

**AQUISIÇÃO OU APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA
LÍNGUA: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE
CONCEITOS-CHAVE PARA O ENSINO DE LÍNGUAS**

Gustavo Estef Lino da Silveira (UERJ)
gutolino@oi.com.br

RESUMO

Ao falarmos sobre ensino de uma língua estrangeira, uma dúvida paira no ar: estamos nos referindo a aquisição ou a aprendizagem de uma segunda língua? O presente estudo tem como objetivo lançar luz sobre conceitos-chave que norteiam os estudos de Linguística Aplicada com foco na aquisição de uma segunda língua. Para tal finalidade, é vital revisitarmos arcabouços teóricos da Linguística como a diferença entre língua e linguagem (SAUSSURRE, 2000). Além de delimitar a visão acerca da aquisição de uma língua para as teorias gerativista e funcionalista. Só assim, podemos avançar e delimitar o que seria aprendizagem e aquisição de uma segunda língua. KRASHEN (1982) afirma que aprender uma língua é um processo formal onde estuda-se as regras de um idioma em uma escola, por exemplo. Já a aquisição tende a ocorrer em contextos naturais como ao ouvir uma música ou através da exposição natural à língua (*input*). É de suma importância também revisitarmos conceitos que permeiam os estudos sobre aprendizagem e aquisição tais como: interlíngua e fossilização. Como finalidade, pretendemos auxiliar alunos e professores a terem uma maior reflexão crítica acerca dos processos subjacentes ao ato de se aprender uma língua estrangeira.

Palavras-chave:

Linguística Aplicada. Aprendizagem de segunda língua.
Aquisição de segunda língua.

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo principal lançar luz à dicotomia vigente nas salas de aula de ensino de língua estrangeira: aprendemos ou adquirimos uma língua? Para tal fim, traçaremos um percurso de discussão que trata desde os conceitos básicos em Linguística como a diferença entre língua e linguagem, a definição de correntes linguísticas como o gerativismo e funcionalismo. Após tal discussão, poderemos avançar e pensarmos sobre o que realmente significa aprender e adquirir uma língua. E, dentro do processo de aprendizagem de uma língua, alguns conceitos precisam ser revisitados como: a interlíngua do aprendiz de língua estrangeira e a fossilização de erros.

2. Língua e linguagem

Os seres humanos são os únicos animais dotados da faculdade da fala. Embora primatas e golfinhos possuam um considerável quociente de aprendizagem e características genéticas semelhantes à dos seres humanos, os mesmos não possuem à sua disposição um órgão fonador responsável por desenvolver a fala.

Todavia, inúmeros estudos dão conta de uma suposta linguagem animal, onde estes estabelecem padrões de comunicação entre si a fim de executar tarefas e transmitir mensagens em seus grupos. Ainda assim, o conceito de linguagem ainda é, de fato, abstrato e demasiado simplório se comparado a capacidade de comunicação humana.

Seres humanos fazem uso da linguagem de uma forma criativa, plural e emitindo sons, o que diferencia ainda mais a nossa linguagem com a dos animais.

Dentro da Linguística, ouvimos muito falar de expressões como: aquisição da linguagem, linguagem animal, linguagem computacional, linguagem da Internet, entre outras possíveis combinações. Também muito se fala de: segunda língua, língua materna³⁴, língua estrangeira e língua de aprendiz. Se existe uma motivação para a escolha de certas combinações de palavras como “segunda língua” ao invés de “segunda linguagem” é porque há de haver uma diferença entre língua e linguagem.

No entanto, em Língua Inglesa as duas ideias são expressas através da mesma palavra *language*, que significa tanto língua quanto linguagem. Para um falante de Inglês, então, pode haver uma problemática maior para distinguir os dois termos. Passaremos adiante a tratar das diferenças conceituais entre língua e linguagem segundo a visão de alguns teóricos.

A dicotomia língua e linguagem fora abordada, primeiramente, nos estudos de Saussure (2000), quando este opunha a visão da primeira em relação a segunda. Para o linguista, a *langue*, ou língua seria um sistema exterior ao indivíduo, um dado sistemático, social e coletivo. A língua seria um sistema de signos, um conjunto de unidades que se relacionam organizadamente dentro de um todo (PETTER, 2011, p. 14).

³⁴ Usaremos neste estudo intercaladamente “língua materna”, “língua mãe” e “L1” para referirmos à língua materna do aprendiz.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Já a *parole*, ou fala seria individual, particular. Cada falante possuiria a sua própria fala, ou seja, a sua maneira específica de fazer uso da *langue*. Saussure estabelece uma dicotomia língua e fala a partir do princípio que uma se opõe à outra. No entanto, as “pessoas que falam a mesma língua conseguem comunicar-se porque, apesar das diferentes falas, há o uso da mesma língua” (PIETROFORTE, 2011, p. 82).

