) que ele põe em destaque como objeto de estudo, mas Saussure trouxe a fala para o campo das discussões acerca da língua, esboçando aí um olhar específico sobre a enunciação.

Uma das ideias centrais da obra de Saussure (*ibid*) trata da ordem da língua. Ele postulou que “a língua é um sistema que conhece somente sua ordem própria” (p.31). De acordo com Lemos (apud FARIA, 1999, p. 83), é Saussure quem primeiro reconhece tal fato, “e é esse reconhecimento que lhe permite fundar a Linguística como ciência, rompendo com a tradição de pensar a língua como representação”.

Saussure (*ibid*), ao formular a teoria do valor do signo, propôs que o significante se relaciona com outro significante antes de se relacionar com um significado. E afirmou que o funcionamento da língua se estabelece em dois eixos ou dois tipos de relações – a relação paradigmática e a relação sintagmática.

Na cadeia sintagmática, um termo tem seu valor em oposição ao anterior e/ou ao posterior a ele, devido ao contraste com outro ou outros, uma vez que um termo jamais aparece ao mesmo tempo que outro, por seu caráter linear. A esta relação Saussure chamou de relação “*in praesentia*”, ou seja, em função da presença dos termos precedente e subsequente na cadeia.

O contrário é dito da relação associativa ou paradigmática, que “une termos *in absentia*”. Ou seja, empregamos um termo opondo-o a outro, ou negamos um



para afirmar outro, evocando a associação mental com elementos ausentes da cadeia, embora presentes na memória do falante e do interlocutor. São as relações associativas que produzem o valor no que ele tem de mais específico. A unidade Linguística é definida de modo diferencial e negativo pelas relações que ela mantém com os outros termos da língua (ARRIVÉ, 2008a).

Assim sendo, segundo a teoria saussuriana, um signo não possui valor em si próprio, antes, tem seu valor apenas em relações contrastivas e opositivas com outros elementos presentes. Discorrendo acerca do que de novo foi trazido por Saussure quanto ao signo, Arrivé (2008b) aponta para o deslocamento do signo do campo da representação, marcando a ideia original do autor genebrino: significante associado ao significado. Ou relação associativa e relação sintagmática.

### 1.2.2 Língua Materna e Língua Estrangeira

Voltemo-nos agora ao nosso entendimento acerca da expressão “Língua Materna”. Pereira de Castro (2007, p.135) pontua que o entendimento comum entre os estudiosos da aquisição da linguagem, especialmente aquisição de Língua Estrangeira, reduz a LM a “um objeto cuja realidade parece certa e precisa”. É que ela vem sendo enxergada sob uma ótica puramente cronológica, em que a língua primeira de uma criança, a que primeiro é apresentada a ela, seria a materna. Um outro entendimento comum leva-nos a uma relação direta com a figura da mãe, ou seja, seria a língua da mãe de um indivíduo.

Este conceito faz referência a um tempo em que as mães eram, sozinhas, as responsáveis pela educação de seus filhos, especialmente nos primeiros anos de vida. Será que podemos dizer hoje que seria o idioma utilizado pelas pessoas que cercam esse indivíduo, para se dirigirem a ele?

Segundo Grondeux (2008), o poeta romano Ovídio, em sua obra máxima “Metamorfoses” (por volta do ano 8 d.C.), fez uso da locução latina *maternae linguae*, que o abade Dom Guilberto de Nogent também utilizou, já na Idade Média, na obra *Gesta Dei per Francos* (1104-1108), na qual o religioso descreveu os feitos da Primeira Cruzada e, referindo-se ao papa Urbano II, afirmou parecer

“que nenhum leigo poderia ter, em sua língua materna, tanta facilidade, como o papa tinha na prática da locução latina”(grifo nosso).

A expressão, grafada invariavelmente em latim, popularizou-se, e só a partir de Dante Alighieri passou a ser utilizada na língua materna de quem escrevia (ou de seus interlocutores). Dante, em sua obra de maior notoriedade – a “Divina Comédia” (1304-1321), que fez dele um escritor conhecido ainda em vida - elogia o poeta Arnaut Daniel (1150-1210), dizendo ser este “*il miglior fabbro del parlar materno*” (o melhor artífice da fala materna) (p. 117).

Dante, em seu tratado “*De Vulgari Eloquentia*” – trabalho inconcluso escrito em latim entre 1303 e 1305, e comumente considerado uma das *opere minori* nos estudos da produção do autor - sobre a eloquência em língua vernácula, enalteceu a língua “vulgar” italiana, ou seja, a língua materna (primária), a mais nobre, em oposição ao latim, ou à “gramática” (chamada de secundária), língua do clero e dos letrados. É nele que Dante define nossa primeira língua como sendo a “língua que nós adquirimos daqueles que nos cercam”, no contato direto e natural “com nossas amas, sem seguir regras de qualquer espécie” (apud HELLER-ROAZEN, 2010).

No trabalho mencionado acima, Dante problematiza apenas a coexistência das duas línguas, a materna e o latim, propondo uma valorização da língua mãe. Para Heller-Roazen (2010), o conceito dicotômico de Dante aplica-se até os dias de hoje, quando pensamos na diferença estrutural na forma como um indivíduo adquire sua língua primeira, e como isso se dá com os outros idiomas.

O autor ainda reflete acerca daqueles que perdem sua língua primeira sem, contudo, haverem estudado uma língua estrangeira, mas a adquirido de forma natural, pela tal imitação de suas amas.

O que dizer de uma criança que tem pais nativos de países de línguas diferentes da dela e também distintas entre si? E o que pode ocorrer quando, além das duas línguas através das quais a criança se comunica com os pais há ainda uma terceira língua presente, a da escola, da vizinhança, do círculo de amizades, enfim, da comunidade onde essa família passou a habitar?

O status que uma determinada língua possui na vida de um indivíduo pode variar no decorrer do tempo. Para que isso aconteça, basta que uma criança que já tenha adquirido anteriormente a língua de uma determinada comunidade passe a habitar em um outro meio, desacompanhada de sua família nuclear, numa região em que uma outra língua seja utilizada. Com o passar do tempo, é natural que gradativamente a primeira língua adquirida seja “esquecida”.

Mas se a língua foi esquecida pode ser chamada de Materna? Sobre isso, Heller-Roazen (2010) questiona o total desaparecimento de um idioma da mente de alguém. O autor narra a vida e relações que o romancista búlgaro Elias Canetti estabeleceu com as várias línguas com as quais entrou em contato ao longo de sua história. Uma delas foi o búlgaro, que ele nunca chegou a estudar, mas que recebeu não de seus pais, que falavam entre si em alemão e com ele em espanhol, mas justamente de suas amas.

É que Elias conviveu, na mais tenra idade, com um grupo de camponesas que trabalhavam em sua casa, e falavam o búlgaro entre si (era a única língua materna das serviçais). Quando adulto, ele escreveu sua autobiografia, em que narrou suas lembranças mais antigas de contato com a língua, e, embora não conseguisse precisar como de fato se dera sua aquisição, lembrava-se que conseguira comunicar-se em búlgaro quando criança e da importância da língua para ele naquele período, mas afirmou ter perdido completamente o idioma.

É exatamente esse esquecimento que o autor duvida haver de fato ocorrido com Canetti, apesar das assertivas do segundo, negando qualquer lembrança concreta da língua. Heller-Roazen (ibid) aponta para o fato de que, embora Canetti não consiga reconhecer o búlgaro como uma de suas línguas, nem lembrar-se dele ou comunicar-se através dele como no passado, foi-lhe necessário eventualmente admitir, em sua narrativa, que os sons das línguas eslavas, com as quais Canetti deparou-se em sua vida adulta, evocava nele o idioma da infância, esquecido, mas que de alguma forma permanecia nele, que deixara marcas nele, embora não pudesse explicar como.

A língua dos primeiros anos afetar e influenciar a relação do indivíduo com suas outras línguas, como no caso de Canetti, é fato recorrente nos sujeitos com essas características. Observamos em alguns desses casos o conforto e a própria

sensação de familiaridade que um sujeito pode vir a experimentar frente aos sons de uma língua próxima à sua primeira.

A experiência de Canetti também chama a atenção no quesito Língua Materna. Qual seria a Língua Materna de um menino que, nascido na Bulgária, filhos de judeus, viveu desde muito cedo em uma região de confluência de várias etnias e, conseqüentemente, ouviu por anos diversas línguas, além de ter se relacionado com várias línguas ao longo de sua vida?

Foi o ladino (dialeto espanhol) o idioma predominante em sua casa, na escola e na vizinhança. Os pais de Elias dirigiam-se a ele em espanhol, mas falavam entre si em alemão, especialmente quando não queriam ser entendidos pelos outros. Quando a criança tinha sete anos de idade, sua família decidiu se mudar para o interior da Inglaterra, e lá passaram aproximadamente dois anos, período em que o menino viveu o que hoje chamamos de “imersão” em outra língua e outra cultura.

Em decorrência da morte prematura do pai de Canetti, sua mãe resolveu ir morar em Viena, mas achou por bem fazer seu filho aprender o alemão antes de matriculá-lo em uma escola regular. E isso levou Mathilde Arditti, sua mãe, a ensinar o filho o alemão, que veio a ser sua quarta língua, depois do ladino, do búlgaro e do inglês. Os métodos utilizados por Mathilde foram pouco ortodoxos, e as marcas deixadas no menino, profundas. Sua mãe o forçava a memorizar frases inteiras, sem leitura e escrita, e o arguía para checar se o filho-aluno havia de fato repetido para si mesmo o suficiente para decorá-las e dizer-lhe que sentido havia aquilo.

Além disso, Canetti sofreu ameaças e sentimento de desprezo por parte de Mathilde, quando a criança não conseguia corresponder às expectativas de sua mãe. Após algum tempo, foi-lhe permitido o uso, ainda que restrito, do livro didático, o que inaugurou um novo tempo na relação com a língua e com sua mãe. Canetti agora se sentia livre para conversar com sua mãe em alemão, não apenas durante as aulas.

Foi exatamente este idioma, que ele não considerou uma língua estrangeira, e sim “uma língua materna implantada tardiamente, e sob verdadeira

dor” (HELLER-ROAZEN, 2010, p. 142), que Canetti “escolheu” para si (se pudéssemos falar nesses termos). Foi o idioma que marcou sua obra e sua vida. Além de apaixonado pela língua alemã, Elias também era um notável entusiasta da cultura alemã.

Mas como definiríamos esses indivíduos que se relacionam com mais de um idioma? Será que poderíamos chamar de “bilíngues” os que falam duas línguas?

Para Coracini (2007a), não se deve falar em bilinguismo ou plurilinguismo, uma vez que o uso destes termos implicaria a aceitação da ideia de uma simples adição de uma(s) língua(s) à outra, e, mais que isso, de um suposto “domínio” das línguas em questão, o que não se aplica aos sujeitos que vivem, segundo a autora, “entre línguas”, e, conseqüentemente, entre traços culturais distintos.

É também contraditório imaginarmos um sujeito que escolhe, livremente, por decisão consciente, a língua que tomará para si, uma vez que concebemos o sujeito, segundo a Psicanálise, como o sujeito do inconsciente, assujeitado à língua, nunca senhor dela.

Sendo a construção da subjetividade dada pela língua, que língua seria essa, se levamos em conta este indivíduo entre línguas? Acerca da relação sujeito-língua, Melman (1992, p. 15) estabelece a diferença entre os termos “conhecer” e “saber” uma língua. Segundo ele, “sabe” uma língua quem é “falado por ela”. É a língua quem fala pelo falante nessas condições. Por outro lado, “conhece” uma língua quem é capaz de reconhecê-la e traduzi-la a partir da que sabe.

Poderíamos, então, facilmente, apontar a primeira língua descrita no parágrafo anterior como a “Língua Materna”, enquanto a segunda seria a Língua Estrangeira, não fosse a problemática observada pelo autor quanto à constante ocorrência de mais de uma língua ocupando o lugar da língua que se sabe. É a esse fenômeno que o autor chama “bilinguismo”.

A principal questão no que concerne a dinâmica das línguas em um falante é a possibilidade de coexistência dessas línguas. Melman (*ibid*) pergunta-se porque apenas uma das línguas que falamos é, para nós, a Materna, se somos

capazes de nos comunicar em várias línguas, e até mesmo em uma “estrangeira” com mais facilidade do que na nossa própria.

Para o autor, a Língua Materna de um sujeito é aquela na qual a mãe desse sujeito foi interdita, e é “o objeto interdito o que torna uma língua materna para nós”. Assim, só a LM, e nenhuma outra, é capaz de nos remeter ao “desejo daquilo que é impossível” (MELMAN, 1992, p.32). Este trabalho alinha-se com essa perspectiva.

Também Revuz (1998, p. 217), que considera inconcebível a possibilidade de se tomar a língua como mero instrumento, manipulável, controlável, usado por seu dono como bem lhe convier, lembra que “muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (1998, p. 217).

A partir daí consideramos plausível a ideia que levantamos alguns parágrafos acima de um falante possuir uma Língua Materna que não fale. Isto se deve ao fato de a LM ser a língua que funda o sujeito no sentido em que possibilita a separação dele da mãe e, por conseguinte, sua constituição enquanto sujeito.

Mas o quê então nos possibilita por vezes falarmos com tanto mais liberdade em uma Língua Estrangeira do que em nossa própria língua, e nos sentirmos livres para dizermos o que queremos? É que, nestes casos, a mãe não foi interdita nesta língua, o que acaba por dar a alguns a facilidade de dizer o que querem, sem censuras, sem os limites postos aos nativos de um idioma. Assim sendo, não é necessário pagarmos o preço da castração que pagamos necessariamente na entrada na LM.

Segundo Melman (1992), faz-se necessário, neste ponto, que remontemos à diferença entre a mãe real e a mãe simbólica (a da língua falada). Para o psicanalista, em muitos casos, a mãe real não fala a língua nacional, como quando as mães imigrantes sentem-se no dever de iniciar seus filhos na língua da nova pátria, que para elas é uma língua estrangeira. Aparecerá aí, então, uma outra mãe. E um outro pai, igualmente simbólico.

E é devido a isso que, para ele, aprender a falar uma Língua Estrangeira requer do falante uma espécie de despersonalização, que este passe a ter uma outra mãe, e um outro pai.

A ideia de despersonalização também encontra respaldo em Revuz (1998), que considera que o avanço no falar a Língua Estrangeira acarreta inevitavelmente uma aproximação da cultura ligada àquela língua, e um desenvolvimento de um sentimento de pertença àquela comunidade e, conseqüentemente, afastamento das origens.

Também Coracini (2007a), para quem “ser/estar entre línguas” é “ser/estar entre culturas” (p. 117), analisou o discurso de grupos de pessoas que relataram sentimentos e experiências vividas com suas línguas.

O primeiro grupo foi composto por indivíduos que imigraram de seus países de origem, enquanto o segundo foi formado por brasileiros que em determinado momento de suas vidas viram-se em contato direto com outra língua (ou outras línguas).

Ao responder a pergunta lançada pela pesquisadora (“como você vê essa experiência [de falar pelo menos duas línguas]?”), Anna, uma das entrevistadas pertencentes ao primeiro grupo, que nasceu no Egito e hoje mora no Brasil, falou acerca de sua relação com o italiano, língua original de seus pais, que, embora tenham vivido anos no Egito, país onde Anna nascera, dirigiam-se a ela sempre em italiano. Segundo Anna, o árabe era também falado por eles, mas apenas quando não queriam que ela soubesse do que se tratava a conversa.

Tomemos dois trechos de seu enunciado acerca da língua italiana (CORACINI, 2007a, p. 121):

S.1: Anna: o italiano é aquela língua que aflora em momentos / como se fosse um ato falho, com algumas pessoas / né? / porque / é algo que quando eu to falando / agora só com minha mãe / com meu irmão já não tem mais essa relação de falar em italiano.

Anna, que hoje só fala em italiano com sua mãe, decidiu, há alguns anos, visitar pela primeira vez a Itália, seu país de “origem”, e surpreendeu-se com a dificuldade que enfrentou para comunicar-se. É que o italiano contemporâneo, ao

qual ela teve contato quando chegou lá, era uma língua completamente diferente daquela que ela tem como sua, a do seu cotidiano no Brasil. Esta é já um italiano antigo e híbrido, herdado de sua mãe, que, por sua vez, havia muito não voltava à Itália.

Já com a língua inglesa Anna estabeleceu uma relação profissional: “S.2: O inglês está ligado ao mercado de trabalho... [...] quando eu viajo [...] eu não quero falar inglês... / eu tenho a impressão de que estou trabalhando... é mais controlada / mais dominada [...]”. (p. 122).

Coracini (2007a) afirma que, para a entrevistada, o italiano, sua Língua Materna, é a língua da identificação com a mãe, mas que não deu a ela o direito de identificar-se com “seu” país e “sua” cultura, de reconhecer-se italiana como os italianos com quem teve contato por ocasião de sua viagem. Já o inglês é, para ela, uma Língua Estrangeira.

Podemos afirmar que é o tipo de relação que se estabelece entre o falante e a língua falada que determina o que tal língua significa e significará para ele de forma concreta.

No caso de Anna, a autora (*ibid*) percebe que esta fala em “controle” e “consciência” para referir-se à língua que mais “domina”, o inglês, não no sentido de ter maior facilidade de comunicar-se através dela, mas de ter maior poder de decisão quanto ao “quando” e ao “se” usá-la.

Falando da língua italiana, Anna afirmou (p. 122):

S.1:...quando eu quero falar alguma coisa / que eu / eu estou muito desligada / e é alguma coisa afetiva / no nível do afeto / às vezes sai uma palavra em italiano... Se estou com febre / se tenho um pesadelo / estou numa situação complicada / é o italiano que me vem à cabeça.

A língua do “descontrole”, que surge nos momentos de crise existencial, nas situações de afetividade, de dor, de angústia, muitas vezes até como um “deslize”, normalmente é a Língua Materna do indivíduo. Para Anna, o italiano.

Vale salientarmos que essa distinção que fazemos entre as prováveis LM e LE de Anna é a nossa leitura do trabalho de Coracini, porque a autora questiona o que chama de “pensamento dicotômico” acerca do status das línguas. Alinhamo-



nos com a proposta dela, contudo, no que tange a “hipótese da imbricação” das línguas na relação com esse sujeito, falante de línguas e, conseqüentemente, atravessado por mais de um – por vezes vários - traços culturais em conflito.

Devemos, neste ponto, fazer menção do fato de que Anna nunca perdeu o contato com a língua italiana, sua primeira língua, devido ao convívio com sua mãe durante toda a vida. Mas o que podemos dizer dos falantes a quem esse convívio com a mãe – e a língua-mãe – é negado? Voltemos a esta questão.

Melman (1992) pontua que, linguisticamente falando, seria natural que um idioma fosse completamente esquecido quando um indivíduo na mais tenra idade migrasse para um ambiente onde fosse exposto a uma outra língua, e lá permanecesse, sem mais contato com a língua primeira. Mas o inconsciente, de acordo com o autor, “não é nem nacionalista, nem xenófobo” (p.16), e pode reter sons e grafias de palavras e expressões da língua da infância, e essas podem misturar-se ao seu outro idioma, ou outros idiomas.

