

## REFLETINDO SOBRE QUESTÕES LINGÜÍSTICAS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS<sup>(\*)</sup>

---

Núbia Rabelo Bakker Faria <sup>(\*\*)</sup>

*Resumo:* Partindo da afirmação de Chomsky, relativamente à aquisição de uma língua materna, “quando falamos uma língua sabemos mais do que aquilo que aprendemos”, proponho-me a refletir sobre a aquisição de uma língua estrangeira via ensino formal, delimitado pelo *locus* da “sala de aula”, em que uma certa relação ensino/aprendizagem está sendo não apenas suposta, mas considerada necessária e desejável. Reconhecendo existir um “saber que não se aprende”, questiona-se de que maneira a lingüística teórica interroga os conceitos de ensino e de aprendizagem de uma língua, fundados na relação imaginária concebida entre sujeito aprendiz e objeto de conhecimento. A relação sujeito-linguagem no caso da L2, via de regra, se dá pelo reconhecimento de que a língua estrangeira é um objeto do qual aparentemente é possível ao sujeito estabelecer uma separação nítida e consciente para aprendê-lo por partes. Nesta relação, o aprendiz é concebido como um sujeito anterior, origem de seu discurso e de seus sentidos, que age sobre o objeto alvo de suas intenções; a língua estrangeira, por sua vez, assume as características de objeto passível (e passivo) de conhecimento e de análise.

*Palavras-chave:* Aquisição de linguagem; línguas estrangeiras; teoria lingüística

No resumo acima afirmo propor refletir sobre a relação ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira a partir da afirmação de Chomsky, feita relativamente à língua materna, “quando falamos uma língua *sabemos* muito mais do que aquilo que *aprendemos*”. Mencionar a afirmação de Chomsky permite recuperar alguns pontos que considero importantes, para então passar ao que o título deste trabalho antecipa, ou seja, refletir sobre a Lingüística e o ensino de língua estrangeira (LE, doravante).

---

(\*) Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada no IV Encontro Nacional de Língua Falada e Escrita, Maceió, 25 a 29 de novembro de 2002.

(\*\*) Profa. da Universidade Federal de Alagoas, Doutora em Lingüística.

Primeiramente gostaria de destacar o que a afirmação de Chomsky convoca do momento em que este autor desponta no cenário da Lingüística, ou seja, o seu embate com a psicologia e a lingüística americanas, leia-se behaviorismo e estruturalismo, que remonta à década de 60. Recuperar esse momento é recuperar também a influência que tanto uma área como a outra tiveram na consolidação da Lingüística Aplicada (LA, doravante), que nasce fortemente atrelada ao ensino de segunda língua, num contexto político e econômico em que a aplicação das ciências para a conquista de novas tecnologias, na corrida americana pela hegemonia mundial, implicava também a aplicação das descobertas da ciência lingüística como garantia de sucesso na prática do ensino de LE, considerado área estratégica.

Afirma J. Carroll (1973, p.190), a respeito do encaminhamento dos primeiros projetos de ensino de LE nos Estados Unidos, que a afirmação de Bloomfield de que a “matéria que tem de ser apresentada, os milhares de morfemas e tagmemas da língua estrangeira, só pode ser dominada por repetição constante” influenciou a forma e a direção de vários programas de ensino de línguas.

Por trás da afirmação de Bloomfield, acima mencionada, é importante não esquecer, há uma certa concepção de língua que dominava o cenário americano e que Carroll, mais uma vez, ajuda a situar quando afirma, posicionando-se de maneira crítica diante da metodologia da repetição prescrita por Bloomfield:

[...] o lingüista tem bastante de psicólogo para compreender que a língua é um sistema de respostas habituais extremamente bem aprendidas. Porém é gratuita a afirmação por parte do lingüista de que os exercícios e repetições infundáveis constituem o único meio pelo qual novos hábitos lingüísticos podem ser fortalecidos (p.209).

Note-se que o ponto submetido a questionamento refere-se ao meio, leia-se método, de ensino. A concepção de língua que o lingüista compreende “por ter muito de psicólogo” – “um sistema de respostas habituais extremamente bem aprendidas” – permanece intacta e nela o que está suposto ser *passível* de ensino e de aprendizagem.

Muito já foi dito sobre a influência de Chomsky nos rumos da lingüística e da psicologia. Não será meu propósito retomar essa

história em seus detalhes, mas gostaria de destacar alguns desdobramentos dessa influência para os caminhos trilhados pela LA no tocante ao ensino de LE. Para isto, será importante estabelecer alguns paralelos entre essa área e a de Aquisição de Linguagem (AL, doravante), que até a década de 70, inclusive, parecem seguir caminhos aparentemente semelhantes.