Para o linguista genebrino, o objetivo dos estudos da Linguística deveria ser a *langue* e não a parole, pois esta vê a língua como um sistema de signos e seu interesse maior está no aspecto sincrônico da língua, na língua imutável, estática vista em um ponto específico do tempo. Não é de seu interesse o foco na diacronia da língua, no caráter evolutivo e mutável da mesma.

Não obstante, é mister ressaltar que podendo a língua ser considerada um organismo vivo, em constante mutação, onde palavras nascem e morrem ao longo do tempo, qual seria o sentido de um estudo que se concentre apenas no caráter sincrônico da língua e não atente para questões de diacronia?

A sincronia pode e deve ser vista como um pontapé inicial para a compreensão do aspecto diacrônico da língua. A partir de um recorte feito na língua de um falante em um certo momento do tempo, alguns *insights* podem ser obtidos sobre o que determinada fala representa em questões como aprendizagem do falante, contexto social, posicionamento ideológico, entre outros.

Além disso, estudos sincrônicos devem servir não como um fim em si mesmos, mas como um ponto de entrada que leve o linguista a uma possível compreensão de aspectos macro da língua. Sendo assim, seriam nos dias de hoje sincronia e diacronia conceitos ainda antagônicos? Não seria possível e recomendável fazermos uso de estudos sincrônicos a fim de levantarmos questões que apontem para onde a língua está, de fato, caminhando? Segundo Cunha (2010, p. 164), “as regras da gramática são modificadas pelo uso (isto é, as línguas variam e mudam), e, portanto, é necessário avaliar a língua como ela é falada.” Logo, a língua como é falada hoje não é a mesma que fora ontem e nem a que será amanhã. Sendo tais conceitos outrora dicotômicos, creio que hoje a convergência de ambos os preceitos não apenas sejam possíveis mas também muito bem-vindos.

3. *Correntes linguísticas*

Duas correntes linguísticas que tentam explicar o processo de aquisição da linguagem e tem visões contrastantes entre si são: o gerativismo e o funcionalismo. Na primeira, temos Noam Chomsky como seu maior expoente com a visão racionalista de entender a linguagem. Na segunda, temos os estudos de Halliday e a Gramática Sistêmico-Funcional atrelada à visão empirista da língua.

Passo, a seguir, a definir ambas as visões. Segundo Almeida (2010, p. 25), na abordagem racionalista “há uma maior preocupação com a forma pela qual a mente processa a linguagem, enquanto que na abordagem empírica, a preocupação está em observar a ocorrência de dados naturais”.

Segundo Chomsky, todos os falantes são dotados de uma gramática universal inata que ajuda a explicar as similaridades no desenvolvimento da aquisição de uma língua materna (THORNBURY, 2008, p.19). Para Chomsky, esta gramática é formada por princípios invariáveis e permeáveis a todas as línguas. Isso explica, em parte, o fato de crianças de diferentes línguas passarem pelos mesmos estágios durante a aquisição da linguagem.

Os gerativistas acreditam que “as infinitas sentenças de uma língua são formadas a partir da aplicação de um finito sistema de regras (a gramática)” (KENEDY, 2010, p. 131).

Somos capazes de produzir um sem número de frases em uma língua devido à capacidade de criação do falante e a um número infinito de possibilidades que a língua oferece. É importante ressaltar que de acordo com Wilkins (1976, p. 3) a mesma língua opera de acordo com regras finitas e pré-estabelecidas que restringem as opções do falante. Ou seja, embora os meios pelas quais as frases são construídas são limitados o número de sentenças distintas em uma língua é infinito.

Chomsky aprofundou esse conceito ao abordar a criatividade do falante e sua habilidade de construir frases através da substituição de sintagmas tanto no eixo paradigmático quanto no sintagmático da frase. Com isso, o que o linguista atenta é para o fato de que a língua é dotada de possibilidades infinitas de combinações e o falante tem a criatividade de fazer quaisquer combinações que lhe aprouver.

Kenedy (2010) afirma ainda, que um falante consegue distinguir a agramaticalidade de uma frase inconscientemente através do conheci-

mento interno das leis que regem a língua e governam a formação das frases, a este fenômeno é chamado de “competência linguística”.

Em via oposta, há o “desempenho linguístico”, que é a performance linguística do falante em inúmeras situações e “envolve diversos tipos de habilidade que não são linguísticas, como atenção, memória, emoção, nível de estresse, conhecimento de mundo, etc.” (KENEDY, 2010, p. 134).

Pode-se dizer que é interesse exclusivo do gerativismo apenas a competência linguística e não o desempenho. Por isso, os estudos gerativistas não retiram dados linguísticos do uso concreto da língua na vida cotidiana. Toda e qualquer variável extralinguística que possa influenciar no uso da linguagem não é domínio do gerativismo.