Apesar da possível coexistência de duas (diríamos de duas ou mais) línguas em um sujeito, uma delas invariavelmente ocupa o lugar de mestre, diz o autor, “autorizando o locutor a falar como mestre” (MELMAN, 1992), enquanto a outra ocupa o papel de escravo. E, apesar desta última posição, é justamente ela, a escrava, que pode ser a Língua Materna, “que caberia ao sujeito fazer renascer para a mestria” (MELMAN, 1992, p. 16)

Para transformar-se em língua de mestre, este idioma precisa escravizar o outro, ou, usando um termo da Psicanálise, diríamos que o idioma fica forcluído, para impor-se como tal.

Pereira de Castro (2010) lembra que a Língua Materna não pode ser considerada uma língua qualquer. Apesar do fato de referir-se tão somente a um entre os milhões de idiomas do mundo, para o falante, trata-se de sua Língua Mãe, que se distingue das outras por seu caráter singular de constituição do sujeito falante.

Segundo Lemos (2007, p.99), a captura da criança pela linguagem se dá pela mediação do outro:

[...] Razões de ordem teórica e empírica me levaram a tratar essas mudanças como conseqüentes à captura da criança, enquanto corpo pulsional, isto é, que demanda interpretação, pelo funcionamento da língua em que é significanda, por um outro, como sujeito falante.

Esse é um efeito que se apresenta na fase da aquisição e marca o indivíduo. Assim, Pereira de Castro (2010) chama a Língua Materna de “impossível de ser esquecida mesmo quando a julgamos perdida; mesmo se não a reconhecemos mais na superfície da fala, mesmo se falamos uma língua estrangeira” (2006, p. 143). É que o sujeito pode não mais reconhecer sua Língua Materna como tal, mas a posição de sujeito falante, constituído por sua LM, não poderá ser jamais esquecida. Este sujeito nunca mais voltará ao estado do *infans*. Isso implica uma presença constante da Língua Materna em todas as etapas da vida do indivíduo, e uma relação permanente entre esta LM e todas as outras línguas com a qual este indivíduo venha a se relacionar.

A autora levanta ainda a possibilidade de a Língua Materna de um falante ser construída a partir de “materialidades Linguísticas diversas, provenientes de mais de uma língua” (PEREIRA DE CASTRO, 2007, p. 144), e afirma ser essa experiência “entendida como um vivido”, “atravessada por línguas, etnias ou culturas diversas” (*ibid*).

Remetamo-nos, por um momento, à noção lacaniana de *lalangue*, como a língua subtraída da língua de alguém. É, “em toda língua, o registro que a consagra ao equívoco” (MILNER, 1987, p. 15), ou o próprio “lugar dos equívocos” (p. 14) em todas as línguas. Mas o autor pontua que este registro não é em nada distinto daquele que distingue uma língua de outra qualquer.

Ao mesmo tempo em que é apenas uma entre outras, a univocidade é evocada pela construção lacaniana. Milner (*ibid*), ao explicar o fenômeno, lembra que é “para o ser falante, língua materna”. É justamente a *lalangue* “o que faz com que uma língua não seja comparável a nenhuma outra, enquanto que justamente ela não tem outra, enquanto, também, que o que a faz incomparável não saberia ser dito” (*ibid idem*).

É também importante notarmos neste ponto que essa passagem do *infans* para o sujeito falante de sua Língua Materna acarreta necessariamente a perda da “língua do gozo”, linguagem infantil.

Heller-Roazen (2010) discorre sobre os ruídos produzidos pelas crianças antes da aquisição das línguas humanas, apontando para o fato de que, se por um lado tais ruídos apresentam grande similaridade com as línguas dos adultos, por outro, distanciam-se significativamente delas. Em consonância com Jakobson (1968, p. 21), que escrevera que “em seus balbucios, uma criança pode acumular articulações que nunca serão encontradas em uma única língua, ou mesmo grupo de línguas”, esse autor (2010, p. 7) reafirma a capacidade fônica e articulatória das crianças “com as quais nem mesmo o mais talentoso dos políglotas adultos poderia esperar rivalizar”, quando aquelas chegam à fase na qual começam a pronunciar suas primeiras palavras.

A chegada a esta fase, no entanto, não se dá de forma rápida, nem é fácil precisarmos o momento em que ela acontece. Salientamos que, baseadas em Lemos (2007, entre outros) não consideramos que a apreensão da Língua Materna se processe em etapas ou estágios definidos de desenvolvimento (noção advinda da Psicologia).

E, mais ainda, o que há é, segundo Heller-Roazen (2010), um, “retrocesso”, no qual se percebe claramente que a criança não mais é capaz de produzir a infinidade de sons que lhe parecia (e de fato era) tão natural na fase anterior. Para o autor, esse processo se explica pelo fato de que a criança, ao deparar-se com sua LM, não precisa mais utilizar uma série de sons que não pertencem àquela língua, e, conseqüentemente, acaba por esquecê-los.

E quanto à questão do esquecimento, realidade à qual as línguas não podem escapar, e tema de seu livro, o autor remete-se novamente a Jakobson (1968), que considerava que ainda mais espantoso que perceber a criança esquecendo-se dos sons que havia pouco era tão brilhantemente apta a ecoar é observar que também muitos dos sons comuns até à língua dos adultos são esquecidos pelas crianças nessa fase.

Para Heller-Roazen (2010, p. 8), é como se fosse necessário uma “amnésia fônica”, o esquecimento de tantos sons para se adquirir uma nova língua. Como um fechamento do ciclo anterior para que haja uma abertura para o novo. Ou uma sujeição à gramática da nova língua ao invés da liberdade sem limites dos primeiros tempos.

Ele ainda questiona se não é possível que a própria LM do agora sujeito falante seja a grande responsável por esse processo. Ou seja, se não é ela que, assujeitando o indivíduo, priva esse indivíduo de vestígios de uma outra língua.

Quanto ao que possa o adulto haver retido dos sons do infante, o autor acredita que eles não nos deixam, mas considera a possibilidade de esses vestígios serem apenas um eco. Ou uma ecolalia. E que “por mais resolutamente que uma fala possa desenvolver-se, ela continua a trazer em si elementos – rastros ou premonições – de uma outra” (HELLER-ROAZEN, 2010, p. 12).

É interessante também notarmos que o autor (2010, p. 123) pondera acerca do que Freud propôs em seus primeiros trabalhos sobre o “aparelho de linguagem” no que tange a afasia. É que ela,

[...] contrariando a concepção comum, não representa um tipo de esquecimento, mas exatamente o oposto: uma forma aguda de rememoração, na qual os indivíduos, não desejosos ou incapazes de ‘rearranjar ou ‘retranscrever’ os ‘signos’ de suas percepções, se lembram, por assim dizer, demais, ficando condenados à recorrência perpétua de um enunciado à custa de todos os outros.

Voltemos ao processo de aquisição<sup>5</sup> propriamente. É hoje fato inegável que uma criança adquire a língua que lhe é exposta (e imposta) por um outro. E isto com base em Saussure, que em seu Curso de Linguística Geral (1970, p. 48 e 49) propôs o seguinte:

[...] é ouvindo os outros que aprendemos a nossa língua materna; ela só se instala no nosso cérebro após inúmeras experiências (...) é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvirmos os outros que modificam os nossos hábitos linguísticos. Há, portanto, interdependência da língua e da fala; aquela é, ao mesmo tempo, o instrumento e o produto desta. Mas tudo isto não as impede de serem duas coisas absolutamente diferentes.”

Já o modo como isso se dá é passível de grandes divergências. Tomemos primeiramente a teoria chomskiana. O linguista americano Noam Chomsky (1965) defendeu a ideia de que a verdade deveria ser enxergada como propriedade inata do cérebro. A verdade estaria na mente humana, e não no ambiente externo.

---

<sup>5</sup> Não nos deteremos neste trabalho na distinção entre “aquisição” e “aprendizagem” de Língua Estrangeira.

Para Pereira de Castro (1997, p. 127), “o que interessa é a interpretação, tomada como o efeito da fala do adulto na fala da criança e reciprocamente” (grifo nosso).

Segundo a autora (*ibid*), a estruturação do ser falante da criança é profundamente impactada pelos processos de “desestruturação e reestruturação” que a ação da língua desse adulto provoca. A criança ao mesmo tempo em que se faz semelhante ao outro através da incorporação da língua também rompe com o que recebe da fala do adulto. Para a autora, é possível falar em efeitos de “reconhecimento e estranhamento” na criança na fase de aquisição da linguagem, como resultado das mudanças que a relação do sujeito com sua língua materna sofre.

Essas mudanças na relação, para a autora supracitada, não devem ser estudadas como se possível fosse ordená-las em estágios de desenvolvimento. E isso se dá porque os processos de heterogeneidade, homogeneidade e, por último, “estabilização” na aquisição da linguagem, não se dão como se o sujeito alcançasse o estágio da plena homogeneidade e culminasse com uma estabilização na fase adulta. Antes, percebe-se que a homogeneidade é idealizada na fase da adulta, e não exclui a heterogeneidade.

Pereira de Castro (1997) ainda propõe que um melhor entendimento acerca do conceito de LM permitir-nos-ia uma maior compreensão a respeito das mudanças da relação da criança com sua Língua Materna.

Quanto à aquisição de LM, reforçamos a limitação já referida acima e a perda da habilidade fonética que a criança sofre ao passar do estágio pré-linguístico para o da aquisição da palavra. Segundo Jakobson (1968, p. 21), o momento da aquisição de uma língua específica é marcado pela perda por parte do bebê de “praticamente toda sua habilidade para produzir sons”.

É justamente por isso que a LM, “experiência única e inaugural, impossível de ser esquecida” (PEREIRA DE CASTRO, 2007, p. 143) está longe de ser um processo marcado pela naturalidade e tranquilidade. Alinhamo-nos com a perspectiva de Lemos (2008) que chama a atenção para a entrada traumática e angustiante do infante na linguagem. De acordo com a autora, a incoerência dos

vários segmentos de estudo da infância<sup>6</sup> incide sobre a suposta apropriação da língua pela criança (quando o que há, segundo ela, é uma captura da criança pela língua) e, especialmente, sobre a não relevância dada à questão do conflito vivido pelo bebê neste momento. “Conflito a esperar do embate entre heterogêneos – corpo e linguagem, corpo linguagem – e da posição da criança como objeto do desejo do Outro materno, indicador da falta e portador de enigma: ‘O que quer ela de mim?’” (LEMOS, 2008, p. 5).

A angústia vivida pelo infans para entrar na linguagem é revivida pelo aprendiz mais tarde para entrar na Língua Estrangeira. No que tange esta segunda aquisição, a de qualquer outra língua que não a Língua Materna, sabemos que ela só se processa tendo como base a LM (REVUZ, 1998).

A ordem de aquisição destas outras línguas aqui é irrelevante. Como já dissemos, preferimos o uso de “Língua Estrangeira” para estabelecermos uma contraposição em relação à Língua Materna. Isto é, desde que não seja a LM, outra língua qualquer na vida de um falante será aqui chamada de Língua Estrangeira.

Isto posto, tentaremos distinguir dois ambientes com características peculiares, que oferecem ao falante situações e condições diferentes para a aprendizagem. Apesar de não pretendermos nos ater ao debate LE x L2, reconhecemos especificidades no aprendizado de uma nova língua e acreditamos ser válida alguma referência aos ambientes onde ela pode se processar.

A primeira situação é aquela em que o falante entra em contato com uma Língua Estrangeira que lhe ajudará no processo de socialização dele em um novo meio social. Ou seja, falar aquela língua torna-se necessário para a integração dele a este meio.

O fato de o falante viver a língua em um ambiente natural, e a conseqüente necessidade de comunicação em ambientes sociais reais inserem o aluno em um processo de superexposição da língua pretendida, o que proporciona a ele uma familiarização de seu ouvido com o novo idioma. Além disso, há comumente

---

<sup>6</sup> A autora admite haver também trilhado estes caminhos por muitos anos, até se aperceber de sua incoerência. Ela então revisita criticamente parte de sua obra relativa à chamada “Aquisição da Linguagem”.

também a exigência da prática oral ativa imposta pela comunidade de fala. O indivíduo normalmente precisa utilizar-se da língua-alvo para se fazer entender no meio social. Isso faz com que aquisição aconteça, via de regra, numa velocidade relativamente alta, e o falante sinte-se cada vez mais à vontade no novo idioma.

Apesar de considerarmos esta aquisição em um ambiente “real” (no sentido de necessidade real e concreta de comunicação) mais veloz, se comparada à que se dá na sala de aula, vale ressaltar aqui que não negamos a possibilidade de um indivíduo, mesmo após anos de exposição ao idioma-alvo, utilizá-lo com grande dificuldade, chegando até a questionar-se quanto a sua capacidade de comunicar-se na Língua Estrangeira. Tal dificuldade e suas nuances serão tratadas mais adiante.

Uma outra situação, focalizada neste trabalho, diz respeito à aquisição de uma Língua Estrangeira a partir do estudo formal em uma escola de línguas, quando o ambiente externo à sala de aula não oferece condições de prática oral da língua-alvo. Ou seja, o novo idioma não exerce papel institucional ou social relevante nas interações cotidianas do indivíduo. Assim, dentro da escola o aprendiz trabalha as habilidades no novo idioma, ouvindo, lendo, escrevendo, falando e até pensando em inglês (ou em qualquer outra língua), mas não encontra no ambiente externo real, na sua vivência, o fator da necessidade concreta de usar a língua em situações do dia-a-dia. Diríamos, o falante não “vive” a nova língua.

Aliás, nem mesmo no momento da aula pode-se dizer que haja situações reais, uma vez que seus pares, e o professor – ainda que seja um falante nativo da LE do aluno – na maioria dos casos falam a mesma língua que o aluno, podendo, assim, entendê-lo perfeitamente em sua LM.

Contudo, as condições de aquisição de uma Língua Estrangeira não se resumem a estas descritas acima, e as possibilidades são inúmeras. Provavelmente por isso Pereira de Castro (2007, p. 134) preferiu o uso do termo “línguas outras”, em contraponto à primeira, opondo-as à noção de Língua Materna. Neste trabalho, nos ateremos às questões que dizem respeito à relação do falante com a língua falada – ou que se pretende falar -, e como tal relação afeta diretamente o aprendizado da língua-alvo, estando este indivíduo em

contato com falantes nativos (em seus próprios países de origem) ou com indivíduos que compartilhem a mesma Língua Materna que ele. Usaremos, então, “Língua Estrangeira” para designar qualquer língua que não seja a Língua Materna (aquela fundadora do psiquismo) de um sujeito falante.

### **1.3. O sucesso e o fracasso na aquisição de LE**

Muito se tem discutido acerca da possível relevância do fator “idade” dos indivíduos em contato com uma Língua Estrangeira. Enquanto os proponentes do “critical period” (SCHACHTER, 1988, KRASHEN et al., 1976, entre outros) consideram o fato de se iniciar na infância o estudo de um outro idioma um fator decisivo para uma aquisição mais rápida e eficaz de uma LE, os críticos dessa hipótese (entre eles SINGLETON, 1981<sup>7</sup>) veem com ceticismo tal distinção.

Lenneberg (1967) publicou em “Biological foundations of language” sua teoria em que defendia que a idade ideal para se adquirir uma Língua Estrangeira é entre os 21 e os 36 meses de idade. A partir desta faixa etária, a capacidade da criança tenderia, segundo ele, a diminuir gradativamente, até que aos 12 anos de idade a fluência não viria sem um esforço significativo por parte do falante.

A ideia de que quanto mais cedo melhor para matricular um filho em uma escola de idiomas e expô-lo a uma nova língua deve ser, para Singleton et al. (1981), vista com muita cautela, e nunca como uma realidade imutável. Segundo ele, devido à enorme variedade de experiências vividas e testemunhadas por indivíduos em situação de aquisição, descritas tanto por observadores naturais quanto por pesquisadores, não se deve postular que um início prematuro seja estritamente necessário, nem mesmo uma condição *sine qua non* para se chegar à fluência.

Para Major (1987, 1994), as crianças apresentam um melhor desempenho ao pronunciar sons de uma língua estrangeira. E afirma que, de certa idade em diante, “possuir um sotaque como o do nativo não é possível”. Neste ponto, penso

---

<sup>7</sup> Em 1989 e 1992 o autor publicou trabalhos com uma visão diferente da dos anos anteriores.



ser necessária uma observação: Apesar de fazermos referência a autores que valorizam o “falar nativo”, e de compreendermos a importância da produção de sons que, embora estranhos ao indivíduo, sejam característicos da língua-alvo, não consideramos razoável a busca por tal imitação, como se fosse de fundamental importância para a comunicação.

Também Coracini (2007a) trata da questão, mas, ao buscar compreender melhor o que facilita ou dificulta (e até impede) a aquisição de uma língua, lança um olhar sobre a atração que um idioma pode exercer no sujeito, “sedução que os aproxima ou os distancia” (p. 120). E vai além da perspectiva simplista da motivação consciente como a grande resposta para as perguntas acerca dos sucessos e fracassos na aquisição de LE. Veremos a seguir como a autora aprofunda-se no tema e na busca por explicações que superem a leitura superficial dos fatos.

Apesar de os motivos mercadológicos serem o carro-chefe da propaganda das escolas de idiomas, o que leva tantos indivíduos à busca por uma fluência em uma língua estrangeira, segundo Coracini (2007b), é muito mais do que uma necessidade de mercado. Antes, tem a ver com a própria formação do sujeito do inconsciente. Falar uma outra língua transforma a imagem que temos de nós e do outro.

Ainda que o indivíduo tenha consciência que se sente atraído por um idioma diferente do seu unicamente em função de uma necessidade real de comunicação com alguém, sendo a impossibilidade de comunicação um grande empecilho para ele, é fato que a aprendizagem de uma nova língua vai muito além disso, e impõe uma série de implicações a quem se aventura nela.

Esse aprendiz terá de encarar o encontro com o estranho, o desconhecido, o estrangeiro. Terá, sempre, enquanto em contato com uma outra língua, de lidar também com tantos outros: “Outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro” (CORACINI, 2007b, p. 152).

Revuz (1998) assinala e Coracini (2007b) corrobora que esse outro penetra no conhecido, no familiar, no materno, no espaço do aparente repouso do

indivíduo, do sossego, do que ele considera seu, do que lhe dá suporte para interpretar os fatos, que lhe dá a sensação de pertencimento à comunidade, e o perturba, desarranja e provoca reações que, segundo a autora, podem variar do medo e da repulsa a uma fortíssima atração.

É esse sentimento de temor diante da nova língua que pode ser justamente o principal fator que está por trás de tantos fracassos. Para evitar o que lhe traz temor, muitos, inconscientemente, evitam o aprendizado da língua.

Enquanto considera-se, de forma simplista, que o interesse pela língua, a habilidade natural, a necessidade profissional e a vontade de comunicar-se em um outro idioma são suficientes para um bom aprendizado, uma possível recusa inconsciente de abrir-se ao novo, e, conseqüentemente, de mudar, de perder-se, de despersonalizar-se, pode perfeitamente dificultar ou até impedir o sucesso na aprendizagem.

Para Revuz (1998, p. 217), o aprendizado de uma nova língua “vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”. A autora também defende que é a Língua Estrangeira que põe em questão a relação que se estabeleceu entre o sujeito e sua LM. Para ela, essa relação é “estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber” (1998, p. 220).