### **A aquisição de linguagem: um problema para a Lingüística**

O trabalho de Chomsky em lingüística tem enorme repercussão, não apenas no que se refere às descobertas das complexidades estruturais da linguagem, resultado do uso da formalização no estudo da língua, mas, sobretudo, com a mudança do paradigma científico adotado<sup>1</sup>. De forma bastante geral, pode-se dizer que com a referida mudança na lingüística teórica, a língua deixa de ser vista como *objeto externo*, um conjunto de enunciados, para ser destacado o caráter *criativo e inovador* da linguagem, constituindo-se esta em *objeto interno* à mente do falante. O exemplo mais recorrente para marcar essa diferença era, precisamente, a aquisição da língua materna. O tema da aquisição de linguagem passou a ocupar um lugar cada vez mais central na argumentação de Chomsky e na teoria lingüística a ele filiada. Em suma, a linguagem passa de *comportamento* a *conhecimento/saber* e, mais ainda, um conhecimento/saber que não se aprende nem se explica pela via da aprendizagem, já que não resulta de ensino específico. Essa concepção, oriunda da lingüística, desafiava a noção de *aprendizagem* com que trabalhava a psicologia da época, notadamente no que se refere à possibilidade de falar em aprendizagem de uma *língua humana*. O deslocamento do eixo lingüística-psicologia a favor do primeiro, nesse campo de investigação, é digno de nota.

A repercussão do argumento de Chomsky relativamente à área de aquisição de língua materna trouxe desdobramentos importantes, sobretudo na forma de consolidação da área de Aquisição de

---

<sup>1</sup> Segundo analisa Borges Neto (1991), o modelo de ciência baconiana, em que o apego aos dados é central, sendo a exigência da observação e mensuração fundamentais, é substituído pelo modelo kepleriano de ciência, em que é ressaltado o caráter criativo da descoberta científica. No plano da psicologia e da lingüística, essa mudança de paradigma pode ser representada pelo vertiginoso declínio da psicologia behaviorista e da lingüística estruturalista, contra a ascendência da psicologia cognitivista e lingüística gerativa, de forte inspiração racionalista.

Linguagem. Não vou me deter nos caminhos da AL<sup>2</sup>, mas destaco três momentos: 1) a inicial “conversão” à teoria chomskiana, usando a expressão de M.T. Lemos, quando as pesquisas em aquisição buscavam escrever uma gramática da fala da criança, tentando comprovar *empiricamente* os universais lingüísticos de que tratava Chomsky; 2) o posterior desencanto e abandono na década de 70, quando as pesquisas se aproximam da psicologia interacionista; 3) um renascimento importante na década seguinte, caracterizado por seu retorno à lingüística. Esse renascimento, no cenário americano e europeu, se deveu mais diretamente à apresentação da teoria gerativista dos Princípios e Parâmetros<sup>3</sup>.

No caso da língua estrangeira, embora seja possível falar igualmente em uma “conversão” na década de 60, o encaminhamento parece ter sido mais para aplicação de uma determinada gramática, no caso a gerativa, no ensino da LE do que da própria origem do argumento chomskiano, isto é, relativamente a uma língua humana, *o que pode ser ensinado e aprendido?*

Se a fracassada tentativa de escrever uma gramática da criança, no caso da AL, revelava a busca de uma comprovação empírica de que havia um saber *interno* à mente do falante/criança, que explicasse a *naturalidade* com que sua língua materna era aprendida, no caso da LE, a aplicação da teoria lingüística teve como objetivo *ensinar* e não atestar a existência deste saber, já que, em se tratando de um conhecimento de uma língua *estrangeira*, este certamente não poderia ser internamente reconhecido antes de ensinado e aprendido. A passagem de Bloomfield a Chomsky não resulta em ruptura na concepção de língua, mas tão somente em mudança na apresentação do material a ser ensinado – apenas uma concepção que atribui à língua uma natureza “externa”, concebe a possibilidade de ensiná-la através de um material que supostamente

---

<sup>2</sup> Para uma discussão detalhada e original desse percurso, ver M.T. Lemos, 2002.

<sup>3</sup> Abro um parêntesis nessa história para destacar, fora do eixo Europa-Estados Unidos, o trabalho de pesquisa de Cláudia Lemos que, juntamente com um grupo fixo de pesquisadoras, funda em 1976 o Projeto de Aquisição de Linguagem do IEL/Unicamp, que embora não se filie à teoria gerativa, volta-se para as questões da *linguagem* “no campo específico da sua aquisição pela criança, onde essas questões assumem toda a sua radicalidade” (LEMOS, 1995a, p.41).

seria *representativo* desta, da mesma forma como o era a noção de *corpus* com que trabalhava o estruturalismo americano.

Vale notar ainda nesse momento que, quando a adoção da teoria lingüística ocorreu de forma a tratar o que se situava *internamente* à mente do falante, surge a hipótese de Lenneberg<sup>4</sup> que propõe que o LAD – *Language Acquisition Device* –, o dispositivo inato proposto por Chomsky para conceber a aquisição da língua materna pelas crianças, se fecha na puberdade, explicando o fracasso no aprendizado de LE por adultos. A idéia do “período crítico” parecia colocar uma barreira teórica, calcada em bases biológicas, desautorizando as pesquisas *lingüísticas* em aquisição nessa área. Ignorando a hipótese Lenneberg, a prática no ensino de LE se avoluma na década de 70, apoiando-se não mais na teoria lingüística, mas nas possibilidades reveladas pela corrente sócio-interacionista da *psicologia*.