Segundo Almeida (2010, p. 26) “Chomsky sugeria que um *corpus* não poderia ser uma ferramenta útil para um linguista uma vez que o *corpus* deveria descrever a língua através da competência e não da performance. Além disso, um *corpus* não poderia representar uma língua em sua totalidade; então, não poderia ser representativo dessa língua”.

Já o estudo a partir de *corpus* privilegia a probabilidade de sistemas linguísticos ocorrerem dentro da língua em relação a determinados contextos em que os falantes os empregam. A Linguística de *Corpus*, por exemplo, trabalha com um sistema de probabilidades e vê a língua como um sistema empírico e mensurável. Para os defensores do funcionalismo, a língua é empírica pois é observável e pode vir a ser reunida sob a forma de um *corpus* a fim de ser estudada e medida a sua probabilidade de ocorrência dentro de determinados contextos e situações extralinguísticos.

A visão da linguagem como sistema probabilístico pressupõe que, embora muitos traços linguísticos sejam possíveis teoricamente, tais traços não ocorrem com a mesma frequência.” (BERBER-SARDINHA, 2004, p. 30-31).

Temos aqui o paradigma entre linguagem possível e linguagem provável. Para Chomsky e os racionalistas, a língua é formada de um número infinito de sentenças denominada linguagem possível. Mas qual seria a probabilidade de certas construções ocorrerem na língua, mesmo sendo consideradas gramaticalmente corretas?

Temos então, um ponto a ser considerado, se a língua é formada de possibilidades infinitas, a língua possível de ser falada significaria que esta mesma sentença seria provável de ser produzida por um falante de

uma determinada comunidade discursiva? Porém, nem sempre “linguagem possível” pode vir a significar “linguagem provável”. Ou seja, o que é gramaticalmente correto pode vir a não estar mais em voga ou não ser usado em determinado contexto.

Em oposição à visão elencada acima encontra-se o funcionalismo, que vê a linguagem sob outra perspectiva, a da probabilidade de determinada sentença ser produzida em um determinado contexto ou não. “Os funcionalistas concebem a linguagem como um instrumento de interação social, alinhando-se, assim à tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade.” (CUNHA, 2010, p. 157). Logo, os funcionalistas irão analisar a língua segundo contextos que envolvam os interlocutores, os propósitos comunicativos e o contexto discursivo. A análise vai além da sentença gramatical e os estudos focam no uso e na possibilidade de uso e não na estrutura gramatical em si.

Como dissemos, os funcionalistas enxergam a linguagem como um sistema de probabilidades. Ou seja, qual a probabilidade de um falante pronunciar determinada frase? Mesmo sendo considerada incorreta, há uma grande probabilidade de os falantes de determinada região ou em um contexto específico fazerem uso de uma sentença vista pelos gerativistas como agramatical. É campo de investigação do funcionalismo o estudo destes fenômenos extralinguísticos que influenciam a produção linguística.

Dentro deste paradigma sobre a visão da linguagem temos de um lado Halliday que vê a linguagem como um sistema de probabilidade, enquanto que Chomsky a enxerga como possibilidade.

As divergências entre funcionalistas e gerativistas vão além. Adentram o campo da aquisição da linguagem. Para estes, o processo de aquisição da linguagem é inato; logo, todos os seres humanos já nascem com uma pré-disposição biológica a desenvolver a faculdade da linguagem. Já os funcionalistas defendem que a língua é adquirida a partir da exposição da criança em situações de interação com outros membros de sua comunidade de fala e que a criança constrói a gramática da sua língua de acordo com sua necessidade e habilidade comunicativa (CUNHA, 2010, p. 158).

Concluimos reiterando que o funcionalismo opõe-se ao gerativismo em relação ao processo de aquisição da linguagem. Para Cunha (2010, p. 158), os gerativistas explicam a aquisição da linguagem em termos de uma capacidade humana específica para a aprendizagem da

língua. Por outro lado, para os funcionalistas, é com base nos dados linguísticos a que a criança é exposta em situações de interação com os membros de sua comunidade de fala, que esta constrói a gramática de sua língua. Em outras palavras, a aquisição da linguagem é um processo social, construído a partir das relações com outros falantes, enquanto que para os gerativistas ela é um processo biológico e interno ao homem.

É de suma importância ressaltar que embora o funcionalismo defende que a língua é adquirida a partir da exposição e interação social em contextos comunicativos, a criança é dotada de uma capacidade cognitiva que torna possível a aprendizagem da língua, assim como o aprendizado de outras habilidades, sendo a língua apenas uma vertente entre tantas habilidades que a criança irá desenvolver. Halliday segue a tradição empirista o qual vê a língua em termos de sua função. Segundo o autor (1973), a relação entre as funções sociais da linguagem e a organização do sistema linguístico é um traço geral da linguagem humana.