Quanto à tradução da Língua Materna para a Língua Estrangeira a que o sujeito vê-se na obrigação de fazer (ainda quando não verbaliza), Duarte (2008), que considera inevitável ao aprendiz de LE o confrontar-se com o estranhamento de sua própria LM, afirma que “o que se traduz de uma língua para outra não está em nenhuma, e o que não se pode traduzir está em todas elas” (p. 163). A autora remete-se à noção lacaniana da *lalangue* para explicar essa impossibilidade. A *lalangue* seria justamente o que não se pode nomear na língua e não pode ser por ela representado. “Algo se traduz, mas nem tudo” (*ibid idem*).

E o que dizer daqueles que apresentam grande facilidade no aprendizado de uma LE? Para Coracini (2007b), o que geralmente se percebe é o desejo do outro, outro “cujo acesso nos é interdito” (p. 153), e que viria, supostamente, a

nos satisfazer em nosso desejo de completude. Aí se manifesta o recalque, no desejo de completude, impossível de ser satisfeito.

Essa autora explica ainda a possível ocorrência de comportamento compulsivo com relação a línguas, pelo desejo de completude, associado ao desejo pela aquisição de uma ou mais línguas estrangeiras. Tal comportamento compulsivo pode manifestar-se em indivíduos que apresentam grande necessidade de aprender o maior número possível de línguas estrangeiras, de preferência concomitantemente. Mas há também aqueles que, movidos pela forte atração que sentem por uma determinada língua, fazem desse idioma sua principal fonte de satisfação e buscam incessantemente o suposto “domínio” dele. No entendimento popular, o ponto mais elevado desse domínio seria o status de falante nativo, ou, se as características físicas desse falante não lhe permitirem ser tido como tal, que ao menos se diga dele que fala “como um nativo”.

O primeiro e, especialmente, o segundo grupo mencionados acima são levados a uma busca pela ilusória liberdade de fluir em outra língua, e conseguir dizer tudo o que se quer nela. Mas é fato que a língua do outro é sempre a do outro, é sempre promessa que, como tal, não se realiza nunca, pois, embora muitos sejam capazes de se comunicar bem em mais de uma língua, como já dissemos, a completude não será jamais possível. Nem mesmo na Língua Materna, aclamada como a língua do repouso, uma vez que toda língua, assim como todo sujeito nela e por ela constituído, “é fragmentária, híbrida constituída de outras – línguas, culturas, ideologias” (p. 145).

Quanto ao tipo de atividade proposta em sala de aula pelos professores, e as estratégias que utilizamos para aumentarmos as supostas chances de sucesso de nossos alunos, a autora critica o fato de estarmos sempre forçando o aluno a comunicar-se na língua estrangeira, ainda que não haja necessidade comunicativa real alguma, ainda que os alunos não queiram dizer nada naquele momento. E tudo feito com a nítida intenção de se minimizar, tanto quanto possível, a possibilidade de “erros”.

Mas, segundo Duarte (2008), os erros cometidos durante o processo de aprendizagem de uma nova língua, normalmente vistos por nós como grandes inimigos a serem combatidos, e, preferencialmente, em breve eliminados, podem

revelar, diante de um olhar mais atento, traços identitários do sujeito que se atreve a produzir algum enunciado em uma língua que não é a sua.

Ao observar um grupo de alunos numa sala de aula de francês como Língua Estrangeira, Duarte (2008) percebeu que alguns erros gramaticais verificados durante o turno dos alunos tinham estreita relação com suas experiências. Que equívocos quanto ao gênero, por exemplo, podiam revelar associações inconscientes que os estudantes faziam. Uma das alunas, ao narrar seu ódio pela cidade onde viveu, usa o substantivo “cidade” em francês como se fosse masculino, quando deveria utilizar o gênero feminino. A autora afirma que, sendo “sofrimento” uma palavra masculina, na LM da aluna (português), ela não concebia que aquela cidade que lhe causara tanto sofrimento fosse utilizada no feminino, mesmo após sucessivas tentativas da professora de corrigi-la e fazê-la perceber seu equívoco.

Revuz (1998) contrasta a nomenclatura que se dá em LM, quando as crianças têm acesso aos nomes das coisas que as rodeiam através de um adulto, com a que ocorre em LE, quando o professor apresenta objetos e mostra imagens para que os alunos os nomeiem. Embora os dois processos sejam aparentemente semelhantes, uma diferença importante precisa ser ponderada: “Na Língua Materna a operação de nomenclatura é sempre simultaneamente uma operação de predicação” (p. 222).

A partir da colocação acima, a autora aponta para a marca indelével da nomenclatura do mundo que a LM deixa no sujeito, por ser essa nomenclatura sempre plena de uma carga afetiva que não podemos desconsiderar, que provém do outro que nomeia o mundo para a criança. É que muito além de receber uma informação puramente Linguística, ela recebe uma mensagem acerca do que representa para o adulto aquilo que foi nomeado. Ou seja, está sempre presente uma forte carga afetiva proveniente da mãe da criança.

Quanto ao que ocorre mais adiante, quando, em sala de aula, o aluno se encontra num momento de nomenclatura em LE, percebe-se que aquela carga afetiva já não está mais presente. Assim, o sujeito nessas condições experimenta uma regressão àquele estágio primeiro, uma vez que as lembranças da infância são ativadas em sua memória, e lhe trazem novamente aquela sensação de

poder, de saber o nome das coisas a sua volta, afirma Revuz (1998). Mas, além disso, esse segundo momento provoca nesse sujeito um “deslocamento das marcas anteriores” (ibid, p. 223), já que outro recorte do real (já que o real em Lacan é um conceito) se dará, agora em uma Língua Estrangeira, e sem a carga afetiva.

Vê-se em uma nova língua, encontrar-se com esse novo, é, inegavelmente, impactante. Encontrar-se consigo em uma nova língua não é tarefa das mais fáceis para a maioria dos indivíduos. Daí a expressão de Revuz (1998, p. 225) “estar pronto” para tal experiência. Segundo ela, nem todos estão preparados, e podem apresentar reações adversas durante o processo de aquisição.

Dentre eles, a autora destaca aqueles que retêm pouco do que lhes foi exposto, aqueles que apenas assimilam certo número de expressões fixas e são capazes de repeti-las, de acordo com sua conveniência, e os que conseguem apenas acumular uma quantidade considerável de termos, sem nenhuma regra ou organização gramatical. Tais sujeitos não conseguem se dar a possibilidade de comunicar-se de forma autônoma e livre na nova língua.

Coracini (2007b) reconhece algum avanço no entendimento e aceitação dos “erros”, do diferente, e na propagação da beleza da diversidade, mas lamenta o ainda presente “mito do nativo” ou “mito do estrangeiro”, tão vendido entre nós, que nos faz querer sempre ser o outro, ou igual ao outro, e, para tanto, falar a língua bela e correta do outro e ter a cultura superior do outro são elementos de fundamental importância.

Enquanto nos tempos da pós-modernidade parece haver cada vez mais espaço para as certezas e tranquilidades, a autora defende que os professores de Língua Estrangeira se esforcem por compreender que sua proposta é e sempre será a de lidar com o estranho, de trazer para o aluno conflitos e contradições resultantes do trabalho do inconsciente.

A constituição dessa identidade marcada pela mistura das línguas, pela hibridez, pelo fato de estar sempre ali presente a língua que fundou esse sujeito precisa ser vista sob outra ótica. É necessário que esse sujeito falante de mais de uma língua seja mais bem reconhecido e compreendido como tal. E que ao

invés de encarmos as questões relativas à heterogeneidade desse indivíduo como problemas a serem resolvidos, aprendamos a celebrar a diferença e o diferente.

## 2. Método

### 2.1 Considerações metodológicas

Este trabalho faz parte e tem sua metodologia contemplada em um projeto maior intitulado “Sujeito do inconsciente, discurso e inserção social em situações de aquisição e distúrbios de linguagem”, coordenado há três anos pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Vilar de Melo, registrado com o CAAE 0035.0.096.000-09 – registro interno – CEP 067/2009, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião do dia 26 de fevereiro de 2010, parecer nº 009/2010.

A partir de nossa experiência, percebemos que quando adultos brasileiros matriculam-se num curso de inglês estão em sua maioria vislumbrando a possibilidade de comunicarem-se nesta nova língua, utilizando especialmente a linguagem oral. Para tal, faz-se necessário uma série de contatos com novas palavras, até que, com o contato com aspectos fonológicos, sintáticos e semânticos da língua, chegue-se à esperada fluência.

Para que se alcance esse objetivo, não podemos negar a importância do papel das atividades realizadas fora do contexto da escola e longe dos olhares do professor, uma vez que elas ajudam o aluno a consolidar estruturas aprendidas em sala, permitindo-lhe o uso de tais estruturas de forma efetiva.

Mas, neste trabalho focaremos atitudes tomadas e atividades realizadas por alunos e professores dentro do ambiente de sala de aula, onde grande parte deste processo de ensino e aprendizagem ocorre. É também neste ambiente linguístico onde o aluno terá a possibilidade de ouvir e falar da forma mais “autêntica” possível, em se tratando de aquisição que não ocorre em ambiente “nativo” (através do contato com falantes nativos do idioma alvo). A LE é utilizada em situações como quando este aluno precisa se dirigir ao professor para tirar uma dúvida qualquer, ou a um colega para pedir um lápis emprestado.

A escolha da observação natural em sala se deu devido à inquietação primeira que nos levou a esta pesquisa. Foi a partir das questões vivenciadas pelos professores e alunos durante a aula que o desejo de fazer este trabalho surgiu, e que os primeiros esboços foram construídos. Decidimos observar o ambiente das interações, do uso da LE e da LM, com o objetivo de analisar o lugar desta última em sala de aula.

A turma do “*Starter 2*” (segundo semestre do curso básico) que participou desta pesquisa tem encontros uma vez por semana (na sexta-feira), com aulas geminadas de uma hora e 15 minutos cada. Esta opção é a mais procurada por adultos de todos os níveis, devido à praticidade de se deslocarem até a escola apenas quatro vezes ao mês. Já o grupo do “*Advanced 4 Light*” (estágio direcionado para conversação – corresponde ao quarto semestre do curso avançado) tem aulas de uma hora e 15 minutos, duas vezes por semana, às terças e quintas.

## **2.2 Sujeitos da pesquisa**

O corpus desta pesquisa é composto por 21 alunos, de ambos os sexos, matriculados na Cultura Inglesa, escola de inglês da cidade de Caruaru, em Pernambuco. Destes, 11 cursavam o “*Starter 2*” quando as observações foram realizadas. Os outros 10 formavam o “*Advanced 4 Light*”. Entre os alunos matriculados, calculados acima, alguns não se fizeram presentes a todas as aulas observadas. E nem todos tiveram suas falas transcritas ou analisadas. Apenas aqueles cujos enunciados interessaram aos objetivos desta pesquisa.

Iniciamos a coleta de dados focados na primeira turma, constituída por seis alunos do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades que variavam entre 15 e 42 anos à época, além do professor da turma. Faremos, a seguir, uma breve descrição dos alunos que tiveram algum de seus enunciados tomado para análise:



P – 25 anos, professor há dois anos, é a primeira vez que está ensinando essa turma. Estuda o idioma desde a infância.

V – 42 anos, participa intensamente das aulas.

S – 25 anos, não falou em inglês espontaneamente em momento algum das aulas, apenas quando em atividades controladas (em que o professor pediu para que os alunos repetissem as estruturas / pronúncias, ou quando fez atividades em pares, e repetiu estruturas fixas).

W – 25 anos, falou em inglês em vários momentos da aula. Questionou, interagiu bastante.

C – 38 anos, é uma aluna reservada, que fez poucas intervenções para o grande grupo, mas conversou por várias vezes com os colegas.

J – 26 anos, é um aluno pouco participativo no grande grupo, mas interagiu bastante com os colegas – em inglês e português - quando fez atividades em pares ou grupos.

M – 18 anos, é um aluno muito participativo e que se arrisca constantemente a falar em inglês.

Em um primeiro momento nosso trabalho voltou-se para os alunos iniciantes no estudo da língua inglesa (estudantes do “*Starter 2*”, segundo semestre do curso básico), em quem a presença do português parecia-nos muito mais marcante, e onde havia um maior conflito por parte dos falantes, entre a necessidade de falarem em língua inglesa, praticando, em sala de aula, o conteúdo da língua-alvo, e o desejo de se expressarem com maior rapidez e “precisão”, convocando, para tanto, sua Língua Materna, aquela da captura (LEMOS, 2007), que “passou pelo corpo” (CORACINI, 2007a, p. 122).

Contudo, após um estudo mais acurado dos autores escolhidos para esta pesquisa, quando vimos a questão da latência da Língua Materna em toda a vida do indivíduo (REVUZ, 1998, CORACINI, 1997, MELMAN, 1992, Heller-Roazen, 2010, entre outros), voltamos nossa atenção para outra realidade, a daqueles participantes de um curso de conversação na mesma escola, que se encontravam em um estágio bem mais avançado do aprendizado, em quem as estruturas da língua inglesa já deveriam estar consideravelmente mais consolidadas.

A partir de então, selecionamos a segunda turma para análise, o “*Advanced 4 Light*”, composta por seis alunas e quatro alunos entre 14 e 52 anos

de idade. Observamos semelhanças entre os perfis dos dois grupos nos quesitos idade e sexo, mas a relação do segundo grupo com a língua inglesa é obviamente muito mais antiga. Ao término do “*Advanced 4 Light*” os alunos terão concluído o curso avançado da escola, o que significa que já passaram por todo o curso básico durante um período de quatro anos, e estão no nível avançado (curso de conversação) há dois anos. Mas a experiência destes com a língua não é homogênea.

Os adolescentes da turma ingressaram na grade de adultos após uma longa jornada no curso de crianças. Já entre os adultos, a maior parte começou seu estudo formal do inglês no primeiro estágio do curso básico na escola em questão. Quando concluíram o curso básico, a instituição ainda não oferecia o formato “light” do curso avançado (foco em conversação), então a única opção era a de matricularem-se no curso preparatório para os testes da Universidade de Cambridge. Assim eles fizeram, e cursaram o “*Advanced 4 FCE*” por um ano, mesmo sem interesse em tirar o certificado. Seleccionamos enunciados de alguns deles e destacamos abaixo algumas características de cada aluno, além da professora do grupo:

P: 49 anos, era professora da turma havia anos, ensina em escolas de língua inglesa há mais de trinta anos.

J: 52 anos, é uma pessoa extrovertida e participativa nas aulas. Estudava inglês havia sete anos.

S: 28 anos, filho de mãe americana e pai brasileiro, sempre morou no Brasil, embora visite a família nos Estados Unidos esporadicamente. Estuda inglês como língua estrangeira desde a infância. É uma pessoa reservada, porém participa constantemente das aulas.

A: 20 anos, começou a estudar inglês há 10. Fez o curso infantil e passou à grade do curso de adulto aos 14 anos. Estava no segundo ano do curso avançado à época da observação.

E: 33 anos, estudava inglês havia cinco, tendo sido o último ano na escola em questão. É um aluno reservado. A professora pede constantemente sua participação nas aulas.

M: 18 anos, estuda inglês na escola desde a infância, é extrovertido, comunica-se muito com seus pares e com a professora.

G: 13 anos, filha de pais brasileiros, mudou-se com sua família para o Reino Unido quando era ainda bebê, e só retornou recentemente, aos 11 anos de idade. Sua relação com o inglês é de uma familiaridade tal que chama atenção de quem a ouve.

Dentre os presentes nas aulas do “*Starter 2*” observadas, cinco alunos tiveram algum enunciado destacado para a análise, além do professor. Na turma do “*Advanced 4 Light*” também selecionamos enunciados de cinco alunos, além da professora da turma.

Tanto a instituição quanto os alunos e professores envolvidos aceitaram sem hesitação participar da pesquisa.

## **2.3 Procedimento de coleta**

### **2.3.1 Constituição do Corpus**

A coleta de dados para esta pesquisa foi realizada em dois períodos. As quatro observações da primeira turma - o “*Starter 2*” - foram feitas em um período de duas semanas. As aulas geminadas deste nível ocorrem às sextas-feiras no período da tarde. Assistimos às duas primeiras aulas no dia três de fevereiro de 2012, e as duas aulas restantes na semana seguinte, 10 de fevereiro de 2012. No primeiro dia de trabalho estivemos presente às aulas e fizemos anotações em um caderno a cada vez que percebíamos a presença da língua portuguesa nos enunciados. No segundo dia de observações, além de assistirmos pessoalmente às aulas, também fizemos gravação de áudio. No total tivemos duas horas e trinta minutos de observação em cada dia.

A segunda turma selecionada para este trabalho, o “*Advanced 4 Light*”, tem aulas duas vezes por semana, às terças e quintas, à noite. As aulas tomadas para análise neste trabalho ocorreram nos dias 30 de outubro, 13, 22 e 29 de novembro de 2012. Como não pudemos comparecer a tais aulas (com exceção da que ocorreu no dia 13 de novembro), contamos com a colaboração de um cinegrafista amador, que, com uma filmadora, captou as imagens dos quatro dias. Posteriormente transcrevemos os enunciados que nos interessavam, além de fazermos as traduções necessárias.

Listamos abaixo alguns sinais<sup>8</sup> e expressões utilizados nas transcrições e seus significados<sup>9</sup>:

[ [ Falas simultâneas - Quando os falantes iniciam o turno simultaneamente

[ Sobreposição de vozes - Quando a certa altura do enunciado de um falante outro começa seu turno e as vozes se sobrepõem

(+) Pausas – Quando o falante silencia por alguns segundos

(INAUDÍVEL) – Quando os pesquisadores não conseguem ouvir ou compreender a expressão usada.

MAIÚSCULA – Quando a pronúncia da palavra é feita com ênfase.

: Alongamento de vogal ou consoante – Quando o falante alonga uma vogal ou uma consoante por pouco tempo utilizamos dois pontos (:); quando a duração é maior, os pontos são repetidos por duas ou mais vezes

(( )) Comentários do pesquisador

Repetições – Quando o falante repete alguma letra, sílaba ou palavra.

---

<sup>8</sup> Tivemos como base o sistema de transcrição sugerido por Luiz Antônio Marcuschi no livro “Análise da conversação”, 2007.

<sup>9</sup> A letra minúscula foi utilizada mesmo no início de cada turno, em consonância com o sistema de transcrição mencionado acima.

... – Quando a transcrição é apenas de um trecho do enunciado, usamos reticências no início e/ou no final dela. Também utilizamos as reticências para indicar mudança nos momentos da aula.

### 2.3.2 Procedimento de análise do corpus

A princípio, as interações aluno-aluno e aluno-professor eram as que mais nos interessavam. Contudo, no decorrer da pesquisa, percebemos que as interações professor-aluno também nos seriam de grande valia, especialmente pelo fato de os professores das turmas observadas possuírem um nível de fluência na língua inglesa bastante elevado. Interessamo-nos, enfim, por enunciados de vários falantes em posições distintas (alunos e professores).

Transcrevemos apenas os enunciados em que a ocorrência da Língua Materna dos falantes (ou a influência dela) foi percebida. E retiramos excertos destes enunciados a fim de os analisamos à luz do referencial teórico escolhido para este trabalho.

### 3. Resultados e discussão

#### 3.1 Resultados do “*Starter 2*”

Analisemos, a partir de agora, algumas destas ocorrências da Língua Materna dos aprendizes de inglês na sala de aula de EFL. A análise deste fragmento reforça o já posto neste trabalho pelos autores escolhidos.