O abandono da teoria gerativa pela LA que se segue não é marcado por um posterior retorno à lingüística, ou aos *impasses lingüísticos* que a prática com o ensino de língua estrangeira colocava. Ao contrário, a área celebra sua independência. Referindo-se ao paradigma chomskiano, afirma Kleiman: “O desencanto com o modelo levou, naturalmente, creio eu, ao desencanto com a ciência da qual o modelo era oriundo, facilitando a autonomia”<sup>5</sup>.

Não vou colocar em questão as avaliações da área a respeito da relação teoria-aplicação. Quero tão-somente destacar o afastamento não propriamente das teorias lingüísticas, mas das *questões lingüísticas* em jogo na relação homem-linguagem. O próprio gesto de ignorar a hipótese Lenneberg e continuar o trabalho de ensino de LE pós-puberdade, com resultados tais que provocam um aumento nas pesquisas, permitiria um retorno à teoria lingüística para questionar a tese inatista e com isso a própria concepção de língua como *objeto de conhecimento* fundada numa ordem biológica. Esse retorno, entretanto, não ocorre, e, entre a lingüística e a psicologia, as pesquisas da área privilegiam a segunda.

---

<sup>4</sup> Lenneberg, E. *Biological foundations of language*. New York: Wiley, 1967.

<sup>5</sup> Kleiman, A., 1992, p.29.

### O inevitável reconhecimento de uma diferença

Tornando a insistir no paralelo entre as áreas de AL e de LA, a partir da inclusão da reflexão de Chomsky, é interessante retomar um ponto acima mencionado, qual seja, que sobre a área da aquisição de linguagem atrela-se um reconhecimento de que uma criança, sem instrução formal, *naturalmente* adquire as intrincadas estruturas lingüísticas de sua língua materna. Da influência de Chomsky nos estudos de aquisição de linguagem, com certeza a tese inatista é a mais poderosa, e permitiu traduzir *natural* por *biológico*.

Se na área de aquisição de língua materna a “não-naturalidade” na aquisição remete a uma patologia, no caso da língua estrangeira, de forma inversa, a referência à aquisição desta muito naturalmente remete a uma relação de ensino-aprendizagem. Gomes de Matos (1976), por exemplo, faz uma separação, embora não a problematize, entre *aquisição* e *aprendizagem* de uma língua, aplicando o primeiro ao caso da *língua materna* e o segundo ao de uma *língua estrangeira*. Note-se que a diferença na terminologia termina por diferenciar não apenas um suposto processo do aprendiz/criança em direção ao objeto língua, mas aquilo que estará suposto no termo *língua*. Ou seja, dois *objetos* distintos: um passível de ser adquirido “naturalmente”; o outro de ser aprendido via ensino.

Com a expressão *língua estrangeira*, utilizada até agora, estou delimitando a discussão à “aprendizagem” de uma *outra* língua, entendida *por quem a adquire*, como sendo *estrangeira* – portanto, diferente da sua *língua materna*, pertencente a outro país, a outro grupo cultural etc. Entendo com isso que os casos de bilingüismo ou plurilingüismo, quando a separação entre a língua materna e a(s) “outra(s)” língua(s) é muito menos nítida, interrogando inclusive o próprio conceito de “língua materna”, estão fora desta discussão, embora necessariamente estabeleçam um pano de fundo para a possibilidade de se questionar: em relação a que o adjetivo *estrangeira* se aplica? Limite-me, portanto, a discutir os casos em que está em questão a aquisição de uma *língua estrangeira* via *ensino formal*, delimitado pelo *locus* da sala de aula em que uma certa relação ensino/aprendizagem está sendo não apenas suposta, mas considerada *necessária e desejável* (pelo lingüista aplicado, pelo professor e, é importante não deixar de frisar, pelo *aluno*). Mais do que isso, estou me referindo aos casos em que um reconhecimento, por parte do “aprendiz”, de uma *diferença* precede a própria aproximação deste da

“língua-alvo”. Tomo, portanto, esse *reconhecimento* como elemento central para a reflexão que se segue.

O entendimento por parte do “aprendiz” de que se trata de uma *outra língua* diferente da *sua língua*, o faz, imaginariamente, colocar-se diante dela, sugestivamente chamada pela área de *língua-alvo*, concebendo-a como um objeto do qual aparentemente é possível estabelecer uma separação nítida e consciente, para então possuí-lo, ou melhor, aprendê-lo *por partes*. Nessa relação, o “aprendiz”, já falante, reconhece-se como um “sujeito anterior”, origem de seu discurso e de seus sentidos, dotado de capacidades cognitivas e intenções prévias que age sobre o objeto, alvo de suas intenções, para adquirir-lo como um outro *canal de expressão* de sua subjetividade; a língua estrangeira, por outro lado, assume as características de objeto passível (e passivo) de conhecimento e de análise. Além disso, é característico da relação imaginária que se estabelece a percepção da língua estrangeira como um grande bloco monolítico, em que partes podem ser recortadas, seqüenciadas e aprendidas isoladamente para serem posteriormente juntadas, recompondo, no almejado sucesso da aprendizagem, a unidade imaginária.