4. Aprendizagem de uma segunda língua

Embora hoje em dia, muito se use o termo “aquisição de segunda língua”, estudos mais antigos usavam a nomenclatura “aprendizagem de segunda língua”. Sendo assim, parece haver duas visões opostas que tentam definir o que seja aquisição de linguagem que passamos a tratar a seguir, que são: aprendizagem e aquisição de uma segunda língua.

Segundo Wilkins (1976, p. 35), aprender uma segunda língua não significa simplesmente repetir enunciados, mas fazer escolhas linguísticas em situações específicas. Para o autor, o aprendiz precisa ser posto em uma posição que o obrigue a fazer escolhas. Sendo assim, o uso controlado da língua em sala de aula, em situações como *repetition drills* não garantiriam que o aluno aprendeu a língua alvo, mas seria esta técnica apenas um ensaio ou uma prática controlada em que o professor pode monitorar padrões de pronúncia, entonação, ritmo e precisão linguística.

Com isso, o autor sugere que aprender não significa apenas memorizar diálogos e expressões, mas utilizar a língua em situações de livre escolha e motivadas por fatores intrínsecos, por aquilo que o aluno deseja aprender. Na verdade, o que Wilkins quer dizer é que o conteúdo precisa ser significativo para o aprendiz para que o mesmo se sinta motivado a aprender.

A aprendizagem é um processo que estaria estreitamente ligado a

fatores motivacionais. Se o aprendiz sente uma necessidade de comunicar algo em um contexto real, ele realmente irá encontrar a motivação necessária para aprender o que precisa (WILKINS, 1976, p. 38).

Já para Krashen (1982, p. 10), aprendizagem seria o conhecimento consciente de uma segunda língua, saber as regras, estar ciente delas e ser capaz de falar sobre elas.

Mas é preciso ter em mente que grande parte das atividades conduzidas em sala de aula são atividades que de certa forma, imitam situações do mundo real. Até mesmo situações como *role play*, discussões ou debates, são forjadas e *fake* no sentido que não partem do desejo do próprio aluno aprender um determinado item lexical para se comunicar em uma situação específica. Por isso, algumas abordagens de ensino sugerem como um dos últimos estágios da aula de língua estrangeira um passo chamado “personalização”.

A personalização seria o momento da aula em que o aluno usa o conhecimento linguístico praticado de forma controlada e livre e o utiliza para falar de situações pessoais. Com isso, o professor cria uma situação que o aluno possa ver um sentido de uso de um determinado item da língua em um contexto real e pode vir a considerá-lo como sendo significativo aprendê-lo.

Wilkins (1976, p. 39) reitera esta posição ao dizer que um dos fatores que promove a aprendizagem de uma língua seria a significância da língua a ser aprendida. Mais uma vez, pode-se sugerir que se determinado item não tiver significância para o aprendiz, existe uma possibilidade que o mesmo não irá aprendê-lo.

Wilkins (1976, p. 40-1) também afirma que existe uma corrente de pensamento comum entre muitos professores que acreditam que algumas pessoas possuem uma aptidão linguística maior que outras. Isso significa que, alguns alunos teriam um potencial de aprendizagem e produção em línguas maior que outros.

A aprendizagem é cíclica e o que foi aprendido precisa ser constantemente praticado. E se o aprendiz não faz uso de uma língua ou não utiliza determinado item léxico-gramatical, existe uma grande possibilidade de o que fora aprendido, cair em desuso e então ser esquecido (WILKINS, 1976, p. 41-42). Por isso, dizemos que aprender significa estar motivado e engajado em um contexto de aprendizagem significativo para o aprendiz para que, por fim, ela seja eficaz e duradoura.

4.1. Aquisição de uma segunda língua

Passamos a seguir a definir o conceito de aquisição de uma segunda língua sob a visão de alguns autores. Segundo Ellis (2000, p. 5-6), a aquisição de uma língua pode ser explicada segundo fatores externos e internos ao aprendiz.

Entre os fatores externos, Ellis menciona que a aquisição não pode ocorrer sem que o aprendiz seja exposto ao *input*. Através desse mecanismo externo ao aprendiz, o mesmo irá ativar seu mecanismo de processamento cognitivo a fim de perceber padrões na língua e com isso inferir significados e regras.

Entre os fatores internos, o autor afirma que os aprendizes também trazem para o processo de aprendizagem de uma segunda língua uma grande quantidade de conhecimento prévio de mundo que os auxiliaria nesta tarefa. Além disso, os mesmos também fazem uso da língua mãe como um recurso adicional, onde inicialmente podem vir a fazer uso desta como uma espécie de muleta para dar os primeiros passos rumo à língua alvo.