Fragmento 1

P: what’s the difference between my car ((and)) mine?

V: eu tô aqui pensando em português

P: do::n’t

V: é que a volta exige demais do juízo (+) eu tô muito burro hoje<sup>10</sup>

O fragmento acima foi retirado da aula 2 (primeiro dia) do Starter 2. Os alunos estão representados pela primeira letra de seus nomes, e o professor, pela letra “P”. As letras “Als” correspondem a “alunos”, e são utilizadas em referência aos momentos em que a classe, em coro, pronuncia-se.

Os alunos haviam tido um semestre letivo de aulas de inglês na escola, e, depois de um mês de férias, estavam retomando as atividades do curso. Após 40 minutos de aula, o professor, que fizera uma revisão do conteúdo do “*Starter 1*” na primeira aula, neste segundo momento apresentava aos alunos o uso dos “*possessive pronouns*”, diferenciando-os dos “*possessive adjectives*” (com os quais a classe já estava ou deveria estar familiarizada). O professor fez, então, a

---

<sup>10</sup> P: qual a diferença entre meu carro e meu ((carro))?

V: eu tô aqui pensando em português

P: nã::o pense

V: é que a volta exige demais do juízo (+) eu tô muito burro hoje

pergunta à turma, apontando para um slide no quadro, quanto à diferença entre “my” e “mine”.

Enquanto os *possessive adjectives* devem ser empregados antes dos substantivos, como em “my car” (meu carro), “my house” (minha casa), os *possessive pronouns* são utilizados em substituição da combinação *possessive adjective* + substantivo. Ex.: A: Whose is this car? (De quem é este carro?) B: It’s mine. (É meu).

Após algum tempo, o professor que questionara em língua inglesa a classe quanto a tal diferença, ouviu um aluno afirmar que estaria pensando em português, a fim de traduzir as duas estruturas gramaticais mentalmente, no intuito de compreender, a partir do apoio na Língua Materna, as sentenças expostas com seus devidos usos. Ocorre que, na língua portuguesa, tal distinção não é possível. O possessivo é o mesmo (meu, seu, vosso etc), independentemente da presença de um substantivo após o pronome.

Notamos que o aluno do nosso excerto desculpa-se, em português, diante da repreensão do professor, alegando que só estava recorrendo à língua portuguesa devido ao longo período de férias em que passara longe da sala de aula e, conseqüentemente, sem o devido contato com a língua inglesa. O retorno às aulas não estava sendo fácil para ele: “é que a volta exige demais do juízo (...) / eu tô muito burro hoje”.

O aluno se desculpa insultando-se, e associando o fato de haver pensado em língua portuguesa com a constatação de que estaria “muito burro” no dia da aula. Para o aluno, que se arrisca constantemente a falar em língua inglesa durante as aulas, ter recorrido a sua LM para fazer a tradução mental do que havia sido exposto foi motivo para uma justificativa e um implícito pedido de desculpas. Chamou também a nossa atenção a exigência que ele se impõe, e o fato de ele haver respondido de modo tão rigoroso a sua “falha”.

Tomaremos para análise neste momento a reação do professor, uma vez que reflete bem a busca pelo ideal monolinguístico que os professores de EFL são instados a perseguir em sala de aula.

É baseado na ausência de oportunidades de contato formal com a língua que o estudante sofre durante seu período de aquisição da LE que se prega a necessidade de maximização do tempo de prática do inglês na sala de aula. A quantidade média de aulas ministradas pelos cursos de idiomas no Brasil geralmente é de duas por semana, sendo a duração média de cada aula de 75 minutos.

Não contabilizaremos aqui as atividades extras, como os *clubs* de conversação, oferecidos pela maioria das escolas de idiomas. É que, embora reconheçamos que, geralmente, são de grande valia, especialmente para o desenvolvimento das habilidades orais do aluno, entendemos que são beneficiados por esse serviço apenas os interessados em praticar mais os conteúdos trabalhados em sala nos períodos regulares de aula (bem como conteúdos extra-classe), e que dispõem do tempo para outra (em geral, uma terceira) aula na semana, uma vez que tais encontros são considerados atividades extra-curriculares e, portanto, opcionais.

Também não mensuraremos as horas (por vezes exaustivas) que os alunos gastam fora do ambiente escolar ouvindo músicas em inglês, ou assistindo a vídeos e filmes para mais rapidamente se familiarizarem com a nova língua, já que também são recursos extraescolares, dos quais os alunos podem ou não lançar mão.

Consideremos, então, o total de duas a três horas de aulas semanais, em um curso básico de duração média de quatro anos. Esta é a realidade da escola contemplada nesta pesquisa.

Estas horas correspondem, então, a todo o tempo que o aluno dispõe de exposição formal ao insumo da língua inglesa. Ao sair da escola, o aprendiz sofrerá um distanciamento do idioma, já que, na imensa maioria dos casos, ele não encontrará, no ambiente externo, motivos nem oportunidades para qualquer outra prática oral, que não seja a de seu próprio idioma.



Assim, tanto o senso comum quanto estudos na área<sup>11</sup> (PHILLIPSON, 1992, entre outros) têm levado profissionais da educação ligados à aquisição de EFL a crer que se os alunos não forem expostos ao máximo à língua-alvo, bem como “forçados” a utilizá-la oralmente durante as aulas, jamais atingirão seu objetivo: a fluência.

Voltando ao nosso fragmento, temos, então, a recusa do professor em questão em aceitar que seu aluno tente processar em sua própria LM, ainda que mentalmente, o dado enunciado em LE. Isto porque a grande maioria de nós, professores de língua inglesa, aprendemos (e aqui faço questão de me incluir como quem também aprendeu desta forma e sempre teve fortes tendências a esse tipo de atitude em sala de aula), em nossa formação, a perseguir o ideal monolíngüístico, no qual o aluno deve falar em inglês todo o tempo, e isso como consequência do fato de estar pensando em inglês nesse período de exposição.

Heller-Roazen (2010, p. 148) pontua que uma língua sempre evoca e convoca outra: “Não importa que língua se fale, e não importa quantas se possam aprender e esquecer, não há nenhuma que não seja aberta a uma outra”. Para este autor, é possível percebermos “o eco de uma língua em outra” (p. 85). Nessa última afirmação o autor trata das semelhanças fonéticas, prosódicas ou gramaticais das línguas do mundo, mas cremos também ser possível relacionar tal constatação com o uso de línguas distintas em um mesmo enunciado, como temos visto nesta análise.

Este “esquecimento” da LM para se pensar exclusivamente na LE é impossível, e o aluno com frequência se apoiará no que lhe dá conforto, sua LM, língua que, segundo Pereira de Castro (2007, p. 135) tem “posição ímpar [...] ante as outras línguas adquiridas”.

É necessário que nos questionemos quanto ao (e questionemos o) modelo posto, uma vez que qualquer língua com a qual o indivíduo estabeleça contato

---

<sup>11</sup> O autor pontuou entre o que chamou de “pilares” do ensino de LE que a língua estrangeira é mais bem ensinada de forma monolíngue, e que a qualidade da aprendizagem de LE diminui à medida que outras línguas são utilizadas nos processos instrucionais.

para adquiri-la será impreterivelmente uma língua sobre a primeira, que já o fundou enquanto sujeito, ou seja, fundou seu inconsciente.

Pode parecer contraditório que alunos adultos, desejosos de adquirirem fluência no inglês o quanto antes, não se disponham, naturalmente, a comunicar-se na LE em sala de aula. Mas essa é, de fato, queixa frequente de professores de cursos de línguas. Dizemos que, com exceção dos momentos em que os alunos produzem oralmente com o fim específico de praticar as estruturas ensinadas na aula, muitos dos demais enunciados dificilmente se processariam na língua-alvo se não houvesse ali uma exigência por parte do professor.

E isso se deve ao fato de que o aspecto comunicativo é fortíssimo na interação. Isto é, se o aluno ainda não consegue expressar de forma satisfatória seu pensamento na nova língua, ou se, talvez por medo ou vergonha, ainda leva algum tempo até que consiga construir seus enunciados, o sentimento que ele tem é de frustração, por não alcançar seus objetivos comunicativos com facilidade. Daí o uso da LM. Como exemplos, destacamos a ocorrência abaixo:

#### Fragmento 2

V: what kind of music do you like (+) que tipo de música você gosta?

S: eu só não sei como é pra responder isso

V: can you read or write music? você sabe ler ou escrever música?

Nos enunciados transcritos acima a turma estava trabalhando em pares, com o objetivo de responder um questionário sobre música. Cada aluno deveria fazer as perguntas oralmente ao seu colega, ouvir suas respostas, e anotá-las em seu próprio livro. O aluno V então perguntou a S sobre seu gosto musical. Ao entender que ela não havia compreendido sua pergunta, V saiu da Língua Estrangeira e traduziu a pergunta para o português. A aluna, que não se mostra nada à vontade para falar na LE em sala de aula, tanto que não produziu nenhum enunciado não controlado em inglês durante as aulas, esclareceu, em português, que havia entendido o sentido da pergunta, mas, expressando frustração, afirmou não estar conseguindo organizar seu enunciado a fim de responder em língua inglesa (“só não sei como é pra responder isso”).

Ocorre que, como nos lembra Revuz (1998, p. 227), para o aprendiz falar em uma Língua Estrangeira, “ele deve, em sentido estrito, fazer frases. Ele se encontra compelido a um verdadeiro trabalho de expressão, a um questionamento permanente sobre a adequação daquilo que diz àquilo que quer dizer”.

A autora afirma ainda que o início do processo de aquisição de uma língua estrangeira deixa o aprendiz em uma situação semelhante àquela do *infans*, que, como tal, sofre a sensação de impotência por não conseguir se fazer entender. Essa sensação de regressão é ainda mais acentuada quando o falante se encontra inserido em um contexto de aquisição cuja metodologia empregada focaliza exclusivamente a linguagem oral em um primeiro momento, com ênfase na produção de sons e ritmos próprios à língua, caso da escola em questão, que privilegia o uso da pronúncia dos novos itens para, somente a partir de uma prática oral relativamente prolongada, exercitar a escrita de tais enunciações.

Tomemos outro momento da mesma aula:

Fragmento 3

P: what does it mean? ((apontando para a palavra “hunger” no quadro))

Als: fo:me

P: don’t speak portuguese<sup>12</sup>

Dez minutos após o diálogo anterior registramos outra ocorrência do português que creio que valha a pena ser analisada. O professor mostrou o vocábulo “*hunger*” no quadro como parte da letra de uma música que estava sendo trabalhada. Ao perguntar aos alunos o que aquela palavra significava (*what does it mean?*), a classe em coro respondeu em português (fome), e foi repreendida pelo professor (*don’t speak portuguese*). Quando questionamos nossos alunos quanto ao significado de alguma palavra / expressão no decorrer das aulas, nós professores esperamos ouvir uma descrição, ou um exemplo, em inglês, que corresponda à palavra, a fim de nos certificarmos da compreensão do seu sentido por parte da turma. Mas a reação mais comum, especialmente em se

---

<sup>12</sup> P: o que isto quer dizer?

Als: fo:me

P: não falem em português

tratando de iniciantes, é a tradução do termo, como fizeram os alunos observados.

Heller-Roazen (2010, p. 137), discorrendo acerca da dificuldade de se aprender uma Língua Estrangeira, chama atenção para o confronto que se estabelece nesse encontro primeiro “com um idioma que não é o seu, diante do qual se deve adaptar a fala ou silenciar-se”. Segundo o autor, o sujeito se dará conta neste momento que o que tomou por língua, sua Língua Materna, é tão somente um idioma entre tantos outros.

É ela que vemos tão constantemente comparecer à superfície da fala, como na ocorrência destacada acima. Se os aprendizes são questionados quanto ao significado de um vocábulo apresentado a eles primeiramente em uma LE, percebemos que uma estrutura Linguística em LM será convocada.

Em outro momento:

#### Fragmento 4

P: no, how often do you buy cds (+) you go to the store and buy cds ((o professor explicou o sentido da pergunta do questionário))

S: com que frequência eu compro? always, often?<sup>13</sup>

Outra queixa constante por parte dos docentes é com relação ao hábito dos alunos de traduzirem para sua LM os novos itens lexicais abordados durante as aulas, a fim de confirmarem com o professor, e eventualmente com os colegas, os significados das palavras. Outra pergunta do mesmo questionário sobre música já mencionado acima era “*how often do you buy CDs?*” A aluna S, como não entendeu o sentido da pergunta, chamou o professor, que logo se dirigiu à dupla e explicou que a pergunta referia-se à frequência com que ela ia a lojas para comprar CDs. Com o propósito de certificar-se de que havia mesmo compreendido o que ele dissera, fez a tradução: “com que frequência eu compro?”.

---

<sup>13</sup> P: não, com que frequência você compra CDs (+) você vai para a loja e compra cds  
S: com que frequência eu compro? Sempre, geralmente?

Esse diálogo não se deu no meio de uma apresentação dele, para toda a turma, e sim num momento mais reservado, quando muitos alunos costumam aproveitar para tirar suas dúvidas. A aluna S não usou o português no enunciado inteiro, mas somente na pergunta que ela não havia compreendido bem. Em seguida, utilizou em inglês os advérbios de frequência “*always*” e “*often*”, certificando-se de que a pergunta implicaria uma resposta com algum advérbio.

Na realidade de escola da escola em questão, é comum que se estabeleça um acordo logo nos primeiros contatos do professor com a turma que é chamado de *class contract*. Uma das “cláusulas” deste acordo diz respeito justamente ao esforço que os alunos devem fazer para evitarem ao máximo usar a ferramenta da tradução na sala de aula.

Entretanto, apesar dessa consciência, em vários momentos da aula podemos perceber o uso maciço da LM dos alunos, especialmente em momentos mais livres, em que os enunciados não têm a ver com o conteúdo que está sendo vivenciado, e, conseqüentemente, não se dão de forma tão controlada, por força da atividade proposta pelo professor, antes são mais espontâneos, mais naturais, mais reais, diríamos. Estes momentos são considerados pelos professores como os mais significativos da produção oral de um aluno em sala, e é justamente aí, na autenticidade dos enunciados, que a LE muitas vezes falta e a LM aparece na fala dos alunos.

Vejamos a ocorrência abaixo:

Fragmento 5

V: alguém chegou

Até os 13 minutos da aula 1 nenhum enunciado em português foi registrado. Alunos e professor falavam em inglês todo o tempo. Aos 14 minutos, no meio da explanação do professor (a classe estava em silêncio no momento), alguém bateu à porta. O aluno V, que até então só havia se expressado na língua inglesa, estava posicionado próximo à porta e, ao ouvir o toque, mudou a língua, e informou aos presentes, em português, a presença de alguém do lado de fora da sala.

Vejamos mais outro caso:

#### Fragmento 6

M: tô ceguinho aqui

P: you can't see well?<sup>14</sup>

O encontro com a Língua Estrangeira produz significações diferentes em cada sujeito. E há deles que logo nos primeiros contatos formais com o novo idioma, segundo Revuz (1998), deixam-se tomar pela musicalidade própria da nova língua, e mostram-se capazes de emitir longas frases. Tais falantes não necessariamente expressarão algum sentido com estas frases, mas o aluno M já apresenta um avanço real em direção ao sentido do que se diz.

Neste ponto da aula, o professor elencava, em inglês, estilos musicais, e os escrevia no quadro eletrônico, à medida que a classe dava suas contribuições. O aluno M toma o turno do professor para dizer que a projeção da imagem no quadro não estava nítida, ou que ele não conseguia enxergar bem (“tô ceguinho aqui”). Ao que o professor rebate prontamente, traduzindo o enunciado do aluno para o inglês (“*you can't see well?*”). O tom de voz, bem como a expressão facial utilizados demonstraram cordialidade e gentileza, como de costume. Contudo, foi-nos possível perceber (e provavelmente ao aluno) que se tratava de uma repreensão. O professor, que repetiu em inglês exatamente o que o aluno havia dito em sua Língua Materna, estava, na realidade, advertindo o aluno (e a classe) quanto à necessidade do uso da LE em sala de aula em todas as situações.

Vejamos mais uma ocorrência na segunda aula observada no Starter 2:

#### Fragmento 7

V: in pairs mas sentado

O professor havia dado à turma instruções quanto à atividade oral e escrita já mencionada neste texto, em que os alunos deveriam responder juntos a um questionário sobre música. Quando o professor reforçou que a atividade deveria ser realizada em pares (*in pairs*), o aluno V fez menção, em tom jocoso, de um

---

<sup>14</sup> P: você não consegue enxergar bem?

equivoco que frequentemente verificamos nas aulas do estágio inicial. Isso porque a sonoridade da expressão inglesa “*in pairs*” /In pez/ (em pares) em muito se assemelha à expressão portuguesa “em pé” /In pe/, e por isso é comum que alunos desse nível levantem-se ao ouvirem tal comando.

Notemos nesta passagem o efeito homofônico da expressão inglesa *in pairs*, que, embora em um outro idioma, possa ser confundido com “em pé”, e assim levar os ouvintes a levantarem-se. Observamos, todavia, que o aluno V consegue perceber o caráter homofônico do enunciado, e brincar com os dois sentidos tão distintos. Podemos aqui nos remeter à distinção de Melman (1992) já mencionada neste trabalho entre saber e conhecer uma língua. Embora o autor aplique a ideia de língua sabida à Língua Materna de um falante, ele reconhece que com frequência tal saber é “feito por duas línguas diferentes” (p. 16). Daí inferimos, que a posição que o falante V ocupa é de saber a língua, e não apenas de conhecê-la, uma vez que o aluno se submete ao funcionamento da LE, apesar da pouca familiaridade com a língua inglesa.

Diante da presença tão constante do português em sala de aula (situação que também se repetiu nas aulas da turma avançada, como veremos adiante), deparamo-nos com a seguinte questão: Que influência é essa que a Língua Materna exerce sobre o indivíduo em tais circunstâncias, mesmo estando ele consciente da necessidade de “se desligar” dela (como se isto fosse possível)?

O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua. Esse confronto entre primeira e segunda língua nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua e se explica, sem dúvida, em grande parte pelas modalidades desse confronto. (REVUZ, 1998, p. 215)

Na afirmação acima a autora destaca a relevância do laço do sujeito com a sua LM, e o peso que ela, com toda a sua carga afetiva, tem sobre o sujeito. Percebemos quão impertinente é a ideia de descartar ou esquecer a LM durante o período em que o indivíduo está dentro de uma sala de aula para posteriormente retomá-la.

Também Milner (apud PEREIRA DE CASTRO, 2007, p. 141) aponta para o caráter único da LM de um sujeito: “Esta língua que usualmente chamamos materna pode-se sempre tomá-la por um lado que a impede de ser contada entre outras línguas, de lhes ser comparada.”<sup>15</sup> E Revuz (1998), para a onipresença da LM na vida do sujeito, de forma que a sentimos como uma língua que jamais foi aprendida, enquanto a LE é posicionada como uma inevitável língua segunda, posterior, aprendida depois da LM, e a partir dela, tendo como referência ou ponto de partida a língua “da primeira infância”. Partindo desse pressuposto, a autora descreve o encontro com uma LE como um fato efetivamente novo ao indivíduo, e que é aprendida “somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua” (REVUZ, 1998, p. 215), ao contrário do que parecem sugerir os proponentes da abordagem monolíngue, que situam a LM do lado de fora do processo de aprendizagem, e sua “superação” como um alvo a ser atingido para um suposto desembaraço na fala ou sucesso na aprendizagem da língua.