Neste quadro, o papel daquele que “está de posse” da língua estrangeira, diante daquele que não está, é o de alguém que detém um conhecimento/saber que falta ao outro e com isso é potencialmente um professor, aquele cujo papel social já vem marcado, dentre outras coisas, por uma hierarquia e uma ação específica, isto é, a de *ensinar*, em oposição à do outro que por meio desse ensino é levado a *aprender*. O lingüista aplicado, ou o professor (ao colocá-los lado a lado, não pretendo discutir o papel de especialista do primeiro e o de executor de recomendações técnicas do outro) surgem como aqueles que, reconhecendo estarem de posse desse conhecimento, são capazes também de se colocarem diante da língua-alvo, ainda que dessa sejam falantes nativos, transformando-a em objeto, submetendo-a a uma análise em que unidades e estruturas lingüísticas, classificadas como sendo mais ou menos *difíceis*, são seqüenciadas e, assim, apresentadas ao aluno de forma paulatina, supostamente permitindo sua assimilação gradual e controlada ao longo do *período de tempo* em que o processo se desenrola. O ensino fundamenta-se nesta concepção. Em oposição a este, fala-se em *imersão*, onde não há uma ordenação prevista.

É importante ressaltar que a referida classificação das unidades e estruturas lingüísticas segundo *graus de dificuldade* são

feitas, não a partir da lingüística, área que “fornece” as ditas unidades e estruturas, mas pela *psicologia*, área que, ao teorizar sobre o sujeito que aprende, recorre à noção de *desenvolvimento*, para tratar da *temporalidade* envolvida no processo previsto para a aprendizagem da LE (ou nativa quando se refere à aquisição da língua materna).

Numa relação, em que a *sala de aula* é convocada, além da lingüística e da psicologia, presentes na discussão sobre *o quê* se ensina (teoria sobre o objeto) e *como se aprende* (teoria sobre o sujeito), entra a pedagogia ou a metodologia para tratar do *como* se ensina, tentando juntar na prática duas teorias que se constroem separadamente. Ou seja, sujeito e linguagem são passíveis de estudo enquanto entidades isoladamente concebidas. Uma certa natureza para a linguagem e para o sujeito está necessariamente posta sempre que uma relação ensino/aprendizagem é convocada para falar em linguagem.

É precisamente a tentativa de conciliar esse conjunto de áreas – a lingüística, a psicologia e a pedagogia (metodologia) – que marca a caminhada da LA e que a obriga a constantes avaliações do seu status enquanto disciplina autônoma, com seu próprio objeto de estudo, metodologias etc. São inúmeros os artigos que se propõem a fazer essa reflexão<sup>6</sup>.

É inquestionável que essa busca por uma independência epistemológica aponta para as *insatisfações* com os pressupostos teóricos da área. É interessante notar nas avaliações procedidas que, para o fracasso de uma certa prática, a culpa parece cair quase que unanimemente sobre a teoria lingüística.

É curioso notar que as avaliações dos fracassos não mencionem o fato de que a língua, minimamente pensada como uma *estrutura*, noção emprestada à lingüística, não poderia ser *aprendida por partes*, já que não existe na estrutura parte sem todo. Ou ainda, como afirma Benveniste (1995b, p.34), “[...] não há um único aspecto

---

<sup>6</sup> Apenas a título de ilustração, cito dois artigos cujos títulos coincidem “Afinal, o que é Lingüística Aplicada?”, um de Maria Antonieta A. Celani, publicado em 1992, por ocasião da comemoração dos vinte anos de existência do primeiro Programa de Pós-Graduação na área, o LAEL, da PUC-SP – referência completa no final do trabalho; o outro de Luiz Paulo Moita Lopes, capítulo 1 do livro *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

da linguagem que seja um dado fora dos outros e que se possa pôr acima dos outros como anterior e primordial”.

Além disso, é próprio do movimento de fundação da Lingüística pôr em suspenso o *tempo*. As unidades lingüísticas são artificialmente recortadas precisamente nesse movimento – quer seja no *corte sincrónico* de Saussure, que textualmente aponta que para pensar o sistema lingüístico como um sistema de valores puros é mister dele excluir o tempo, quer na idealização da *instantaneidade*, no caso da aquisição de linguagem, que ocorre no trabalho de Chomsky. Na perspectiva estrutural (refiro-me ao reconhecimento da língua como estrutura autônoma, como fazem tanto Saussure quanto Chomsky) *não existem unidades mais ou menos difíceis*, caracterização que subjaz à seqüenciação prevista para o ensino. A tentativa de aplicar essas noções à linguagem vem, na verdade, apontar para um dos efeitos de tentar conciliar duas teorias distintas, que tratam separadamente o sujeito e a linguagem. No máximo ao primeiro são atribuídas capacidades cognitivas e perceptuais que lhe permitem ter acesso direto aos elementos que supostamente caracterizariam o segundo, isto é, unidades ou “estruturas” sintáticas isoladamente concebidas.