Ellis (2000, p. 5) menciona as estratégias de comunicação que todo falante de uma língua possui. Para este, o falante é dotado de criatividade para explicar expressões e léxico que não conhece parafraseando definições. Mesmo sem ter aprendido o significado da palavra “galeria de arte”, o aprendiz pode vir a defini-la como “um lugar onde estão obras de arte”.

Por fim, o autor emerge o conceito de aptidão. O que parece explicar porque alguns aprendizes parecem ter mais facilidade a aprender uma língua que outros. Isso pode vir a ser explicado devido a uma aptidão inata de cada um que possui maior facilidade em assimilar certas habilidades que outras (ELLIS, 2000, p. 6). Essa ideia parece nos sugerir o porquê de que alguns aprendizes expostos ao mesmo conteúdo e dentro de um mesmo ambiente educacional irão adquirir uma habilidade com a segunda língua maior que outros. Por conseguinte, também pode se explicar o fato de alguns aprendizes serem melhores em algumas habilidades que outras. Como por exemplo, alguns aprendizes têm mais facilidade com a leitura que a fala, outros com a escrita e não com a compreensão auditiva.

Krashen (*online*) afirma que todos nós aprendemos uma língua da mesma maneira, através da exposição a um *input* compreensível. O au-

tornarra o fato de ter ensinado uma aluna japonesa de quatro anos a falar Inglês. O início de sua produção linguística se assemelhava em muito à aquisição em língua materna na medida em que a menina produzia uma palavra ou outra isolada, depois duas palavras juntas. Após alguns meses, ela foi falando frases maiores.

Outra característica foi a de que a língua surgiu de forma muito rápida, a ponto de que após cinco meses convivendo com outras crianças falante-nativas de Inglês ela conseguiu voltar ao Japão falando quase como uma menina norte-americana. O que explicaria esse fato? Para o linguista, isso se deve ao fato de que ao longo daqueles cinco meses a menina fora exposta ao *input* compreensível exaustivamente, mesmo não falando.

Logo, pode-se concluir que falar não é o início do processo de aquisição em uma segunda língua, mas sim ouvir. A exposição a uma segunda língua seria o fator chave para o desenvolvimento da habilidade linguística.

Com isso, o que Krashen parece sugerir é que habilidades receptivas como compreensão auditiva e leitura servem de *input* para aquisição de uma língua e que o aprendiz deve receber *input* dessas habilidades antes de ser requerido ao mesmo que produza imediatamente.

Ellis parece concordar com esta ideia ao afirmar que as crianças ao aprenderem a língua mãe recebem uma quantidade muito grande de *input* durante o chamado “período de silêncio”. Neste estágio da aquisição da linguagem as crianças estão aprendendo muito apenas ouvindo, pois esta fase serve como uma espécie de preparação para a próxima, que seria a produção linguística (ELLIS, 2000, p. 20).

Ainda assim, Ellis atenta para o fato de que a memorização de certos *chunks* lexicais, usados por aprendizes iniciantes para executar determinadas funções podem dar a falsa impressão de que aquele aprendiz já é fluente e tem sua competência linguística já estabelecida. Para isso, é preciso que se avalie o falante em um espectro mais amplo além de funções que exigem do falante a produção de *chunks*, pois o próximo passo no processo de aquisição da linguagem é a omissão de determinadas palavras de uma frase. Os falantes em estágios iniciais de aquisição não fazem frases completas, mas têm a tendência a omitir algumas palavras assim como as crianças.

Krashen também menciona fatores externos como sendo vitais no

processo de aquisição de uma segunda língua. Para o linguista, a motivação é uma palavra-chave neste cenário já que alunos motivados aprendem melhor. Autoestima alta também parece afetar a aquisição de uma segunda língua já que os alunos irão produzir com mais confiança. Por fim, o teórico menciona a questão da ansiedade; quanto mais baixa a ansiedade melhor. Para a aquisição ocorrer a ansiedade deve ser zero; como em uma conversa entre amigos.

4.2. O que significa adquirir uma língua?

Ellis (2010) levanta quatro pontos nodais para mensurar se um aprendiz de fato adquiriu uma língua ou não. Primeiro, o autor menciona o fato de o aprendiz ser capaz de produzir padrões de uso da língua mais ou menos de acordo com os produzidos por um falante nativo. No entanto, esta questão deve ser analisada com sensibilidade, pois muitas vezes o falante sabe muito mais do que realmente produz.

Outra questão levantada seria o uso de *chunks* na fala do aprendiz. Hyland (2008) afirma em seus estudos que o uso de *chunks* por aprendizes de uma segunda língua pode dizer muito sobre o nível de proficiência do mesmo e que sua ausência pode vir a indicar baixa proficiência. Contudo, Ellis atenta para o fato de que se o aluno memoriza *chunks* como “*Can I...?*” para pedir permissão, isso significaria dizer que o mesmo, de fato internalizou os diferentes usos do verbo modal?