É baseado neste entendimento que conseguimos enxergar benefícios no uso da L1 em sala de aula para muito além da “permissão” para uma tradução mental, quando estritamente necessária (como se isso fosse controlável por parte do professor ou da instituição de ensino).

### **3.2 Resultados do “*Advanced 4 Light*”**

Analisaremos, a partir de agora, ocorrências que se deram no “*Advanced 4 Light*”. Observemos dois trechos em aulas distintas transcritos abaixo. Na aula 1, cujo tema central foi “medos”, tivemos uma inversão na ordem das palavras. Vejamos:

Fragmento 1

P: what are you afraid of?

A: cats

---

<sup>15</sup> Tradução da autora.



P: E? ((a professora chama o nome do aluno))

E: street dark<sup>16</sup>

P: dark streets

O aluno E inverte a ordem das palavras (*street dark*) e é imediatamente corrigido pela professora (*dark streets*). Krashen (1979) afirma que as regras gramaticais e a ordem das palavras da LE gradativamente tomam o lugar das da língua mãe no aprendiz. Mas não raramente vemos falantes bem-sucedidos, com longos anos de experiência na língua, cometerem “deslizes” ligados à ordem das palavras. Um exemplo disso, pudemos observar em um pequeno fragmento de um diálogo cuja análise completa será realizada adiante neste trabalho.

Fragmento 2

P: you prefer?

J e A: american

P: j((a professora fala o nome da aluna)), I will tell you what is cunt<sup>17</sup>

Os alunos trabalhavam em trios. No meio da atividade, a aluna J pergunta à professora a diferença entre as pronúncias americana e britânica de “*can't*”. A professora responde e logo em seguida pergunta aos alunos se eles preferem a pronúncia britânica ou americana da palavra.

Ao ouvir que a aluna J prefere a pronúncia britânica, a professora anuncia que irá esclarecer o real significado do termo “*cunt*”. Neste ponto, a professora da turma, que estabeleceu uma relação de amor à língua ao longo da vida, deslocou o verbo *be* usado aqui na terceira pessoa do singular – *is* – posicionando-o antes de “*cunt*”, como fazemos na formulação de perguntas (*what is cunt?*). O sentido que a professora pretendeu enunciar ao proferir a sentença foi mantido, mas tal lapso nos chama atenção por exemplificar o que diz Revuz (1998, p. 230) acerca

---

<sup>16</sup> P: do que você tem medo?

A: de gatos

P: E?

E: escuras ruas

<sup>17</sup> P: J, eu vou te dizer o que cunt é

de indivíduos que falam bem uma LE, como a professora em questão: É “como se o desejo de apropriar-se da língua estrangeira se chocasse, mesmo para elas, com um interdito ou com um temor de romper completamente as amarras que as ligam à língua materna”.

A influência da LM sobre o indivíduo em contato com uma LE não pode ser reduzida, segundo nossa concepção, a uma mera interferência (negativa) de ordem morfológica ou fonética na aprendizagem. A Língua Materna do sujeito, constitutiva dele – e que, como tal, permeia todos os seus aprendizados, não apenas os relacionados ao campo da linguagem -, estará sempre latente, facilitando ou dificultando (quicá bloqueando) a aquisição de qualquer Língua Estrangeira. Infelizmente, contudo, a didática de ensino de Língua Estrangeira não tem apresentado o devido interesse por esta questão.

Analisando os cursos de formação a que os professores de EFL submetem-se antes e durante o período de prática docente, percebemos o peso tanto dos conhecimentos prévios (crenças e princípios concernentes ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira) quanto das teorias acadêmicas às quais tais profissionais têm sido expostos.

Dentre essas crenças, destacamos a que diz respeito à abordagem monolíngue como sendo o único meio de se alcançar bons níveis de proficiência na língua-alvo, seja qual for a conjuntura.

Em casos de uma sala de aula em que não exista uma língua comum a todos os alunos, ou seja, quando estudantes, provenientes de diferentes países e com Línguas Maternas distintas, encontram-se em um curso de Língua Estrangeira, a língua-alvo torna-se referencial, assumindo o papel da língua que possibilita que o diálogo seja estabelecido entre os membros do grupo. Mesmo nesses casos, não raro percebe-se a ocorrência da LM de tais sujeitos em sala de aula, em momentos de construção de seus enunciados. E isto se dá porque, como já vimos, ao contrário do que pregam os proponentes do monolinguismo estrito em sala de aula, a Língua Materna de um indivíduo não pode ser banida de sua vivência, nem na individualidade nem na coletividade.

Em se tratando de turmas monolíngues, foco desta pesquisa, o uso da LM foge de forma ainda mais evidente ao controle dos profissionais ávidos pela manutenção da suposta “ordem” na sala de aula, pois um ambiente onde nenhuma língua “intrusa” seja falada de forma audível ao grande grupo gera a falsa impressão de que ela não está presente. A análise das observações realizadas nos mostrou que os alunos continuam a se expressar na sua LM, ainda que sofram interdição, quer seja para se comunicarem com seus colegas durante as atividades orais e escritas, em pares ou pequenos grupos, quer para, mentalmente, relacionarem o novo conteúdo ao que já lhes está inscrito em sua Língua Materna.

Tendo tal dificuldade em mente (a de controlar o uso da LM em sala), é comum vermos professores, quando na tentativa de transmitir o significado de algum vocábulo, esforçarem-se ao máximo para evitar o uso da tradução como estratégia de comunicação entre eles e os alunos, lançando mão de diversos mecanismos tais como o manuseio de objetos, a apresentação de fotos e vídeos, a comparação, a mímica etc.

Entre os profissionais da área tem vigorado a crença de que todos os esforços devem ser envidados para se resistir à tentação da tradução, mesmo quando após todas as tentativas descritas acima algum aluno ainda não consiga captar o significado. Tudo deve ser feito para não “macular” ou não “contaminar”, com a L1, o processo de construção da língua alvo na mente dos alunos.

O tratamento comumente dispensado à Língua Estrangeira reflete-se no discurso das instituições de ensino de uma boa parte dos países europeus, e, conseqüentemente, dos alunos vinculados a elas, como pontua Revuz (1998). Referindo-se às escolas regulares, a autora percebe que “tem-se o costume de dizer ‘inglês, primeira língua’, ‘espanhol, segunda língua’, como se os alunos não possuíssem já uma primeira língua, sua língua materna” (p. 214). Segundo a autora, essas expressões não são resultado de um inocente lapso ou erro matemático, mas de uma rejeição à ideia de que só existe uma LE se antes houver uma LM. Este trabalho alinha-se com esta perspectiva.

A autora reconhece as situações em que a criança se encontra em imersão simultânea em dois universos linguísticos, mas afirma que a Língua Materna e a

Língua Estrangeira do indivíduo “não serão jamais da mesma ordem” (p. 215), ainda que a LE lhe seja familiar e a LM não seja a língua de sua mãe. É também o que diz Heller-Roazen (2010, p. 138), ao afirmar que o “abismo que separa a ‘primeira’ da ‘segunda’ língua é evidente, ao menos no que se refere à sua aquisição.

Quanto à aquisição de uma Língua Estrangeira, Revuz (1998) pontua que a relação do sujeito com sua LM, a história construída antes de qualquer contato com outra língua, interferirá sempre na sua abordagem de uma LE. Vejamos o que a autora nos diz (apud PEREIRA DE CASTRO, 1998, p. 256):

[...] se o encontro com a língua estrangeira provoca efeitos – com os quais o sujeito é o primeiro a surpreender-se – é que ela não é pura reprodução, nem pura descoberta de um alhures, mas jogo complexo de similitudes e afastamentos no qual a relação com a língua materna acha-se precisamente reposta em jogo.

À medida que o nível de fluência vai avançando, contudo, é natural que o uso da LM em sala de aula diminua e ceda espaço à LE. Reforçamos que ela jamais desaparecerá, e que não entendemos este aumento do tempo de uso da LE na sala de aula como uma “superação” da influência da Língua Materna ou um afrouxamento do laço do sujeito com sua LM.

Por outro lado, compreendemos que a sensação de conforto que a LM de um falante pode lhe dar não deve ser vista como um fenômeno a ser encontrado em todos os aprendizes. Também não devemos sempre tomar a LM como lugar de repouso e segurança. Primeiro porque a “promessa de língua [...] única, coerente, transparente” (CORACINI, 2007a, p. 131) não se concretiza, não corresponde ao que, de fato, é uma língua para um sujeito. Segundo a autora (CORACINI, 2007a, p. 131), é ao mesmo tempo, o lugar do repouso e o lugar do estranhamento, o lugar da interdição e o lugar do gozo.

Assim, é provável que o aluno gradativamente construa mais enunciados na língua-alvo, mas a relação do sujeito com o saber – e especialmente com o saber de uma (outra) língua - é sempre difusa e cheia de impasses e improbabilidades, por isso comumente verificamos a ocorrência de erros insólitos

que resultam da interferência da LM, mesmo em estágios mais avançados da aprendizagem, como veremos em episódios adiante.

Observemos mais um trecho da aula 1:

Fragmento 3

B: I like suspense<sup>18</sup>

P: what's the difference between suspense and horror?

A: I think suspense is worse

M: yeah (+) you do not expect

P: horror too

A: no, the music it's (+) ((expressão facial de terror))

M: psicose

P: psychosis (+) yeah makes sense

A: i like one two three (+)

M: paranormal ((em português))

A: no (+) premonição i like

P: um hum (+) it's suspense isn't it?

A: but the new ones i don't like

---

<sup>18</sup> B: Eu gosto de suspense

P: qual a diferença entre suspense e terror?

A: eu acho que suspense é pior

M: é (+) você não espera

P: terror também

A: não a música é (+) ((expressão facial de terror))

M: psicose

P: psicose (+) é faz sentido

A: eu gosto do um dois e três (+)

P: I think you got tired of the same thing all the time

Als: yeah

S: and scream you like? scream?

P: I like the first, S ((a professora fala com o aluno S)), first, second and third (+)  
then (+)

M: then (+)

A: i don't like

P: what's the name in portuguese of scream?

S: pânico<sup>19</sup>

Nas passagens transcritas acima, bem como em vários outros momentos, pudemos observar a língua portuguesa costurando os enunciados produzidos em língua inglesa durante as aulas. O tópico proposto pela professora do grupo foi “medos”. Neste momento, a conversa girava em torno dos filmes de terror (e suspense) e os alunos eram instados a compartilhar seus gostos quanto aos tipos de filme selecionados.

Percebemos que por várias vezes a Língua Materna dos alunos foi acionada, em momentos em que não lembravam (ou não sabiam) os títulos

---

<sup>19</sup> M: paranormal

A: não (+) de premonição eu gosto

P: um hum (+) é suspense né?

A: mas dos novos eu não gosto

P: eu acho que você ficou cansada da mesma coisa toda vez

Als: é

S: e de o grito vocês gostam? o grito?

P: eu gosto do primeiro, S, primeiro, segundo e terceiro (+) depois (+)

M: depois (+)

A: eu não gosto

P: qual o nome em português de scream?

S: pânico

originais dos filmes a que se referiam, e, na maioria das vezes, os títulos em português foram pronunciados sem qualquer impedimento ou necessidade de tradução para o inglês ou de menção do título original.

Neste caso, observamos que o distanciamento entre o título original dos filmes em inglês (todas as obras mencionadas são norte-americanas) e o nome que receberam no Brasil é bastante significativo, e o uso do significante na Língua Estrangeira poderia dificultar o entendimento do que se estava falando, mas, principalmente, parecia não ser suficiente para a apropriação do sentido.

Tratando da nomenclatura das coisas em Língua Estrangeira, Revuz (1998) relaciona este momento ao vivido pela criança quando a ela é dado o poder de dar nome ao mundo a sua volta, em sua própria LM. Todavia, em Língua Estrangeira os nomes apresentados ao falante não têm o mesmo peso que os de sua LM. É que esta operação, segundo a autora, “vai provocar um deslocamento das marcas anteriores. A língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real mas sobretudo com um recorte em unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva.” (REVUZ, 1998, p. 222)

Tanto que em certo momento, a professora, apesar de não ter nenhum indício de qualquer mal entendido quanto à obra em discussão, pede aos alunos não que traduzam o vocábulo “*scream*” (grito) para o português, mas que digam o nome que o filme recebeu no Brasil.

Lembramos, contudo, que, em um certo sentido, esta suposta garantia de que a Língua Materna trará ao sujeito a segurança do sentimento pleno de pertença a uma comunidade também é ilusória. Melman (1992, p. 37) afirma que:

O desejo continua sendo aquele de outra coisa, restituindo à língua sua propriedade original que é de ser sempre Outra, na medida em que o significante, na medida em que o significante somente opera remetendo a um outro significante, como no dicionário onde para definir uma palavra há somente outras palavras. Nada na língua, com efeito, assegura minha identidade. O sujeito com o qual lidamos está sempre em exílio.

Destacamos agora mais um diálogo da mesma aula, quando os alunos são encorajados pela professora a traduzirem, para o inglês, expressões da língua portuguesa, relacionada a medos ou sustos:

Fragmento 4

P: some fear expressions (+) how do i say você quase me matou de susto?

Als: you almost killed me (+) of fear

((a professora mostra a resposta no quadro eletrônico))

A: you scared the hell out of me

P: you scared the hell out of me

M: danou-se

A: i've heard that

P: yeah, in films we see a lot, but sometimes people say this in a not very polite way they say you scared the crap out of me, please don't say that<sup>20</sup>

((alunos riem))

P: and this one? ((a professora mostra a expressão "não seja covarde" no quadro))

S: don't be a doll

((a professora mostra a resposta no quadro eletrônico – "don't be a chicken"))

Als: don't be a chicken

---

<sup>20</sup> P: algumas expressões de medo(+) como é que eu digo você quase me matou de susto?

Als: you almost killed (+) of fear

P: you scared the hell out of me

A: eu já ouvi isso

P: é, em filmes nós vemos muito, mas às vezes as pessoas dizem isso de uma maneira não muito educada, eles dizem você me assustou pra cacete, por favor não digam isso.

...

P: e essa aqui?

S: não seja uma boneca

Als: não seja um frango

P: g ((a professora fala com a aluna)), como você diz isso em inglês britânico?



P: G ((a professora fala com a aluna)), how do you say that in british english?<sup>21</sup>

G: i don't know but we say don't be a wimp<sup>22</sup>

A: acho que é não seja chorão alguma coisa assim

No diálogo transcrito acima percebemos que a professora conduziu a classe a uma tentativa de tradução das expressões da língua portuguesa para a língua inglesa. É notável que a reação imediata dos alunos ao verem a primeira expressão em sua LM escrita no quadro foi tentar traduzi-la, de forma literal, palavra por palavra. E assim o fizeram, em coro. À expressão “você quase me matou de susto” os alunos replicaram “*you almost killed me of fear*”. Contudo, apesar de todas as palavras estarem bem concatenadas, e de terem sido usadas corretamente na oração, cada uma em seu devido lugar, e de a ideia fazer sentido a um interlocutor nativo tanto de língua portuguesa quanto de língua inglesa, a expressão, como tal, não existe em inglês.

Já no segundo momento a professora mostrou “não seja covarde” no quadro e perguntou como seria sua expressão correlata em inglês (*and this one?*). Os alunos já não tentaram mais fazer tradução literal. Só S arriscou-se com “*don't be a doll*”. A professora mostrou “*don't be a chicken*” no quadro eletrônico, e solicitou a aluna G, que tem mais familiaridade com as nuances do inglês britânico por ter sido criada na Inglaterra, que proferisse a expressão correspondente em inglês britânico. Ela sugeriu “*don't be a wimp*”, e aqui a tradução inglês-português é que pareceu necessária aos alunos. A aluna A comentou que acreditava ser o equivalente a “não seja chorão” ou algo semelhante.

A ideia de covardia está presente, ainda que de forma um pouco distinta, tanto na expressão original em inglês proposta pela aluna “*don't be a wimp*” quanto na sua tradução em português “não seja chorão”. O mesmo não ocorre com “*don't be a chicken*”, cuja tradução seria “não seja um frango”. O substantivo “frango” pode remeter brasileiros à ideia de “afeminado”, e esta à noção de covardia (por não ter coragem de ser homem). Mas isso não se aplica a todos os

---

<sup>22</sup> eu não sei mas a gente diz não seja um chorão

casos. Dificilmente alguém chamaria de “frango”, de forma pejorativa, uma mulher com medo de avião, por exemplo. Já “*chicken*”, neste sentido, é usado tanto no feminino quanto no masculino.

Na língua inglesa, a relação entre o vocábulo “*chicken*” e “medo” (ou falta de coragem) é bastante significativa. Muitas são as expressões utilizadas em países de língua inglesa que ligam os dois significantes. É o caso de “*chicken out*”, por exemplo. Usa-se esse *idiom* em sentenças como “*I was going to tell her the whole truth, but I chickened out*” → Eu ia contar-lhe toda a verdade, mas amarelei” (GREGORIM, C. & NASH, M., 2003, p. 22. Grifo nosso). Outro exemplo que podemos dar é o da gíria norteamericana “*chickenshit*” (utilizada também por crianças). Os falantes usam-na para acusarem alguém de não ter coragem suficiente para fazer o que os outros fazem ou esperariam que ele/ ela fizesse: “*What a chicken – he won’t jump!*” (PROCTOR, 1995) → Que medroso – ele não vai pular! (tradução nossa).

Voltemos por um momento à expressão da língua portuguesa “você quase me matou de susto”, primeira questão exposta à classe. Sua tradução seria “*you scared the hell out of me*”, embora o peso das duas não seja o mesmo, uma vez que, na língua inglesa, “*you scared the hell out of me*” e “*you scared the crap out of me*” são expressões com forte carga de vulgaridade, sendo esta última considerada ainda mais “imprópria”, tanto que a professora, que apresentou a primeira sem nenhum comentário especial, enfatizou que “*you scared the crap out of me*”, apesar de muito comumente utilizada em filmes, não seria uma expressão muito polida, e, portanto, deveria ser evitada (“*please don’t say that*”).

Voltamos, neste ponto, à questão do novo recorte do real em Língua Estrangeira, como elemento novo e perturbador para o sujeito. “A língua estrangeira não recorta o real como o faz a língua materna” (REVUZ, 1998, p. 223), e isso implica dizer que o aprendiz, que até então só havia tido contato com um modo de ver o mundo, o que a sua própria Língua Materna lhe permitiu, vê-se diante da dura constatação de que não existe um ponto de vista único sobre tudo, de que “uma possível tradução termo a termo” e uma “adequação da palavra à coisa” não passam de ilusão.

Revuz (ibid) exemplifica a questão dos diferentes recortes e diferentes significações em LM e LE com as palavras de baixo calão, que eventualmente sofrem algum tipo de censura ou filtro por parte de um falante. Essa auto-censura pode ocorrer com muita força na LM, mas se forem usadas em uma LE, as mesmas palavras têm uma carga diferente, e o mesmo sujeito falante pode se sentir completamente à vontade para pronunciá-las. Segundo ela, isso se explica pelo fato de as palavras em LE não serem encharcadas dos valores da LM, especialmente porque nem sempre é possível uma correspondência literal de uma expressão entre uma língua e outra, como no caso da observação acima referida. Isto implica uma liberdade de dizer em Língua Estrangeira o que nem sempre se é capaz de dizer na Língua Materna.