Ao invés de questionar-se sobre a fragilidade do projeto teórico que tenta conciliar numa prática a idéia de ensino/aprendizagem, emprestada à psicologia do desenvolvimento, e a de estrutura, emprestada à lingüística, a LA, de modo geral abandona a lingüística, e permanece fiel ao sujeito da psicologia – basicamente o mesmo, quer se trate da psicologia da aprendizagem, da psicologia interacionista ou da psicologia cognitiva, na medida em que, em todos os casos, a psicologia não abandona a noção de *desenvolvimento*.

Quero insistir no que deixo transparecer como problemático no referido abandono da Lingüística, não de *teorias lingüísticas*, mas das *questões lingüísticas* em jogo na relação homem-linguagem. Para tanto, afasto-me do cenário americano e volto-me para a lingüística européia, mais precisamente para Saussure e Benveniste. Com isso, busco separar-me igualmente dos impasses que a oposição empirismo, representado pela lingüística bloomfieldiana, e racionalismo, representado pela corrente chomskiana, instaura. Afirmando ou silenciando a relação sujeito-linguagem, essas teorias partem da definição de um e de outro de forma independente, abrindo com isso a

possibilidade de se tomar o acesso do primeiro sobre o segundo como direto, pela via da percepção e conseqüente aprendizagem ou pela via da relação natural fundada pelo inatismo.

Antes de continuar, é importante ressaltar que me dirigir para o continente europeu é dirigir-me para um cenário em que a questão das línguas estrangeiras sempre foi vista a partir de uma perspectiva diferente daquela que caracteriza a aquisição de LE em países de dimensões continentais, como é o caso dos Estados Unidos e do Brasil. Ou seja, embora não me proponha a tratar do problema, é importante destacar que as “formas de encontro” com uma língua estrangeira são bastante distintas no universo europeu e no universo americano. Não mencionar este ponto pode nos levar, inadvertidamente, a sugerir tratar-se de uma questão de aptidão cognitiva para línguas que certos povos teriam, e deixar de lado contextos político, geográfico, social, cultural que são certamente determinantes nas possibilidades de se pensar a aquisição de LE.

### **A língua materna no espelho da língua estrangeira**

No artigo *Os níveis da análise lingüística*, Benveniste (1995b, p.127) trata da estratificação da língua em *níveis*, mas o faz marcando uma diferença fundamental. Segundo ele, a noção de níveis torna-se efetiva, em se tratando de determinar procedimentos e critérios adequados para a *análise lingüística*. Dessa maneira, Benveniste refere-se à possibilidade de o *lingüista* “fazer justiça à natureza *articulada* da linguagem e ao caráter *discreto* de seus elementos”.

Atendendo à exigência, por ele apontada, de estabelecer procedimentos e critérios adequados, Benveniste assinala que a análise do *lingüista* pressupõe estabelecerem-se dois tipos de relações: as distribucionais, que se dão dentro de um mesmo nível, e as integrativas, que se dão entre níveis diferentes. A partir dessa distinção, Benveniste (idem, p.136) define *forma* e *sentido*, que, segundo ele, são “propriedades conjuntas, dadas necessária e simultaneamente, inseparáveis no funcionamento da língua”. A *forma* de uma unidade lingüística é a “sua capacidade de dissociar-se em constituintes de nível inferior”(p.135) e o *sentido* de uma unidade lingüística é a “sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior” (p.136).

A partir dessas definições, Benveniste considera o processo de análise lingüística, situando-a entre um nível mínimo relativo aos

*fonemas* e aos *traços distintivos mínimos*, e um máximo, referente à *frase*. Entre esses níveis-limite, o lingüista francês interpõe um outro, o da *palavra* (não sem antes pedir permissão para “conservar esse termo desacreditado – e insubstituível”). Com a *frase*, que não pode, contrariamente ao fonema e à palavra, integrar-se num nível superior, deixa-se o domínio da língua para se entrar em um novo, o do *discurso*, entendido como “a manifestação da língua na comunicação viva”.<sup>7</sup>

Segundo destaca C. Lemos, a reflexão de Benveniste, embora dentro dos limites do estruturalismo europeu, aponta para um fato essencial: a distinção entre o lingüista e o falante, em termos da relação de cada um deles com a língua. Para o primeiro, a citada relação se dá pelos níveis; já, para o segundo, ela se dá no domínio do *discurso*, a partir da *frase*, entendida como unidade do discurso, e que representa “[...] a própria vida da linguagem em ação” (BENVENISTE, 1995b, p. 139). O discurso, portanto, deixa de ser um nível para se constituir em um domínio no qual o falante está submetido ao funcionamento da língua. Funcionamento da língua este que pressupõe a “possibilidade de desestratificação/ reestratificação em qualquer nível”(LEMOS, 1995c, p.11). Como seqüenciar o que não existe *a priori*, antes da própria língua em ação e que, além disto, pode sempre tornar-se outra coisa ao se desestratificar e reestratificar-se em qualquer nível?