Um terceiro ponto seria o sobreuso, muitos aprendizes ao assimilarem certas estruturas tendem a fazer uso da mesma em inúmeras situações, por muitas vezes errôneas e com isto sobre-generalizando a estrutura linguística e a usando em contextos sociais inapropriados.

Além desses três pontos, Ellis atenta para o fato de que os aprendizes devem estar engajados no aprendizado do item e do sistema. O primeiro refere-se à internalização de *chunks* da língua, e o segundo, às regras de uso em contexto e função. Ou seja, não basta ao aprendiz apenas internalizar os *chunks* lexicais de uma língua, mas saber utilizá-los em um contexto apropriado e de acordo com a função que tal bloco lexical possui, como por exemplo, fazer um pedido, pedir permissão, dar uma ordem, entre outros.

Parece então que a aquisição de uma segunda língua perpassa os princípios mencionados acima. Mas o fato é que não existe uma fórmula mágica para a aquisição e o próprio autor ressalta que adversidades ex-

ternas podem vir a afetar a aquisição, como por exemplo, pressões de tempo, motivação, idade, entre outros (ELLIS, 2000, p. 13-14).

Apesar de todas as definições sobre aprendizagem e aquisição de uma segunda língua, qual seria a diferença crucial entre ambos os conceitos? Krashen nos anos 1970 fez a distinção entre aprendizagem e aquisição.

Segundo o autor, pode-se dizer que um falante nativo pode saber fazer uso de um tempo verbal como o *Present Perfect* muito bem, mas este não saberia, se indagado, explicar a estrutura usada para formá-lo ou porque usá-lo mas conseguiria usá-lo com precisão e nas situações corretas por ter adquirido a língua. Enquanto que um falante não-nativo, que aprendeu a língua estrangeira pode saber muito de um tempo verbal e sua estrutura, mas não usá-lo adequadamente em contextos específicos. A este falta a percepção da noção de uso em contextos apropriados.

Krashen (1982, p. 11) atenta para o fato que a distinção aprendizagem-aquisição não se dá somente no contexto de aquisição de segunda língua, pois certamente “aprendemos” pequenas partes de nossa língua materna na escola. O que o autor quer dizer aqui é que embora a aquisição da primeira língua possa ter ocorrido em casa, informalmente, mais tarde iremos “revisitar” a língua materna, agora no contexto escolar e estudá-la a fim de aprendermos, refletirmos, analisar regras em um contexto formal. Ou seja, em se tratando de língua materna os estudos indicam que primeiro adquirimos uma língua e depois a aprendemos, no sentido escolar.

Já o mesmo não pode ser dito sobre a segunda língua, pois para Krashen (*apud* THORNBURY, 2008, p. 19) o sucesso em uma segunda língua ocorre devido à aquisição e não a aprendizagem. E muitos aprendizes estudam a língua em um contexto educacional formal de uma sala de aula e aprendem, em sua maioria, primeiro as regras de uma língua-mas, por ventura, são negligenciados de noções como o uso, contexto e o registro da língua. Em outras palavras, aprendem a segunda língua mas não a adquirem. Por fim, o autor afirma que conhecimento aprendido nunca poderá se tornar conhecimento adquirido.

Alguns teóricos em aquisição de segunda língua defendem a ideia de que as crianças adquirem uma segunda língua enquanto que os adultos apenas a podem aprender.

Os estudos mais recentes fazem uso do termo aquisição de uma

segunda língua. Não fazendo distinção se a língua que o aprendiz está adquirindo é de fato, segunda, terceira ou quarta língua, ou se a mesma está sendo aprendida em um contexto de língua estrangeira ou de uma segunda língua nativa.

5. *Interlíngua*

Para se compreender aquisição de uma segunda língua é de suma importância mencionar um ponto crucial deste processo que é a interlíngua do aprendiz. Interlíngua é um conceito teórico proposto por Selinker (1972) sobre o processo de aquisição de L2.³⁵ Muitos estudos sobre o assunto surgiram na área de aquisição de segunda língua na década de 1970. Segundo Schultz (2005) a interlíngua é a linguagem produzida a partir do início do aprendizado, caracterizada pela interferência da língua materna, até o aluno ter alcançado seu potencial máximo de aprendizado na língua estrangeira.

Dentro do processo de aquisição de uma segunda língua, Ellis (2000) afirma que existe um sistema linguístico abstrato com suas próprias características, erros e estilos que cada aprendiz ou grupo de aprendizes carrega em si, chamado interlíngua.