Mais um momento de “liberdade” proporcionada pela Língua Estrangeira ao falante foi registrado em outra aula da turma avançada que observamos. Retomemos agora a análise que iniciamos no fragmento 2. Como vimos, os alunos trabalhavam em grupos de três para fazerem uma atividade escrita em que deveriam associar as sentenças dadas aos seus usos gramaticais correspondentes. A um certo ponto da atividade, a aluna J perguntou à professora a diferença entre as pronúncias americana e britânica de “can’t” (verbo “poder” ou “saber” na forma negativa contraída). A professora mostrou as duas possibilidades e perguntou qual delas os alunos preferiam. Segue o diálogo:

Fragmento 5

P: you prefer?<sup>23</sup>

A: american

J: can't

P: j, i will tell you what is cunt ((alunos riem))

---

<sup>23</sup> P: você prefere?

A: americano

J: can't

P: J, vou lhe dizer o que cunt é

M: aê j

P: J, no inglês americano cunt é o apelido de vagina

J: sério, professora?

M: aê j

P: j, in american english cunt is the nick name of vagina

J: really, teacher?

M:uh::<sup>24</sup>

P: but we write c-u-n-t cunt

((alunos riem e J se mostra chocada com a informação))

P: sorry, J ((nome da aluna)), you prefer i'm happy

M: you can't cunt ((o aluno faz um trocadilho com as palavras can't e cunt))

P: G ((nome da aluna)), did you know that? ((G faz sinal de que sabia))

M: aê G

P: yes, so, that that's just a joke (+)

No trecho da aula destacado acima a professora trata de forma jocosa uma questão de pronúncia que envolve o termo popular obsceno “*cunt*”. Os alunos foram perguntados se preferiam a pronúncia britânica ou a americana da contração de *can + not = can't* /kænt/. Ao ouvir da aluna J sobre sua preferência pela pronúncia britânica, a professora brincou com a aproximação entre as pronúncias das palavras “*can't*” /kænt/ e “*cunt*” /kʌnt/, informando que, no sotaque americano, pelo fato de o som ser mais aberto, não existe tal relação, mas que em se tratando do sotaque britânico pode haver uma confusão entre o apelido de “vagina” e a contração *can+not*. A professora então soletrou a palavra (c-u-n-t), chamando atenção para as diferenças na forma escrita de um item e outro.

---

<sup>24</sup> M:uh::

P: mas a gente escreve c-u-n-t cunt

((alunos riem e J se mostra chocada com a informação))

P: desculpe, J ((nome da aluna)), você prefere eu fico feliz

M: you can't cunt ((o aluno faz um trocadilho com as palavras can't e cunt))

P: G ((nome da aluna)), você sabia disso? ((G faz sinal de que sabia))

M: aê G

P: sim, então, isso isso é só uma piada

Enquanto alunos e professora riram da coincidência de pronúncias, a aluna J mostrou-se chocada com a informação (*really, teacher?*). A professora, então, demonstrando muita naturalidade e descontração, ironizou a preferência de J (*sorry j / you prefer I'm happy*), e questionou se G, a aluna que foi criada na Grã-Bretanha, sabia deste detalhe. Ela respondeu que sim, e ouviu de M uma gozação – uma interjeição em língua portuguesa - (aê G!), a mesma que havia sido proferida segundos atrás pelo mesmo colega em direção a J (aê J!).

Por alguns segundos as duas alunas envolvidas na questão deixaram transparecer constrangimento, talvez menos pelo peso da palavra propriamente dito – já que elas não a usaram em nenhum momento - , mais pela gozação do colega M, que, em português, emitiu um “aê” para a aluna J, que estaria, sem saber, utilizando um palavrão, e outro para G, talvez ironizando o fato de ela estar “por dentro” de questões de cunho sexual. Neste ponto elas não se mostraram muito à vontade com a ironia, tanto que a professora logo encerrou o momento lembrando que se tratava apenas de uma brincadeira (*yeah, so that that's just a joke*).

Mas a naturalidade com que a questão foi tratada pela professora, que entre os presentes, era quem mais tinha noção do peso da palavra obscena pronunciada – em alto e bom som –, e pelos demais presentes, chamou nossa atenção. Dificilmente o mesmo aconteceria em se tratando de uma palavra do mesmo nível na Língua Materna dos falantes. Isso porque “sabe-se mas não se sente que uma palavra estrangeira é grosseira ou obscena” (REVUZ, 1998, p. 224).

Melman (1992) também aponta para o preço da castração que o falante paga para entrar na Língua Materna, mas não para a entrada em LE. Ele ressalta que “um dos méritos de Lacan é ter mostrado que este efeito experimentado, chamado na teoria de ‘castração’ não é um efeito de importação dos pais, na língua, pelo sujeito. É a própria língua” (p. 36).

No diálogo que transcrevemos é claro o fato de que, em se tratando de uma Língua Estrangeira, “as palavras são apenas muito parcialmente ‘contaminadas’ pelos valores da língua materna na medida, precisamente, em que não há correspondências termo a termo” (REVUZ, *ibid idem*). Nem os falantes da

aula nem nós saberíamos precisar qual das palavras utilizadas de forma pejorativa em língua portuguesa para nomear o órgão sexual feminino melhor traduziria “*cunt*”.

A possibilidade de dizer em Língua Estrangeira o que é tido por proibido em Língua Materna, para a autora, pode ser vivenciada “como uma perda (até mesmo perda de identidade), como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade” (REVUZ, 1998, p. 224),

Apoiada na concepção de Língua Materna de Melman, Coracini (1997, p. 160) afirma:

Se a língua materna é aquela na qual, para aquele que fala, a mãe foi interdita (1992, p. 32), ou seja, é o lugar da interdição, carregando o peso a história do sujeito e, portanto, do imaginário resultante da ideologia que naturaliza o que foi construído, a língua estrangeira parece ser o lugar onde quase tudo é permitido, onde os desejos podem irromper mais livremente, ainda não moldada pelos interditos.

Ao dizer da LM que é aquela na qual a mãe é interdita, Melman (1992, p. 59) lembra que é exatamente por isso “a língua do desejo”. E que “somente a música da língua materna, quer dizer, a entonação conservada, vem lembrar a mudez do desejo ao qual estou neste momento condenado” (p. 33). O sujeito é, então, proibido, interdito em sua LM - “tudo não se diz” (MILNER, 1987, p.7). Ou seja, o sujeito é habitado por desejos interditos na / pela Língua Materna (aquela que teceu seu inconsciente).

Situação distinta foi observada em outro momento da mesma aula, no qual um dos alunos perguntou à professora se ela já havia assistido ao filme “Jogos Mortais”. Segue o diálogo:

Fragmento 6

E: teacher, did you watch saws? Saws it's a::h

A: jogos mortais

E: jogos mortais

P: saw ((a professora corrige o aluno))

E: saw

P: the first the second and the third (+) the one that the doctor explodes, then it's the same thing all the time<sup>25</sup>

M: the same game

A: i i dreamed about ...

P: it's a game that people die

A: i dreamed that i was in the game

P: ai A L ((a professora fala o nome da aluna)) i'm so sorry

M: meu deus<sup>26</sup>

No trecho da conversa acima destacado percebemos a presença da língua portuguesa nas reações da professora e de M à narração de A acerca de seu pesadelo com o filme “Jogos Mortais”. A aluna conta que sonhou que era parte do terrível jogo, ao que seus dois interlocutores responderam com expressões de sua LM.

A professora começou seu enunciado com um “ai /aɪ/” (português), antes de dizer, em língua inglesa, que sentia muito (*I'm so sorry*) pelo pesadelo da aluna; já M, ao ouvir o que se passara, e igualmente impressionado com a informação, soltou um sonoro “meu Deus!”.

Serrani-Infante (1998, p. 257) lembra que o encontro do sujeito com uma outra língua traz à tona sérias questões identitárias do sujeito, e que a complexidade desse processo refere-se em parte à contradição que se impõe:

---

<sup>25</sup> P: o primeiro o segundo e o terceiro (+) o que o médico explode, e aí é a mesma coisa o tempo todo

M: o mesmo jogo

A: eu eu sonhei que ...

P: é o mesmo jogo que as pessoas morrem

A: eu sonhei que eu estava no jogo

P: ai A L eu sinto muito

M: meu deus

De um lado é uma experiência mobilizadora em direção ao novo, mas, pelo mesmo movimento, ao serem solicitadas as bases mesmas da estruturação subjetiva e com isso a língua materna, a experiência mobilizadora mais determinante é a que afeta substancialmente as discursividades fundadoras, constitutivas do sujeito.

Daí as manifestações tão marcantes da presença da Língua Materna, especialmente em enunciados em que a expressão correlata em Língua Estrangeira parece não exprimir a contento sentimentos como o estranhamento, a dor ou a angústia, sentimento que levou os interlocutores de A a reagirem expressões faciais de medo e elementos da língua portuguesa em suas enunciações. As interjeições “ai” e “meu Deus” seriam facilmente traduzidas pelos dois falantes e emitidos na língua inglesa, em circunstâncias sem nenhum desgaste emocional (ainda que neste caso os interlocutores tenham apenas imaginado a situação de estar inserido em um jogo mortal), como vinham fazendo até então.

Chamamos atenção para a relação que a professora tem com a LE. Como já dissemos, ela possui um nível alto de proficiência na língua inglesa, idioma com o qual se relaciona há mais de quarenta anos (e ensina há mais de trinta), e mostra-se sempre muito à vontade na produção de seus enunciados em inglês. Mas os elementos do enunciado, carregados de uma angustiosa sensação, a levaram ao deslocamento. Não é difícil percebermos que é a LM de um indivíduo a que ele convocará (e em que se apoiará) em momentos de dor e crise.

Também devemos pontuar que a estrutura que compareceu à fala da professora (ai) tem sonoridade semelhante a um item da língua inglesa com significado totalmente distinto – o pronome “I” (eu). Se os interlocutores da falante não tivessem a mesma LM que ela, poderiam encontrar dificuldade para entender o sentido do enunciado - “eu AL eu sinto muito” - , uma vez que a entonação e a expressão da locutora não condiziam com o uso do pronome utilizado no deslocamento.

Situação semelhante observamos alguns minutos adiante, quando à aluna G foi dada a oportunidade de se manifestar acerca da mesma questão (seus medos), e ela fez alusão ao seu medo de mendigos:



## Fragmento 7

A: i'm afraid of clowns because i don't i DO NOT like people in me (+) mascararas  
 ((a aluna pronuncia a palavra de forma equivocada))

P: masks ((a professora corrige a aluna))

A: masks

P: and when i was a child i was afraid of a la ursa quer dinheiro ((cantando))

G: i'm afraid of homeless people

A: no, eu ((português)) homeless and oldi<sup>27</sup>

A aluna G, criada no Reino Unido, tem por Língua Materna o português, já que foi a língua que a fundou como sujeito falante, mas sua incorporação à língua inglesa se deu em todas as suas dimensões (REVUZ, 1998). G diz se sentir muito mais à vontade com a língua e a cultura inglesas, e o desejo de voltar a residir na Inglaterra está sempre presente em seu discurso.

Após G ter contado que tem medo de mendigos, a aluna A, que demonstra muita raiva quando não consegue se expressar em língua inglesa e, quando isto acontece, diz preferir continuar tentando achar o termo em inglês ou até “pular” a palavra que não lembra na sentença do que usar o português, apresenta dois tipos de influência de sua LM em um mesmo enunciado. Primeiro, faz uma distinção entre si e os colegas utilizando o pronome “eu” no lugar de “I”, e logo em seguida tenta pronunciar o vocábulo “old” /əʊld/, mas acaba por inserir um som final de “i”, e pronuncia “oldi” /əʊldi/.

Frequentemente observadas na superfície na fala de imigrantes e de aprendizes de LE em geral, as inserções da Língua Materna são estruturas de suas LMs tomadas por empréstimo, que acabam por se inserir por vezes definitivamente em sua fala, normalmente sem que o falante perceba essa

---

<sup>27</sup> A: eu tenho de palhaços porque eu não gosto de pessoas de ma mascas

P: máscaras ((a professora corrige a aluna))

A: máscaras

P: e quando eu era criança eu tinha medo de a la ursa quer dinheiro ((cantando))

G: eu tenho medo de mendigos

A: não eu ((português)) de mendigos e velhos

ocorrência. Serrani-Infanti (1998,) pontua que tais elementos são comumente mal vistos tanto pela sociedade quanto pelas instituições de ensino, por configurarem, para ambos, contaminações à LE.

O eco da Língua Materna foi aqui percebido no som “intruso” de “i” ao final de palavras que terminam com uma consoante. Este é um fenômeno comum em falantes nativos do português em contato com a língua inglesa, uma vez que a sonoridade de “oldi” /əʊldi/ melhor se acomoda à língua portuguesa, e traz maior conforto ao falante, mesmo aos de nível já avançado, como no caso em questão.

Segundo Melman (1992, p. 16), “o inconsciente não cria nenhum obstáculo à mixagem das línguas. Pode reter em seu seio palavras, locuções, fragmentos inteiros de discurso”. O autor referia-se à mixagem entre a língua da infância, que veio a tornar-se estrangeira, e a língua usada por um falante adulto. Mas também podemos inferir aqui a possibilidade de retenção de sons da LM que incidem sobre uma LE do falante, e chamam a atenção nos períodos de aquisição da Língua Estrangeira.

Também Heller-Roazen (2010, p. 12) afirma que “os sons estrangeiros feitos por falantes de uma língua quando tentam imitar os de outra” acabam por mudar de “formato e frequentemente adquirem contornos novos e singulares, que em última instância não são redutíveis nem à língua de origem nem àquela na qual se inserem”.

Revuz (1998, p. 221) destaca ainda o fato de que tentar pronunciar em LE sons que não fazem parte da LM do aprendiz proporciona a ele a “liberdade esquecida ao aparelho fonador” de emitir, através da experimentação da produção de movimentos como o de relaxamento e contração, sons e “sensações surpreendentes no plano dessa região bucal, tão importante no corpo erógeno”.

Segundo a autora (ibid idem) é árduo para muitos desses falantes deixarem os “automatismos fonológicos” de sua Língua Materna, e muitos, mesmo em estágios mais avançados, apresentam em suas enunciações as marcas do sistema fonético que construíram para si, sistema esse “pessoal, híbrido, mas fortemente ancorado no da língua materna”.

A autora adverte que esse tipo de situação não necessariamente é reflexo de uma dificuldade funcional em produzir os sons estranhos à LM, e que, mesmo quando os fonemas são semelhantes aos da Língua Materna dos falantes, tal fenômeno é recorrente. Segundo ela, a dificuldade é mais relacionada com o “jogar de modo diferente com a acentuação, com sons, ritmos e entoações” próprios da língua-alvo.

Assim, segundo a autora, muitas vezes observamos a necessidade de “racionalização pelo recurso da escrita” (p. 222) de forma tão latente. Porque, para estes, o distanciamento requerido pelo que de novos a eles foi proposto apresenta-se como um perigo do qual precisam salvar-se. O momento da escrita chega para eles como um alívio ao “corpo-a-corpo com a dimensão fonética” (p. 221), ou, diríamos, com as frustradas, em geral, hilárias e, por vezes, dolorosas tentativas de emissão dos novos sons propostos.

A língua de um povo é carregada de traços culturais distintivos daquele povo. A forma como se vê o mundo traduz-se em aspectos da língua. Tais aspectos, peculiares de cada idioma, são “desconcertantes”, e causam grande estranheza em quem se dispõe a adquirir uma LE. A autora dá exemplos de modos diversos de se entender a realidade à volta e, conseqüentemente, de dizê-la: “Que haja somente uma palavra em russo para dizer braço e perna, que o sol seja feminino em alemão, que os ingleses digam ‘eu sou frio’” (REVUZ, 1998, p. 223). É nos primeiros encontros com essa outra língua que o desconforto manifesta-se, mas ele pode durar para sempre.

Um desses encontros “desconcertantes” e tardios foi observado na aula 1 transcrita neste trabalho. Os alunos ainda discorriam sobre seus medos. Observemos os enunciados abaixo:

Fragmento 8

J: when i was a child I had I had? afraid i was afraid of coca coca cockroaches because my brother because my brother used to run around me (+)

P: after

J: after me, and I shouted a lot and my mother stop do this stop do this (+) only (+) and now i'm afraid of have a heart attack.<sup>28</sup>

A estrutura linguística que primeiro apareceu no enunciado da aluna J na zona de equívoco foi “*I had afraid*”, quando se esperava que dissesse “*I was afraid*”. Ela transliterou “tinha medo”, empregando o verbo “ter” (*have*) na frase. É interessante notarmos que uma tradução literal levaria a aluna a algo como “*I have fear*”, mas o termo mais comumente associado a “medo”, na língua inglesa, é “*afraid*” na forma “*I am afraid*”.

A aluna questionou a professora (e a si mesma) quanto à forma mais adequada e, antes mesmo de ouvir a resposta, corrigiu-se ao lembrar a expressão exata utilizada pelos falantes de língua inglesa. E aqui percebemos mais um exemplo de “desconcerto”, uma vez que, para a aluna, “*I am afraid*” ou “eu sou medo” (“estou com medo”, outra possibilidade de tradução, também não se aplica a todas as situações) ainda não faz pleno sentido, mesmo após tantos anos de exposição à língua inglesa.

Para Revuz (1998, p. 225), “ao aceitar os enunciados corretos de um ponto de vista linguístico, o locutor estrangeiro avaliza, ao mesmo tempo, seu conteúdo”. E não poucos alunos continuarão, como a aluna em destaque, por um longo tempo ligados às suas formas, utilizando tempos verbais e expressões como em sua LM, “antes de adotarem uma outra maneira de ver as coisas” (REVUZ, 1998, p. 223).

Outra interferência da língua portuguesa muito facilmente percebida entre os falantes de língua inglesa é o uso maciço da LM em momentos de pausas e hesitações. E não só entre alunos iniciantes, mas também, e especialmente, entre os de nível mais avançado, incluindo professores com larga experiência com a língua. Observemos o fragmento abaixo:

#### Fragmento 8

---

<sup>28</sup> J: quando eu era criança eu era eu era? tinha medo eu tinha medo de bara bara baratas porque meu irmão porque meu irmão corria ao meu redor P: atrás J: atrás de mim e eu gritava muito e minha mãe pare com isso pare com isso (+) somente (+) e hoje eu tenho medo de ter infarto

S: é:: hello everybody

Als: hello

S: é::

C: there are more people coming

S: good evening

S: we are advanced 4 (+) we are (+)

...

S: we are advanced 4 group é:: of the A ((o aluno cita o nome da professora))  
teacher and (+) é:: as you can see we are presenting oktoberfest festival...<sup>29</sup>

O fragmento acima foi retirado da transcrição da aula três. A observação foi realizada no dia da apresentação do projeto anual da escola, chamado de “*Project Fair*”, do qual todas as turmas são convocadas a participar, fazendo uma apresentação oral para o público da escola e convidados dos alunos, sobre um tema previamente escolhido pela entidade. O tema do evento deste ano foi “*international festivals*” (festivais internacionais), e a turma decidiu apresentar sobre o “*Oktoberfest*” alemão e brasileiro.