Mas é preciso destacar que, ao tomar o *sentido* como guia indispensável da análise lingüística, o que Benveniste faz é assumir a impossibilidade de o lingüista separar-se da língua, colocando-se num plano exterior a ela, longe de suas influências. Esta impossibilidade aponta para o sujeito habitado pela língua, para aquele que não existe enquanto tal, antes ou fora dela; enfim, um sujeito estruturado na relação que a atividade na/pela língua instaura. Benveniste enfrenta, desta maneira, as resistências que a questão do sentido sempre provocou: “O que não se tentou para evitar, ignorar ou expulsar o sentido? É inútil, essa cabeça de Medusa está sempre aí, *no centro da língua*, fascinando os que a contemplam” (BENVENISTE, op.cit., p.135 – grifo meu). Há de se concluir, portanto, que aquele que a evita

<sup>7</sup> A reflexão de Benveniste é bem mais profunda do que o que foi meramente mencionado aqui, mas, para não me desviar do objetivo do presente trabalho, não tecerei detalhes sobre a argumentação de Benveniste para efetuar a divisão em níveis, remetendo o leitor ao texto original.

e a quem esta Medusa ameaça transformar em pedra não é outro, senão o *sujeito psicológico*. Se encarar a Medusa é condição de destruí-lo, nada se mostra mais premente, para se rever noções como as de *metalinguagem, relação consciente com o objeto-língua*, dentre muitas outras presentes, de modo especial, nas teorias de aquisição de língua materna e estrangeira. Se o lingüista não é capaz de se abstrair da sua condição de falante, o que dizer da criança ou do aprendiz, que, como já foi dito reiteradas vezes, sobretudo por Chomsky na sua ferrenha oposição às idéias empiristas da psicologia americana, não é um lingüista em miniatura diante da língua.

A consideração da relação sujeito/linguagem, pensada simultaneamente, efetivamente nos obriga a rever certezas sobre a natureza de um e de outro, assim como da referida relação, não só na LA, como na própria Lingüística.

Afirma Pêcheux<sup>8</sup> que o movimento de desconstrução da Lingüística é constitutivo da área, que, diante do reconhecimento saussuriano *da ordem própria da língua* e da anterioridade lógica da língua em tudo que diz respeito ao sujeito, fazendo deste um sujeito-efeito-da-língua, sempre empurra a área em busca de uma outra ordem que a explique, seja esta uma ordem social ou biológica, mantendo com isso *intacta a noção de subjetividade própria da psicologia*. Ao fazê-lo, a lingüística apaga aquilo que a fez surgir como ciência, isto é, a descoberta de que, como disse Saussure, “a língua é um sistema que conhece somente a sua ordem própria”, descentrando o sujeito, tirando-o da posição de origem, essência ou causa<sup>9</sup>.

No caso da aquisição de uma língua estrangeira, esse fato é notável e muito poderia contribuir para repensar não só a LA, mas a própria Lingüística. Isto é, ao mesmo tempo em que diante da língua estrangeira há uma imaginária separação sujeito-linguagem, no

---

<sup>8</sup> Cf. o artigo de Pêcheux, Sur la (dé-)construction des théories linguistiques. *Revue de Linguistique DRLAV*, n. 27. Centre de recherche de l'université de Paris VIII, Paris, 1982.

<sup>9</sup> É importante destacar que, embora seja possível, como faz Cláudia Lemos, detectar no *Curso* os efeitos desse reconhecimento no que diz respeito às contraditórias tentativas de *exclusão do sujeito*, como faz Saussure, veio da psicanálise, mais precisamente da releitura de Saussure feita por Lacan, a possibilidade de viabilizar a compreensão da relação sujeito-língua. Ao invés de um sujeito que se apropria da língua, é a língua que se apropria do sujeito.

espelho de *outra* língua, a língua materna adquire uma *nova* existência material, sonora, articulatória, gestual, para mencionar alguns poucos pontos desta complexa questão, revelando, *para romper*, automatismos e desafiando uma *naturalidade imaginária* tecida entre o sujeito e sua língua materna. A separação sujeito/objeto mencionada anteriormente poderia ser fortemente questionada e o referido movimento de desconstrução operado pela teoria lingüística, interpelado.

Ao falar sobre as entidades concretas da língua, Saussure se depara com a tarefa de descrever um método de delimitação das *unidades*, na continuação de sua empreitada teórica de definir o objeto da Lingüística. É precisamente ao exemplificar o que ocorre com um falante diante de uma língua estrangeira que Saussure (1972, p.120) discute um dos pontos cruciais de seu *Curso*, ou seja, o problema da *segmentação* da unidade lingüística.

Quando ouvimos uma língua desconhecida, somos incapazes de dizer como a seqüência de sons deve ser analisada; é que essa análise se torna impossível se se levar em conta somente o aspecto fônico do fenômeno lingüístico. Mas quando sabemos que significado e que papel atribuir a cada parte da seqüência, vemos então tais partes se desprenderem uma das outras, e a fita amorfa partir-se em fragmentos. *Essa análise não tem nada de material* (grifo meu).

Conforme deixa perceber o exemplo das cadeias homófonas como *si je l'apprends* e *si je la prends*, a unidade não tem nenhum caráter fônico especial. É na fala que Saussure encontra a possibilidade de delimitação das unidades pelo falante, apelando para as significações.