Para Selinker (1972), a interlíngua pode ser definida como um sistema linguístico que difere tanto da língua materna quanto da língua estrangeira. Esse sistema linguístico seria dotado de regras linguísticas abstratas transitórias. Isso quer dizer, que o falante é dotado de uma “gramática mental” e pode modificá-la sempre que desejar adicionando ou apagando regras e reestruturando todo o sistema (ELLIS, 2000).

Outros teóricos que atestam a mutabilidade da interlíngua são Spratt, Pulverness e Williams (2005, p. 44) ao afirmarem que os aprendizes inconscientemente processam, analisam e reorganizam sua interlíngua, não sendo esta, uma língua fixa.

Sendo a interlíngua um processo contínuo em desenvolvimento, pode-se pensar que o ponto de partida do aprendiz é a língua mãe. Entretanto, Ellis (2000, p. 54) afirma que o ponto de partida desta não é a L1 do aprendiz e que os mesmos não avançam substituindo regras da L1 por regras da L2, mas cada aprendiz constrói suas próprias regras internas.

³⁵ Por L2, leia-se a língua estrangeira que o aprendiz está adquirindo.

Isso não significa dizer que o aprendiz de uma L2 não fará uso de sua L1 ao longo do processo de aquisição da L2, mas apenas quando os mesmos acreditarem que esta os auxiliará na aquisição da língua.

No entanto, Selinker (*Apud* ELLIS, 2000) afirma que somente cerca de 5% dos aprendizes irão construir uma gramática mental semelhante à de um falante nativo.

O falante nativo possui uma criatividade linguística que foi adquirida junto ao processo de aquisição da língua materna. Isso significa dizer que ele consegue produzir e utilizar frases em situações que o aprendiz ainda não domina. Ou seja, o aprendiz pode vir a cometer erros situacionais, de inadequação de contexto ou de registro. O objetivo principal do aprendiz de uma língua estrangeira é adquirir esta criatividade de uso da língua em contextos apropriados e o domínio do sistema linguístico do falante nativo (ELLIS, 2000, p. 3).

Podemos dizer também que os erros são característicos do sistema de uma interlíngua e que erros interlinguais seriam aqueles decorrentes da influência da língua materna. No entanto, os erros procedentes desse emparelhamento sistêmico são normalmente “temporários”, e devem cessar assim que se alcança o nível de proficiência desejado na língua alvo.

Mas esta interlíngua a que estamos tentando definir e, por ainda estar em desenvolvimento, carrega erros em si e, se conforme mencionado anteriormente, os erros fazem parte do processo de aprendizagem de uma segunda língua, por que, conforme questiona Wilkins (1976, p. 37) os erros devem ser evitados de qualquer maneira?

Spratt, Pulverness Williams (2005, p. 44) ressaltam que os erros geralmente mostram que o falante está aprendendo e que seu processo mental interno está trabalhando e experimentando com a língua. Os autores comparam a aprendizagem de uma língua a um quebra-cabeça a ser montado, no qual o aprendiz vai fazendo tentativas com a língua, muitas vezes errôneas, mas que está pensando e construindo suas regras mentais até conseguir encaixar as peças da língua.

A visão que está atrelada à interlíngua é a que os erros originam-se na língua materna do aprendiz, pois a interlíngua seria um sistema que está entre a língua materna e a língua alvo, com fortes características da primeira, mas constantemente se desenvolvendo rumo à segunda.

Os estudos sobre interlíngua estão atrelados à noção chomskyana de competência linguística. Sendo esta o conhecimento interno e tácito

das regras que governam as frases da língua (MARTELOTA, 2010, p. 133). O gerativismo chomskyano interessa-se apenas pela competência linguística e não pelo desempenho, a performance do falante.

Em uma entrevista à revista *Mindbite*, a doutora Sylviane Granger afirma que sofre críticas por estudar a interlíngua do aprendiz de L2. Pois para alguns linguistas, a interlíngua deveria ser estudada em separado à análise de erros.

À época da publicação de muitos estudos sobre a interlíngua do aprendiz, na década de 1970, os erros eram analisados de forma isolada e a língua materna era vista como uma interferência negativa e algo a ser evitado a qualquer custo. A interlíngua do aprendiz de língua estrangeira sofria interferência da língua materna e a mesma deveria ser evitada e abolida do processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua.

É inegável que a L1 do aprendiz exerça papel fundamental nos estudos de aquisição de segunda língua, pois trata-se a L1 de um recurso que todo aprendiz de L2 lança mão consciente ou inconscientemente. O que se questiona, na verdade, é o fato de que investigadores da Análise Contrastiva entendam a influência da L1 como um aspecto puramente negativo. Entendido como um processo em constante evolução, o uso da L1 pode ser concebida como uma contribuição para tal processo. À medida que a proficiência do aprendiz na língua alvo aumenta, espera-se que a interferência da L1 no processo de aprender L2 torne-se menos recorrente.