S é um aluno que tem contato com a língua inglesa desde muito pequeno por ser filho de pai brasileiro com mãe americana. Sua mãe costumava se dirigir a ele – e aos outros filhos e marido - em português, mas o matriculou em uma escola de idiomas muito cedo. S tem boas lembranças daquela fase, diz que era um bom aluno. Mas, ainda na infância, sua família teve um sério problema com a diretoria da escola onde S estudava. Sua mãe então o tirou da escola e ele passou seis anos sem estudar inglês formalmente. Hoje S sente sérias

---

S: Olá a todos

Als: olá

S: é::

C: tem mais gente vindo

S: boa noite

S: nós somos o avançado 4 (+) nós somos (+)

S: nós somos o grupo do avançado 4 é:: da A R (( o aluno cita o nome da professora)) professora e (+) é::  
como vocês podem ver nós vamos apresentar o festival oktoberfest

dificuldades para voltar ao ritmo que acredita ter tido na infância, e entende que precisa estudar mais do que os outros alunos.

Revuz (1998, p. 220) assinala que esta questão do fracasso ou sucesso

[...] constitui indício de alguma coisa do funcionamento psíquico do sujeito. Ainda que ponderando que seria desatino emitir interpretações sobre as dificuldades dos aprendizes, pode-se ajudar a superá-las, remetendo-as não a um estado de fato (“tenho a memória ruim”, “não posso pronunciar este som”, “não compreendo gramática”), mas a um sentido, uma história singular com a língua. A cada um corresponde, em seguida, decifrar esse sentido, se assim o desejar.

A LM de S é a língua portuguesa, e, apesar de tantos anos se relacionando com a língua inglesa, e tendo predileção pela gramática inglesa, S diz preferir o português ao inglês e sentir no português o conforto da Língua Materna. Aparece de forma repetida em sua fala o “é” prolongado, típico da língua portuguesa e tão presente em nossos enunciados diários, comparecer à superfície da fala, como algo que não conseguiu ser dito, quando o aluno parecia em dúvida quanto à forma mais adequada de iniciar sua alocução (é... *good evening*), ou ao que seria importante dizer sobre a turma (é:: *of the a r teacher and ... é:: as you can see we are presenting oktoberfest festival*).

Antes do início da apresentação, os alunos estavam a postos para o trabalho, enquanto a audiência se posicionava. A sala ficou cheia e os estudantes começaram a demonstrar certo nervosismo diante do número inesperado de expectadores que não parava de crescer. Como esse momento se deu antes de a apresentação efetivamente ter início, a câmera não registrou, mas pudemos ouvir as queixas, em tom de brincadeira, do aluno M, a cada nova batida à porta de mais uma pessoa interessada em assisti-los.

Todas as enunciações de M referentes à audiência ocorreram em língua portuguesa, até que a coordenadora da escola, que estava na plateia, reagiu, repreendendo o aluno por não estar falando inglês na sala de aula, e comparou-o a uns alunos do *Starter 2* que ela teria assistido antes de se dirigir à sala dele. Apesar de serem de um nível bem mais baixo que o dele (segundo semestre do curso básico, enquanto M está cursando o segundo semestre do curso avançado

– aproximadamente cinco anos de diferença), segundo ela, aqueles comunicavam-se em língua inglesa, mesmo antes do início de sua apresentação.

Ao contrário do que pregam os proponentes da “superação” desse estágio de interferência de uma língua sobre a outra, verificamos a presença constante da Língua Materna no aluno M, mesmo sendo ele considerado um falante já em condições de se comunicar bem em LE. Tal influência pode ser verificada em indivíduos em todos os estágios de aprendizagem, dos níveis mais elementares aos mais elevados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos, neste momento, o objetivo primeiro que nos levou à realização deste trabalho. Havíamos estabelecido como objetivo geral investigar a incidência da Língua Materna - no caso dos nossos alunos, o português - nos estágios iniciais de aquisição da língua inglesa, levando em conta a interdição (de falar português) sofrida pelo aluno na sala de aula de EFL (Inglês como Língua Estrangeira).

Para atingirmos nosso objetivo geral, percorremos os seguintes caminhos (objetivos específicos): (1) Analisamos as diferentes relações estabelecidas pelo sujeito com as línguas materna e estrangeira; (2) analisamos a interferência dessas relações no processo de aquisição da LE; (3) identificamos em que circunstâncias os alunos mudam de LE para LM na sala de aula de EFL.

Após o término da coleta dos dados do primeiro grupo passamos às aulas do “*Advanced 4 Light*”. Analisamos como a língua portuguesa foi convocada em tantos momentos, apesar da familiaridade com a língua inglesa de vários dos participantes da pesquisa.

Os resultados deste trabalho corroboram nosso entendimento de que a Língua Materna de um sujeito, que, segundo Pereira de Castro (2010, com base em MELMAN, 1987) é “destino de todo ser” (p. 94), ocupa lugar de destaque em todas as etapas do processo de aquisição de uma Língua Estrangeira, sendo a relação que se estabelece entre o falante e sua Língua Materna fator determinante para a aquisição de qualquer LE.

Esta pesquisa mostra que a incidência da Língua Materna na sala de aula de EFL é de tal modo significativa, que não houve uma só aula, das turmas observadas, na qual os participantes tenham falado exclusivamente em língua inglesa. Percebemos que alunos iniciantes, com pouca familiaridade com a língua-alvo, convocaram sua Língua Materna por diversas vezes, em interlocuções com seus pares e com os professores. Como esperávamos, tal ocorrência do português, em comparação com a ocorrência da língua inglesa, foi



muito mais frequente entre os alunos do *Starter 2*. Contudo, percebemos também uma forte presença da LM dos alunos do *Advanced 4 Light*, que se comunicavam majoritariamente em inglês.

Nos dois níveis observados, por vezes a língua portuguesa foi falada porque o conhecimento por parte dos falantes da língua-alvo ainda não era suficiente para que a produção do enunciado ocorresse em LE.

Tomemos, neste primeiro instante, os enunciados do “*Starter 2*”. Observamos que, na relação aluno-aluno, a LM foi acionada com bastante naturalidade em atividades realizadas em duplas ou trios, em diálogos nos quais o aluno sentiu a necessidade de se expressar em sua LM a fim de melhor compreender ou esclarecer o sentido das questões que faziam parte da atividade proposta em sala de aula.

Também ocorreram diálogos em língua portuguesa entre os alunos quando, nas atividades em duplas ou pequenos grupos, surgiram dúvidas relativas às instruções dadas pelo professor para a execução da tarefa. As análises demonstram que a Língua Materna dos falantes com grande frequência quando, posicionados em círculo, alunos e professor interagem no grande grupo, nas curtas conversas paralelas que surgiram. Por vezes não conseguimos distinguir o que estava sendo dito, foi-nos possível apenas reconhecer a língua falada.

Na relação aluno-professor, os falantes se arriscaram a falar inglês com menor frequência, se compararmos com os diálogos que se deram entre os pares. Na grande maioria destes momentos a inserção da língua portuguesa por parte dos alunos se deu em enunciados inteiros, quando de fato a falta do léxico os impedia de produzir sentenças inteiras na LE, mas em que os falantes poderiam tentar sua construção parcial em Língua Estrangeira. No fragmento 1 (aula 1) do “*Starter 2*”, por exemplo, o aluno V poderia ter dito “*i’m aqui pensando in portuguese*”, uma vez que já tinha, àquela altura do curso, parte da estrutura requerida para a construção da sentença consolidada.

Na relação professor-aluno, por duas vezes o professor do “*Starter 2*” sentiu necessidade de se expressar em língua portuguesa, dando a entender que

havia mudado de língua para facilitar a compreensão do enunciado. Em um primeiro momento (aula 1), o professor deu um aviso à classe relativo ao curso, e o fez inteiramente em português. O segundo momento se deu na mesma aula, quando o professor, que iria em seguida apresentar o vocabulário referente ao tema “música”, estava propondo uma atividade em que os alunos deveriam ouvir canções de estilos distintos e tentar reconhecê-los. Usou, então, a expressão “*just to give you a little taste*”, e sentiu a necessidade, pela falta do léxico dos alunos, de traduzi-la para o português (“só pra dar um gostinho”).

Na análise do “*Advanced 4 Light*”, percebemos que a ocorrência da Língua Materna pela falta do léxico também se deu nas três instâncias referidas acima (nas relações aluno-aluno, aluno-professor e professor-aluno).

Na relação aluno-aluno, não identificamos nenhum enunciado em que a língua portuguesa se fizesse presente. Apesar de por várias vezes termos observado a produção de sentenças inteiras ou parcialmente enunciadas em português, em nenhum momento este fato se deu por falta de conhecimento lexical dos alunos.

Na relação aluno-professor, alguns enunciados foram produzidos com a inserção da LM dos alunos, mas, como era de se esperar, em todas as ocorrências a incidência se deu de forma pontual, ou seja, apenas o item lexical desconhecido na língua inglesa foi substituído pelo equivalente em língua portuguesa, e o restante do enunciado foi produzido na língua-alvo.

Na relação professor-aluno, não houve nenhuma ocorrência da Língua Materna por falta de conhecimento lexical.

Contudo, a análise também aponta para o fato de que a LM é comumente acionada, mesmo quando o falante tem conhecimento da estrutura linguística requerida em LE. Em alguns momentos vimos os falantes traduzindo ou pedindo para que alguém traduzisse itens do inglês para o português, ou mesmo mudando a língua no meio do enunciado quando julgaram que a emissão das palavras em português se faria necessária para a apropriação do sentido.

No “*Starter 2*”, na relação aluno-aluno, vimos por três vezes, em aulas distintas (aulas 1 e 2) o aluno V brincar com a língua portuguesa, em

circunstâncias em que, ditas em inglês, as palavras não teriam o mesmo peso nem expressariam o sentido do gracejo. Nas relações aluno-professor e professor-aluno, tal ocorrência não foi verificada.

Já no “*Advanced 4 Light*”, vimos nos três tipos de relação discriminados acima (aluno-aluno, aluno-professor e professor-aluno), a incidência da língua portuguesa, especialmente na aula 1, cujo tema era “medos”, ocasião em que muitos nomes de filmes de terror foram mencionados e traduzidos para o português.

Mas as análises expõem ainda que em outras ocasiões falantes usaram sua LM inconscientemente, sem se aperceberem de que acabaram inserindo no enunciado vocábulos ou frases inteiras na língua portuguesa. Notamos ainda a influência da LM dos falantes na produção de sons característicos da língua inglesa, mas pouco comuns (ou inexistentes) na língua portuguesa.

No “*Starter 2*”, não observamos tal fenômeno ocorrer em nenhuma instância. Nas aulas do “*Advanced 4 Light*”, contudo, percebemos o uso de interjeições em português em momentos em que algum sentimento negativo como o de ansiedade ou angústia foi vivenciado, nas três instâncias. Também a “acomodação” à língua portuguesa de sons do inglês foi registrada em diálogos aluno-aluno.

Quanto à relação aluno-professor, também testemunhamos a ocorrência da língua portuguesa quando da “escolha” da ordem das palavras em enunciados proferidos inteiramente em língua inglesa.

É importante ressaltar ainda que os resultados encontrados mostram como a relação que os sujeitos estabelecem com suas línguas influencia na aquisição de uma Língua Estrangeira.

Os resultados nos levam a propor que não se deve ensinar uma Língua Estrangeira com a expectativa de um esquecimento da Língua Materna por parte do aprendiz. Contudo, é certo que, no contexto contemplado neste trabalho, o da busca pela aquisição de uma nova língua em uma situação em que só a sala de aula oferece a possibilidade de um contato real (ouvir e falar) com essa LE, não

há espaço para que as aulas sejam ministradas na LM dos alunos, ou que a eles seja dada plena liberdade de se expressarem na língua portuguesa.

Como elemento constantemente presente não apenas em todo o processo de aquisição de uma Língua Estrangeira, mas em toda a vida de um falante, a LM dos aprendizes é fundamental para o desenrolar de toda a aprendizagem. É importante até mesmo que o aluno consiga fazer uma associação entre o novo item lexical a que está sendo apresentado em sala de aula e o correspondente em sua própria língua, para reforço e consolidação da aprendizagem da Língua Estrangeira, e da própria habilidade de traduzir, atividade considerada de altíssimo grau de dificuldade por uma parcela significativa dos falantes fluentes da língua inglesa, uma vez que também tiveram essa lacuna em sua aprendizagem.

Esperamos que este trabalho venha a contribuir de modo efetivo para a discussão dessas questões que consideramos de grande relevância para o ensino de Língua Estrangeira, e para sensibilizar professores e profissionais ligados à didática do ensino de línguas para não nativos para uma reflexão acerca da angústia sofrida por tantos aprendizes, diante do fazimento da “experiência do seu próprio estranhamento” (REVUZ, 1998, p. 229), que é o aprendizado de outra língua.

Contudo, reconhecemos que esta é apenas uma pequena contribuição para questões tão amplas, e que os resultados deste trabalho apontam para a importância de novos trabalhos que devem ser realizados para que se amplie o campo de discussão acerca deste tema. As perguntas que nos surgem após este trabalho são relativas aos efeitos da interdição (de falar em LM) sofrida pelo aprendiz em sala de aula. Que efeitos seriam estes? Que consequências podem trazer para o aprendizado da LE?

## REFERÊNCIAS

ALIGHIERI, DANTE. **A divina comédia**. (Trad. por José Pinheiro). São Paulo: Atenas Editora, 1955.

\_\_\_\_\_. **De vulgari eloquentia**. (Trad. Por Steven Botterill). Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ARRIVÉ, Michel. Qu'en est-il du signe chez Ferdinand de Saussure? **Journal français de Psychiatrie** (Paris), nº 29, março 2008.

\_\_\_\_\_. **Le linguiste et l'inconscient**. Paris: PUF, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Linguística e Psicanálise: Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan e outros**. 2ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Psicanálise, Linguística e inconsciente: Freud, Saussure, Pichon, Lacan**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1999.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística geral I**. 4 ed. Campinas: Pontes, Editora da UNICAMP, 1995.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

CORACINI, Maria José. O espaço híbrido da subjetividade: o (bem) estar / ser entre línguas. In: **A celebração do Outro: Arquivo, memória e identidade: Línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007ª. p. 117-134

\_\_\_\_\_. Nossa língua: materna ou madrasta? Linguagem, discurso e identidade. In: **A celebração do Outro: Arquivo, memória e identidade: Línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007b. p. 135-148

\_\_\_\_\_. Língua Estrangeira e Língua Materna: Uma questão de sujeito e identidade. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 14 n.1, p.153-169, jul./dez. 1997.

DE NOGENT, GUILBERTO. Gesta Dei per Francos. In: KREY, August. **The First Crusade: The Accounts of Eyewitnesses and Participants**, Princeton: 1921, pp. 28-30.

DUARTE, Cristina Vaz. A construção da identidade na discussão de alguns erros em língua estrangeira. In: SIMÕES, Darcília (org.). **Mundos Semióticos Possíveis**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2008. p. 149-163

FARIA, NÚBIA. O input e a imprevisibilidade da fala na aquisição de linguagem. In: MOURA, Denilda (org.). **Os múltiplos usos da língua**. Maceió: EDUFAL, 1999. p. 83-86

FREUD, Sigmund. Um caso de histeria. [1905]. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v.VII. Rio de Janeiro: Editora: Imago, 2006.

\_\_\_\_\_. Conferências introdutórias sobre a Psicanálise - Parte I e II - [1915 - 1916] In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v. XV. Rio de Janeiro: Editora: Imago, 2006

\_\_\_\_\_. **A Interpretação das Afasias**. (Trad. por António Pinto Ribeiro). Lisboa: Edições 70, 1977.

\_\_\_\_\_. A dissecção da personalidade psíquica. **ESB**. vol. XXII, p. 75-102, 1932. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GADET, F. **Saussure, une science de la langue**. Paris: Minuit, 1987.

Garcia-Roza, Luiz Alfredo. **Freud e o Inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

GREGORIM, Clovis & Nash, Mark. **Michaelis**: Dicionário de Phrasal Verbs. São Paulo: Melhoramentos, 2003.

GRONDEUX, Anne. La notion de langue maternelle et son apparition au Moyen Age. In: VON MOOS, Peter (Ed.). **Zwischen Babel und Pflingsten / Entre Babel et Pentecôte**. Berlin: Lit Verlag, 2008. p. 339-356.

HELLER-ROAZEN, Daniel. **Ecolalias**: Sobre o esquecimento das línguas. (Trad. por Fábio Akcelrud Durão). Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

JAKOBSON, Roman. **Child Language, aphasia and phonological universals**. (Trad. por Allan R. Keiler). Haia: Mouton, 1968.

KRASHEN, Stephen. **Language Development in a Bilingual Setting**. Los Angeles: CA. NDAC-LA, 1979.

\_\_\_\_\_, Sferlazza, V., Feldman, L., & Fathman, A. Adult performance on the SLOPE test: more evidence for a natural order in adult second language acquisition. **Language Learning**, v. 26 p. 145-151. 1976

\_\_\_\_\_. **O Seminário. Livro onze**: Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1985a.

LACAN, Jacques. **O Seminário. Livro três**: As psicoses. 2ª ED. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1985b.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Da Angústia na infância. **Revista Literal**, v. 10, p. 117-126, 2008.

\_\_\_\_\_. Sobre o paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus efeitos. In: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (orgs.). **Aquisição, patologias e clínica da linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2007. p. 97-126

LENNEBERG, Eric. **Biological Foundations of Language**. Nova Iorque: John Wiley & Sons, 1967.

MAJOR, Roy. **Foreign accent**: recent research and theory. **IRAL**, v. 25, p. 185-202, 1987.

\_\_\_\_\_. Current trends in interlanguage phonology. In: YAVAS, M. (ed.) **First and second language phonology**. San Diego: Singular Press, 1994. p. 181-204

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2008.

MELMAN, CHARLES. **Imigrantes**. Incidências subjetivas das mudanças de língua e país. (Trad. por Rosane Pereira). São Paulo: Escuta, 1992.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. (Trad. por Ângela Cristina Jesuíno). Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

OVÍDIO. **Metamorphoses**: The Arthur Golding Translation of 1567. Filadélfia: Paul Dry Books, 2000.

PAVEAU, Marie-Anne, SARFATI, Georges-Elias. **As grandes teorias da Linguística**: da gramática comparada à pragmática. (Trad. por Rosário Gregolin, Vanice Sargentini e Cleudemar Fernandes). São Carlos: Claraluz, 2006.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. A interpretação: a fala do outro e a heterogeneidade da fala da criança. **Letras – Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS)**, n. 14, p. 125-138, 1997.

\_\_\_\_\_. Sobre o (im)possível esquecimento da língua materna. In: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (orgs.). **Aquisição, patologias e clínica da linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2007. p. 135-148

\_\_\_\_\_. Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem. In: Junqueira Filho, L.C.U. (org.). **Silêncio e luzes**. Sobre a experiência psíquica do vazio e da forma. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 247-57

\_\_\_\_\_. Saussure e o necessário esquecimento da fala infantil: Uma leitura para a aquisição de linguagem. **Caderno de Estudos Linguísticos**. v. 52 n. 1, p. 91-102, Jan./Jun. 2010

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PROCTER, Paul. Cambridge International Dictionary of English. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1995.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Linguagem e Identidade**: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213-230.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas: As identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Linguagem e Identidade**: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 231-261.



SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.