O que a passagem da língua estrangeira para as cadeias homófonas ilustra é, precisamente, o retorno de Saussure (op.cit., p.123) para a língua da qual ele próprio era falante, retorno esse que reconhece, na suposta *relação natural* com a língua materna, um elemento a ser teorizado, condição para a fundação da lingüística.

Sem dúvida, os falantes não conhecem essas dificuldades [de delimitação]; tudo o que for significativo num grau qualquer aparece-lhes como um elemento concreto, e eles o distinguem infalivelmente no discurso. Mas uma

coisa é sentir esse jogo rápido e delicado de unidades, outra coisa dar-se conta dele por meio de uma análise metódica.

Se a língua não se apresenta como um conjunto de signos delimitados, a separação entre o que é da ordem da língua e o que é da ordem da fala, na qual se situa o indivíduo de Saussure, fica, desta maneira, comprometida. Se é na cadeia da fala que a significação acontece, uma vez que é somente na *cadeia* que é possível se chegar à unidade lingüística, o vínculo significante/significado da *teoria do signo*, apresentada na primeira parte do *Curso*, não se sustenta. É justamente na seqüência desta reflexão que convoca uma língua estrangeira, ou quem sabe, uma língua diante da qual nos sentimos estrangeiros e podemos assim estranhar nossa língua materna, que Saussure apresenta a sua *teoria do valor*. Nela, a língua é descrita como um sistema de relações em que nenhuma unidade se define relativamente a si própria, mas somente na relação com as demais. Como observa C. Lemos (1995b), a relação e a diferença precedem a própria unidade. Não ocorre uma mediação que seja da ordem do positivo, daquilo que se define por si mesmo, e que seja anterior.

Este ponto interessa particularmente, na medida em que será a *teoria do valor* a caracterizar a “novidade de Saussure”, como reconhecem Gadet e Pêcheux (1981, apud SILVEIRA, 2003, p.51). “Segundo eles [Gadet e Pêcheux], é a partir daí que se pode pensar na possibilidade de na língua algo ser movimentado por um ausente e este ausente ser a própria materialidade da língua, isto é, a negatividade.”

Além dos inúmeros desdobramentos que a *teoria do valor* suscita, algumas questões se apresentam para a discussão conduzida no presente trabalho: o que é passível de ensino e de aprendizagem, na medida em que se uma unidade não pode ser concebida ou sequer segmentada fora do “jogo rápido e delicado de unidades”, como ensiná-la? Como encadeá-la? Como supor ser um “fonema”, ou qualquer outra unidade de qualquer nível, mais difícil que outro, quando somente no funcionamento da língua unidades existem e se definem como sendo aquilo que as outras não são? Como lidar com a materialidade da língua concebida como negatividade quando se trata de “apresentá-la” a quem a desconhece?

Ainda que não seja oportuno oferecer respostas a tantas indagações, é possível, no entanto, reconhecer que a reflexão sobre a

LE permite vencer a imaginária relação de transparência entre sujeito e linguagem abrindo importantes questões para a Lingüística, como ocorreu com Saussure.

Retomo, para concluir, a citação de Chomsky que abre este trabalho – “quando falamos uma língua sabemos mais do que aquilo que aprendemos”. Retomo igualmente a alternativa sugerida por esse autor à proposta empirista para a aquisição de linguagem, ou seja, sua tese inatista para a aquisição de linguagem, constatada a não observabilidade das propriedades lingüísticas e conseqüente impossibilidade de aprendizagem, visto estarem suposta para esta aprendizagem uma ordenação e uma apreensão parcial pela criança. Na solução chomskiana, segundo avalia C. Lemos (2002, p.20),

mantém-se a relação sujeito-objeto, já que para garantir o acesso a uma língua particular, projetam-se as propriedades da línguas possíveis (em 1965, os universais substantivos e formais, na teoria de Princípios e Parâmetros, a Gramática Universal ou GU) na mente/cérebro que, no modelo, tem a função de condição do sujeito epistêmico.

O “sujeito possível”, derivado dessa alternativa, é também o sujeito do conhecimento assim como a língua se mantém objeto de conhecimento. Uma garantia de acesso direto do primeiro sobre o segundo permanece inalterada, garantia essa que funda a própria possibilidade empirista de pensar a aquisição pela via da aprendizagem e que retorna em muitas pesquisas em aquisição ditas de inspiração gerativista, tanto na década de 60 como agora.

O que, para além das teorias lingüísticas, a Lingüística desafia o investigador que em qualquer área se interroga sobre a relação homem-linguagem (seja na aquisição de língua materna ou estrangeira, seja na clínica ou no ensino) é a própria impossibilidade desta relação ser incluída pela Lingüística, denunciada pela exclusão do *tempo*, quer em Saussure, quer em Chomsky. Se Chomsky propõe uma “solução biológica”, a insistência na idealização da instantaneidade a neutraliza e exclui de seu projeto teórico.

Para convocar uma *temporalidade*, em que um sujeito de linguagem se revela, ressignificando o próprio conceito de tempo, o binômio conhecimento/saber que abre este trabalho precisa ser

retomado de forma que o travessão que sugere para os dois termos uma identidade comum se transforme em limite que *barra* essa identificação. Saber a língua ou uma língua, revela não um sujeito anterior que dela tomou posse, mas um sujeito que foi por ela possuído e assim estruturado<sup>10</sup>. Nesse sentido, de fato, “há um saber que não se aprende” em tudo o que se refere ao mistério da relação homem-linguagem.