Para Ellis (1985) houve uma reavaliação do papel da língua materna no processo de aquisição de uma segunda língua. Esta reavaliação incluiu um novo exame da natureza da transferência linguística que pode ser positiva ou negativa. Logo, a língua materna passou a ser considerada como um importante determinante na aquisição de uma segunda língua.

Por fim, podemos dizer que conhecer a interlíngua de um aluno pode vir a auxiliar o professor a atuar e até mesmo a intervir no processo de aquisição de linguagem do seu aprendiz, que é diacrônico, mutável e flexível.

6. Fossilização

Observa-se em estudos de linguística aplicada, e mais especificamente no estudo do aprendizado de línguas, que o conceito de interlíngua

é sempre estudado em paralelo aos conceitos de interferência e fossilização.

Falaremos um pouco a seguir sobre os dois conceitos. Segundo Schultz (2005), interferência é a ocorrência de formas de uma língua na outra, causando desvios perceptíveis no âmbito da pronúncia, do vocabulário, da estruturação de frases, bem como, no plano idiomático e cultural. Já fossilização refere-se aos erros e desvios no uso da língua estrangeira, internalizados e difíceis de serem eliminados.

Alguns erros tendem a permanecer na língua do aprendiz apesar de serem tratados e corrigidos. Quando o aprendiz permanece fazendo uso de uma forma errônea da língua, fala-se que houve fossilização do erro, que pode durar um tempo específico ou para sempre.

A fossilização pode vir a ocorrer quando o falante não é mais exposto à língua alvo ou quando o mesmo já se considera satisfeito com seu nível de comunicação linguística e não sente a necessidade de melhorar seu nível de acuracidade (SPRATT; PULVERNESS; WILLIAMS, 2005, p. 45).

E qual seria o papel do professor de línguas diante dos erros e a fim de se evitar a fossilização dos mesmos? O professor precisa traçar alvos realistas para o *feedback* de erros. A correção de erros não deve ser vista como um meio de erradicar todos os erros dos alunos, mas como um meio de encorajar uma gradual e consistente melhora na *performance* do aluno ao longo do tempo (FERRIS, 2002, p. 74).

A ausência de *feedback* pode levar à fossilização da forma errada ou superestimar o conhecimento e habilidade do aprendiz (FERRIS, 2002, p. 64). É importante ressaltar que a correção de erros é apenas um dos quesitos que envolvem o *feedback* dado ao aprendiz. No caso da escrita de redações, pode-se englobar outros fatores como estilo, desenvolvimento de ideias, organização textual, entre outros.

Embora os alunos pensem que o erro é “ruim”, ele é parte natural da aquisição da língua, e ele pode sinalizar até mesmo progresso ao invés de deficiência já que sob uma perspectiva diacrônica, o aprendiz pode não cometer os mesmos erros ao longo do processo de aquisição de uma língua (FERRIS, 2002, p. 86).

Concluimos esse trabalho esperando termos lançado alguns esclarecimentos tão caros a professores de idiomas são os processos de aprendizagem e aquisição de uma segunda língua. Acreditamos que entender

melhor a natureza desses processos e com quais perspectivas e crenças acerca da aquisição de uma língua estamos fundamentados, auxilia nosso trabalho como educadores e facilitadores no ensino de uma língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. I. *Prosa argumentativa em língua inglesa: um estudo contrastivo sobre advérbios em corpora digitais*. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BERBER-SARDINHA, T. *Linguística de corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004.

CUNHA, A. F. da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2010.

ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. *Understanding second language acquisition*. Oxford: OUP, 1985.

FERRIS, D. R. *Treatment of error in second language student writing*. Michigan: The University of Michigan Press, 2002.

HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold, 1973.

HYLAND, K. As can be seen: lexical bundles and disciplinary variation. *ESP*, v. 27, p. 4-21, 2008.

KENEDY, 2010. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2010.

KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. California. University of Southern California, Pergamon Press, 1982.

_____. *Language acquisition*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NiTsdureug>>. Acesso em 03 abr. 2019.

LOPES, L. P. da M. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à linguística I: objetos teóricos*. São Paulo: Editora Contexto,

2011.

PIETROFORTE, A. V. A língua como objeto da linguística. In: FIORIN, J. L. (Org). *Introdução à linguística I: objetos teóricos*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

SAUSURRE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2000.

SCHULTZ, R. *Interlíngua e fossilização*. English made in Brazil, 2005. Disponível em: <<https://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

SELINKER, L. *Interlanguage*. IRAL. p. 209-231, 1972

SPRATT, M.; PULVERNESS, A.; WILLIAMS, M. *The TKT course*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

THORNBURY, S. *How to teach grammar*. Essex, UK: Pearson, 2008.

WILKINS, D. *Second language learning and teaching*. London: Edward Arnolds, 1976.