SCHACHTER, Jacquelyn . Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar. **Applied Linguistics**, v. 9 (3), p. 219-235. 1988

SINGLETON, David. **Age as a factor in second language acquisition**. Dublin: Trinity College, 1981.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os Conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os Falantes de Línguas Alóctones Minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*. V. 1, p. 1-10. 2006

## ANEXO

### TRANSCRIÇÃO DAS AULAS

#### **Starter 2**

#### **Aula 1**

**Data: 03/02/2012**

**9 alunos presentes – 5 mulheres e 4 homens.**

**A primeira aula do Starter 2 (segundo semestre do curso básico) foi um momento de apresentação do professor e dos novos colegas e revisão do conteúdo do primeiro semestre do curso.**

Entre 14:00 e 14:12 – ((nenhum uso da língua portuguesa foi registrado))

- 14: 13 – ((o professor distribui folhas e papel e pede, em inglês, para os alunos escreverem uma sentença verdadeira e uma falsa sobre eles, para posteriormente lerem para os colegas e professor, que deveriam adivinhar se as sentenças eram verdadeiras ou falsas))

- 14:13 S: uma verdadeira e uma falsa sobre a gente ((confirmando a instrução do professor, através da tradução))

...

- 14:14 V: alguém chegou ((no momento em que alguém bateu à porta))

...

- 14:14 S: tá certo isso? ((a aluna escreve as frases verdadeira e falsa, e no momento em que o professor, monitorando os alunos, passa por ela, é questionado se a estrutura gramatical que havia utilizado estava correta))

P: here... (( o professor corrige a aluna em voz baixa, apontando para o equívoco dela no papel))

...

V: faltou uma ((aluno fala com seu par, referindo-se a ao número de frases que cada aluno deveria fazer))

C: faltou uma, num foi?

...

W: ô:::pa (reagindo a um comentário do professor sobre um outro aluno)

14:40 P: what's the third person of be? ((neste momento, o professor vai ao quadro na tentativa de explicar melhor o uso do "is" para os alunos))

S: seria been?

...

14:45 P: why don't we say what time does she starts::: work? ((ou seja, por que não se utiliza o "s" no final do verbo no caso dessa sentença)) S: porque já tem o does na frente

...

((Por três ou quatro vezes ouvi alunos sussurrando entre si em português))

14:52 W: melhorzinho, viu? ((reagindo ao fato de o professor ter começado a dar um aviso em português. Os alunos riram.))

...

14:53 V: forró town, vou fazer uma música chamada forró town ((neste momento o aluno vê a palavra "town" escrita no quadro e, compositor que é, anuncia que irá compor uma música com este título - referindo-se a Caruaru como "capital do forró")) W: botei fé agora

...

14:53 J: tô ceguinho aqui ((o aluno não consegue enxergar o que está no quadro))

P: you can't see well?

...

14:57 V: qual foi a hora, minha filha? ((estranhando o erro de uma colega ao ler a hora em inglês de forma equivocada)) S: ((risos)) horário de verão, aí eu me confundi.

...

15:05 W: F, por que não a half, só half? ((dirigindo-se ao professor, que acabara de escrever no quadro um exemplo de hora usando “half”, como em “half past seven” ou “sete e trinta”))

...

15:06 P: just to give you a little taste... ((o professor, que iria logo passar a falar acerca de música – e apresentar vocabulário relacionado – pediu para que os alunos dessem exemplos de estilos musicais. Por isso falou em português - “só pra dar um gostinho”))

...

15:10 V: só uma (+) em português hein? gospel já foi reconhecido como estilo musical? porque tava uma briga aí... ((o professor estava elencando, juntamente com os alunos, estilos musicais em inglês, até que alguém sugeriu que se incluísse o gospel.V, então, questionou se o gospel era mesmo um estilo musical))

15:10 W: por isso que eu acho que é um estilo, não um ritmo

## **Aula 2**

**Data: 03/02/2012**

**9 alunos presentes – 5 mulheres e 4 homens**

15:37 (aluno não identificado): já começou? ah, é o celular de::la ((neste ponto, o professor havia acabado de dar a instrução com relação a atividade. Os alunos

iriam ouvir trechos de músicas para identificarem o estilo musical de cada canção))

...

15:38 V: música moderna de santa cruz do capibaribe ((referindo-se à banda coldplay, utilizada pelo professor como exemplo de pop rock))

...

15:40 V: in pairs, mas sentado ((quando o professor orientou a classe a trabalhar em pares ou “in pairs”))

...

15:43 V: what kind of music do you like? que tipo de música você gosta? ((neste momento, os alunos estavam, em pares, respondendo um questionário acerca da relação deles com a música. Quando V perguntou em inglês “what kind of music do you like?”, C pareceu não entender a pergunta, o que fez com que V traduzisse para o português))

...

15:44 S: eu só não sei como é pra responder isso ((com relação ao questionário, S sabia como responder em português àquela pergunta, mas não em inglês))

15:44 C: aí bota o quê aí?

15:44 V: can you read or write music? Você sabe ler ou escrever música? ((como a colega não entendeu, o falante mudou a língua))

...

15:48 P: no, how often do you buy CDs... you go to the store and buy CDs.

S: Com que frequência eu compro? always, often? ((o professor explicou o sentido da pergunta do questionário. A aluna, em português, confirmou))

...

15:50 V: how often do you download music from the internet? com que frequência você baixa música?

15:50 C: aí eu boto o quê aqui?

...

15:51 V: você assiste MTV?

15:52 V: gosta de forró não, é?

W: só do senhor, pai.

V: ah, sim... só porque eu trouxe um chocolate pra ela da França ((o professor perguntou quais estilos musicais cada aluna gostava e não gostava, W respondeu que não gostava de forró))

...

16:00 S: eu pensava que essa pretty woman era de elvis ((referindo-se a um exercício em que os alunos deveriam associar os trechos das músicas aos seus respectivos compositores))

...

16:04 P: what's the difference between my car and mine?

J: quando já foi mencionado? ((o professor perguntou a diferença entre "my car" e "mine". O aluno achou que "mine" deveria ser utilizado no caso "car" já haver sido mencionado na frase anteriormente))

V: eu tô aqui pensando em português...

P: do:::n't! W: é que a volta exige demais do juízo, eu tô muito burro hoje

...

16:15 W: ah tá!

...

16:20 P: What does it mean? ((apontando para a palavra “hunger” no quadro))

Als: fome

P: don't speak in PORTUGUESE

...

16:26 W: assim não vale, v ((a aluna fala o nome do colega)) fica de fora. ((os alunos deveriam compor dois versos de uma canção. Uma das alunas reagiu, dizendo que V, que é compositor, não deveria participar da atividade))

V: em português, minha amiga ((argumentando que ele compõe canções em português, não em inglês))

...

16:30 (aluno não identificado): Pode roubar não, né? de ninguém não? ((neste ponto, os alunos estão tentando fazer a rima em inglês))

16:30: ((em pares, os alunos se comunicam em português))

...

16:35 J: Quantas linhas são?

V: Só duas linhas mesmo ((alunos se referem à quantidade de versos da canção que deveriam ser feitas))

...

16:40 W: F ((a aluna chama o professor)), como é ganhar?

**Aula 3****Data: 10/02/2012****11 alunos presentes – 6 mulheres e 5 homens**

14:43 W: vou fazer um modelo... vou ficar calada

...

15:06 P: thirty-three V: só entendi o three ((o professor ditou o número 33, mas V não entendeu))

...

15:14 W: São quantas? ((referindo-se ao número de sentenças que deveria escrever para uma atividade))

P: five

...

15:15 ((alunos sussurram entre si em português))

15:16 W:... substitui o from ou não? ((o professor responde em inglês))

**Aula 4****Data: 10/02/2012****11 alunos presentes – 6 mulheres e 5 homens**

15:47 P: B? ... where's she?

W: ela tá no starter one again ((o professor pergunta sobre a aluna B, que teria sido reprovada, mas o nome continuava na lista de chamada))



...

16:00 ((os alunos falam em português entre si))

16:21 P: only girls PAINTER ((as alunas deveriam repetir a palavra "painter")).

Alunas em coro: PAINTER

W: a::::h que lindo!

...

16:28 ((alunos trabalham em pares e comunicam-se em português indistintamente))

16:33 P: do you remember sailor moon?

W: eu falei pra ele eu só botei sailor porque eu lembrei de sailor moon ((tanto o professor quanto W lembraram do personagem de animação "sailor moon"))

## **Advanced 4 Light**

### **Aula 1**

**Data: 06/11/2012**

**9 alunos presentes – 5 mulheres e 4 homens.**

B: I like suspense

P: what's the difference between suspense and horror?

A: I think suspense is worse

M: yeah... you do not expect

P: horror too

A: no the music it's (+) ((expressão facial de terror))

M: psicose

P: psychosis... yeah makes sense

...

((a aluna refere-se a um filme que não estava presente na lista apresentada pela professora))

P: no but in this category ((inaudível)) what's your favourite film?

[J: ah::

...

P: E ((a professora chama o aluno)), do you like horror films?

E: no more, teacher

M: no more?

A e P: but you used to like before?

E: yeah

P: when you were a teenager

E: yeah

A: a long time ago

E: but now I prefer not

P: do you dream? because A L ((o nome da aluna)) and J ((nome da aluna)) they dream

J: sometimes, teacher, sometimes

P: they have nightmares when they see films

...

P: so, your favourite?

J: fiction

P: no, but in this category ((inaudível)) what's your favourite film? mine is the exorcist

[J: a::h

A: i saw the others

P: the others? with nicole kidman did you like it?

A: i don't think it's a::h

[P: it's suspense

A: but ahhh not that... i don't like the ones that are with people lose their parts of the body, i don't like one two three (+)

M: paranormal ((em português))

A: no (+) premonição i like

P: hum hum ((a professora sinaliza que entendeu)) it's suspense isn't it?

Als: yeah

A: but the new ones i don't like

P: i think you got tired of the same all the time

Als: yeah

S: and scream you like? scream

P: i like the first, the second and the third, then (+)

M: then

A: i don't like

P: what's the name in portuguese of scream?

S: pânico

P: pânico

A: i don't like, i

[E: sixth sixth sense

P: oh i loved it, but i was so scared, weren't you scared?

M: the door the door ((alguém bateu à porta))

A: i watched massacre da serra elétrica

P: no, that's not my kind of film

((alunos riem))

A: it's terrible

P: E ((a professora chama o aluno)), did you like the sixth sense?

E: yes

P: i really liked it

...

E: teacher, did you watch saws? saws it's a::h

A: jogos mortais

E: jogos mortais

P: saw

E: saw

P: the first the second and the third, the one that the doctor explodes, then it's the same thing all the time

M: the same game

P: yes

J: teacher, i hate all of them, i hate

T: have you seen them?

A: i dreamed about i dreamed that i was in the game

P: ai AL ((a professora fala o nome da aluna)) i'm so sorry

M: meu deus!

J: teacher?

P: yes?

J: i hate all of them, i

P: have you seen them?

J: the others ((nome do filme)) no

P: good film, isn't it? the others IS a good film

J: a paródia about the exorcist... it's so

P: comedy, i don't like it

J: i love

P: they made one about twilight that i hate it. i got so angry

S: but is true

P: no, S ((a professora fala o nome do aluno)), it's a love story, i don't like that

((os alunos riem))

...

A: there's one movie i think it's suspense, it's a vila, so you can laugh all the time  
((risos))

M: a vila

A: a vila... you can see the microphones, it's terrible

...

P: what are you afraid of?

A: cats

P: E ((a professora chama o aluno))?

E: street dark

P: dark streets

A: cats... i'm afraid when they ((INAUDÍVEL))

E: floor of the sea floor? piso of the sea

P: the floor of the sea?

E: yeah... when i... in the... the piso

A: the sand: oh oh the sand floor? why?

E: i can't see the

A: statues, statues

M: that that thing that stays like this

P: AL ((a professora fala o nome da aluna)) you are afraid of interesting things, statues

A: yes

P: any size?

A: i don't know but i don't like when something is looking staring at me... no but once I was in the beach and in maceió so in the arrecife there was a busto

P: hum

A: how? how is it possible? ((tom de voz elevado))

M: a busto? in the sea?

A: yes tipo a mulher daqui pra cima em cima do arrecife

M: ah tá

A: how? how is it possible? it's not possible come on

P: ((risos)) i understand your problem

A: and i am very very afraid of

M: cats

A: no é (+) mermaid statues

M: mermaid statues?

P: ariel too?

((a aluna faz sinal dizendo que não entendeu))

P: ariel too?

A: no

P: ok mermaid that's what you see at disney parks ariel's statues

A: no

P: not ariel? the others

A: no, like if there's a statue in the pool i'm not going to

M: the dolphin?

A: once I was travelling with my mum, there was a pool and in the middle of the pool no azulejo there was a (+) something indígena because it was like indígenas things in the hotel (+) i was swimming but i just swam around but i couldn't get in the middle because i was so afraid (+) i can't (+) just can't

...

A: i'm afraid of clowns because i don't i DO NOT like people in me (+) mascaras ((tentando pronunciar em ingles))

P: masks

A: masks

P: and when i was a child i was afraid of a la ursa quer dinheiro ((cantando))

G: i'm afraid of homeless people

A: no eu homeless and oldi

...

J: when i was a child i had i had? afraid i was afraid of coca coca cockroaches because my brother used to run around me

P: after

J: after me and i shouted a lot and my mother: stop do this stop do this... only... and now i'm afraid of have a heart attack

...

P: some fear expressions: how do i say você quase me matou de susto?

Als: you almost killed me of fear

((a professora mostra a resposta no quadro eletrônico))

A: you scared the hell out of me

P: you scared the hell out of me

[M: danou-se

A: i've heard that

P: yeah in films we see a lot but sometimes people say this in a not very polite way they say you scared the crap out of me please don't say that

((alunos riem))

P: and this one?

((a professora mostra a expressão "não seja covarde" no quadro))

S: don't be a doll

((a professora mostra a resposta no quadro eletrônico – "don't be a chicken"))

Als: don't be a chicken

P: G ((a professora chama a aluna)) how do you say that in british english?



G: i don't know but we say don't be a wimp

A: acho que é não seja chorão, alguma coisa assim

P: americans say don't be a chicken

## **Aula 2**

**Data: 08/11/2012**

**9 alunos presentes – 5 mulheres e 4 homens**

((Alunos trabalham em grupos de três. No meio da atividade, a aluna J pergunta à professora a diferença entre as pronúncias americana e britânica de “can't”. A professora responde e segue o diálogo))

P: you prefer? ((questionando qual a pronúncia que a aluna preferia))

J e A: american

P: J ((a professora fala o nome da aluna)), I will tell you ((inaudível)) what is “cunt”

((alunos riem))

M: aê jane::ide

P: J ((a professora fala o nome da aluna)), in american english cunt is the nickname of vagina

J: really teacher?

M:uh::

P: but we write c-u-n-t cunt

((alunos riem e a aluna se mostra chocada com a informação))

P: sorry, J((a professora fala o nome da aluna)), you prefer I'm happy

M: you can't can't

P: g ((a professora fala o nome da aluna)), did you know that?

((G faz sinal de que sabia))

M: aê G ((a professora fala o nome da aluna))

P: yes so that that's just a joke... let's go, 1 (+) S ((a professora fala o nome do aluno)) read the sentence tell me what it is

S: we are meeting at two o'clock

P: an

S: is a::

M: timetables and schedules

A: (bate em M) você é S ((a aluna A fala o nome do aluno S))?

P:yes

J: are you S ((a aluna J fala o nome do aluno S))?

...

P: M ((a professora fala o nome do aluno))??

M: where where?

P: ah... I'm meeting my fff? I'm going to work?

A: we are going to have a new...

M: i'm... ã?

A: ã?

J: ã?

P: is it we are going to have a car?

M: ah... I'm meeting my friends tomorrow morning... i put number 2

P: near future

M: near future

A: J ((a aluna A fala o nome da aluna J))?

J: I'm having a party

M: aê J ((o aluno M fala o nome da aluna J)) a party

...

P: J

J: people will be cured

P: people will be killed

J: no é:: curado

P: cured

((alunos riem))

P: so read the sentence about the diseases

((a aluna J não entende o comando))

G: read aqui

((a aluna J oferece o papel para que G leia a sentença, mas ela rejeita))

G: no... read

J: é esse?

G: não... o teu

J: é o meu... sim people will be cured

[M: ficou braba

J: people will be cured from AIDS and cancer and radio will disappear too

B: i'm studying for the test...comé menina? I'm studying for the test this Saturday

### Aula 3

Data: 22/11/2012

**4 alunos presentes – 2 homens e 2 mulheres. A letra C corresponde ao nome da coordenadora da escola, presente no dia da apresentação.**

S: é:: hello everybody

Als: hello

S: e::

C: there are more people coming

S: good evening

S: we are advanced 4(+) we are (+)

C: you'll have to sit down on the floor

S: we are advanced 4 group e:: of the AR ((o aluno fala o nome da professora))  
teacher and (+) e:: as you can see we are presenting oktoberfest festival...

...

M: the oktoberfest is the scene of many celebrations with redemption of Germanic traditions. Here the present the past becomes present and the culture is preserved. Among the many traditions are a harvest feast, the bazaars, the curb, the meetings of companies, dance groups, choirs and games (+) a good harvest was and has been a good reason for great celebrations (+) there ahh happens many kinds of dances, colorful costumes and vocal bands.

...

J: inspired by the oktoberfest in munich germany the oktoberfest in blumenau santa catarina was born of the will of the people to celebrate their love é:: of the life é and german traditions (+) the first edition in blumenau was performed in nineteen eighty four the oktoberfest in blumenau attracts tourists from brazil and

other countries especially from germany but also from neighbouring countries from south and north america

...

L: and for those who don't know oktoberfest is not only a beer party it is also folklore and culture, memories, traditions, music, dance and typical cuisine preserving the costumes of their ancestors from germany that formed colonies in the southern region of the country

#### **Aula 4**

**Data: 27/11/2012**

**4 alunos presentes – 2 homens e 2 mulheres**

S: very well I (+) realized that when you start to study fce you realise than you (+) (balança a cabeça dando sinal de não - expressão de quem não consegue dizer o que quer em inglês) the baggage how can i say? the baggage?

P: you cope to your background? you don't have basis

S: a little bit

S: i have to study for fce and another another grammar

P: right (+) grammar, reading books, watching films

P: E ((a professora chama o aluno))

R: teacher?

P: yes

R: excuse me...we are talking about fce é... i heard about toefl it's smililar no? what's the difference?

P: toefl is more difficult than fce, but it expires in two years, it's just for american universities, after two years you have to do it again and there's no pass or fail there are points and depending on the university they say i accept students who

got 500, another university i accept students who got 600, that's a scale of knowledge that's it

R: and it's more difficult than fce?

P: I think so I really think so you have less time to do things, it's twenty-five minutes for the composition

R: twenty-five?

P: uh E this is your

[J: E, show to her that picture please, E ((J pronuncia o nome do colega )), please!! is very interesting

E: oktoberfest

J: yes (+) E (( a aluna fala o nome do colega)) was there in munich

P: you were?

J: yes

((mostrando as fotos))

P: do you drink?

E: yes a lot

P: i can see

E: pitu

P: caipirinha

J: mostra aquela não... passou... aí E ((J fala o nome do colega)), não E ((J fala o nome do colega)) passou

((o aluno E mostra a foto))

P: too high really really high... thank you... is that what you were doing? speaking in portuguese, watching photos? great

Als: no, teacher, no

P: really R?

als: really