Se ao final de tudo que foi dito não se apresenta uma proposta prática para o trabalho com LE é porque estas já existem em demasia<sup>11</sup>. Proponho ao contrário que às propostas se sobreponham *reflexões sobre a linguagem*<sup>12</sup> e aquilo que desafia as teorias quando, sentindo-se estranhos ou estrangeiros diante de uma outra língua, os homens continuam se entregando a ela e *sofrendo* seus efeitos e *com* seus efeitos.

---

<sup>10</sup> A respeito deste funcionamento, ver a noção de *captura* com que trabalha C. Lemos (cf., dentre outros, LEMOS, 2002)

<sup>11</sup> É oportuno destacar no Brasil os trabalhos de Serrani-Infanti, que vem refletindo sobre a questão da LA ao ensino de língua estrangeira, vinculado à Análise do Discurso de linha francesa. Esta autora vem insistindo na necessidade de ruptura da LA com a psicologia em favor de uma perspectiva discursiva em que a concepção de subjetividade necessariamente inclui o *inconsciente*. O sujeito da psicologia, em resumo, cede ao sujeito da psicanálise de linha lacaniana, em que o inconsciente é concebido como estruturado como uma linguagem. A propósito ainda dos trabalhos desta autora, a idéia de *aprendizagem* é substituída pela de “inserção do sujeito de enunciação em discursividades da língua estrangeira”. Apontam ainda os trabalhos de Serrani-Infanti para os “deslocamentos de posição subjetiva na ligação específica do sujeito com sua língua materna, trazidos à tona pelo encontro com a língua estrangeira”. Embora a extensão do trabalho de Serrani-Infanti seja ampla e exija maiores detalhes, a ressalva que faço destina-se a apontar tanto uma possibilidade quanto uma exceção nas pesquisas em LA, notadamente nos estudos relativos à LE.

<sup>12</sup> A respeito, Serrani-Infanti (1997) aponta “no caso específico da inserção numa segunda língua, até mesmo nos contextos formais de aprendizagem, esse processo diz respeito sempre ao estrangeiro, ao estranhamento. Estranhamento que nos defronta com outros modos de estruturar as significações ‘do’ mundo, que se apresenta ‘tangivelmente’ como *múltiplo e construído*. Mas o estranhamento fundamental é aquele que acontece, principalmente, em relação a nós mesmos. [...] Mas, como observa C. Revuz, nem todos estão prontos para a experiência do próprio estranhamento. Ela representa para alguns aprendizes ‘um perigo que evitam ... evitando aprender a língua’”.

### Referências Bibliográficas

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes/Ed UNICAMP, 1995a [1963]. Saussure após meio século.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes/Ed UNICAMP, 1995b [1963]. Os níveis da análise lingüística.

BORGES NETO, J. A gramática gerativa transformacional: um ensaio de filosofia da linguagem. 1991. 277 f. Tese de Doutorado em Lingüística. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CARROLL, J. *O estudo da linguagem*. Petrópolis: Vozes, 1953 [1973].

CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Sucessor, 1965 [1978].

CHOMSKY, N. *O conhecimento da língua*. Lisboa: Caminho, 1986 [1994].

FARIA, N. R. B. *Nas letras das canções, a relação oralidade–escrita*. Maceió: Edufal; Recife: EDUFPE, 1997.

FARIA, N. R. B. *A difícil aritmética do corpo e da linguagem: reflexões sobre o input e a aquisição de linguagem*. 2001. 238f. Tese de Doutorado em Lingüística. Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas.

FARIA, N. R. B. A área de aquisição de linguagem sob os efeitos do reconhecimento da *ordem própria da língua* In: SPINILLO, Alina e outros (org.). *Aquisição da Linguagem: teoria & pesquisa*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.

GOMES DE MATOS, F. *Lingüística aplicada ao ensino do inglês*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

KLEIMAN, A.. O ensino de línguas no Brasil. In: Paschoal, M.S.Z. de e M.A.A. Celani. *Lingüística aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992.

LEMONS, C. T. G. de. Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição de linguagem. *Caderno de Estudos Lingüísticos*, Campinas, IEL/Unicamp, n. 22, p.149-52, jan./jun. 1992a.

LEMONS, C. T. G. de. Da morte de Saussure o que se comemora?. *Psicanálise e Universidade*, n.3, p.41-52, 1995a.

LEMOS, C. T. G. de. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 30, n.4, p.9-28, dez., 1995b.

LEMOS, C. T. G. de. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, SP, n.42, p.41-69, 2002.

LEMOS, M. T. G. de. *A língua que me falta: uma análise dos estudos em Aquisição de Linguagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1972.

SERRANI-INFANTI, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *D.E.L.T.A.* v.13, n.1, p.63-81, 1997.

SILVEIRA, E. *As marcas do movimento de Saussure na fundação da lingüística*. 154f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.