

VERÔNICA PASQUALIN MACHADO

**PRINCÍPIOS PARA UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA NA
AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA**

**PORTO ALEGRE
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO
LINHA DE PESQUISA: ANÁLISES TEXTUAIS E DISCURSIVAS**

**PRINCÍPIOS PARA UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA NA
AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA**

**VERÔNICA PASQUALIN MACHADO
ORIENTADORA: PROF^a. DR. CARMEM LUCI DA COSTA SILVA
COORIENTADORA: PROF^a. DR. KAREN PUPP SPINASSÉ**

Dissertação de mestrado em Teorias do Texto e do Discurso, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2013**

CIP - Catalogação na Publicação

Machado, Veronica Pasqualin
Princípios para uma abordagem enunciativa na
aquisição de segunda língua / Veronica Pasqualin
Machado. -- 2013.
115 f.

Orientadora: Carmem Luci da Costa Silva.
Coorientadora: Karen Pupp Spinassé.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Aquisição de segunda língua. 2. Ensino de
segunda língua. 3. Enunciação. I. Silva, Carmem Luci
da Costa, orient. II. Spinassé, Karen Pupp,
coorient. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Muitos são os que passaram pelo caminho nesses anos de mestrado. E muitos também foram aqueles que o marcaram. A esses, não poderia deixar de agradecer:

À querida professora Dr. Carmem Luci da Costa Silva, por me orientar desde a iniciação científica, por me apresentar a Enunciação, por partilhar seu conhecimento comigo. Por ter aceitado o papel de orientar este trabalho e por me ajudar a estabelecer este diálogo entre a Aquisição de Segunda Língua e a Enunciação, sendo, ao mesmo tempo, incansável, dedicada e gentil em suas observações. Por ser um exemplo de pesquisadora, orientadora e professora. Minhas palavras não são suficientes para expressar minha gratidão e admiração por ti. Prof.^a Carmem, esta dissertação é fruto do preenchimento de um espaço enunciativo concedido por ti desde a iniciação científica. Obrigada por concedê-lo e por confiá-lo a mim.

À querida professora Dr. Karen Pupp Spinassé, por ter aceitado tão gentilmente o convite de coorientar este trabalho e pela receptividade em deslocar e resignificar saberes do campo de Aquisição de Segunda Língua para o campo da Enunciação. Prof.^a Karen, obrigada por me conceder o espaço para realizar esse movimento.

À equipe do Programa de Apoio à Graduação (PAG) – Língua Portuguesa, Aline, Bruna, Gabriela, Juliana, Lia, Luana, Simone e aos sempre pagueanos, André, Carolina, Cláudia, Maria Eduarda e Paula, que é coordenada de forma notável pela professora Dr. Carmem Luci. Obrigada pelas conversas, pelas trocas docentes e pelos sábados, tão mais animados com a presença de vocês. Todos vocês abrilhantaram e abrilhantam as aulas do PAG- Língua Portuguesa.

Às colegas de mestrado, Gabriela, Laura e Luciana, pelo companheirismo, pela amizade, pelas trocas acadêmicas, pelas conversas, pelos cafês, por partilhar as dúvidas, as angústias, as respostas e os sorrisos.

Aos meus pais, Miriam e José, e ao meu irmão, Dudu, por apoiarem minha escolha profissional e meus estudos, por simplesmente estarem presentes em minha vida em todos os momentos.

Ao Márcio, meu amor, meu amigo e minha companhia favorita, por ouvir minhas incertezas e meus anseios, por partilhar de todos os momentos e por tornar os difíceis tão mais leves, pelo apoio sempre constante e otimista, pelo amor, afeto e carinho nestes anos de mestrado.

À minha família, meus avós, tios e primos, por serem a melhor família que eu poderia ter, por me estimarem tanto, por sempre me proporcionarem momentos tão agradáveis e alegres.

Às minhas queridas amigas Luana e Cíntia, que sempre, estando perto ou longe, me apoiaram e me motivaram, e pela certeza de que todo o esforço vale a pena.

Aos meus amigos e companheiros de banda, Gustavo e Rodrigo, e a todos os outros amigos que não vou conseguir nomear aqui, pela força e apoio, por compreender as minhas ausências.

Aos meus alunos, com quem tanto aprendo e que me tornam cada vez mais encantada pelo ensino e pelas nuances da língua.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, pela confiança e oportunidade de realizar o mestrado e pela excelência no ensino.

À CAPES/REUNI, pela concessão da bolsa, fundamental no desenvolvimento deste trabalho, e pela oportunidade de atuar na docência juntamente com a pesquisa.

A todos que contribuíram de alguma forma para que eu tenha chegado aqui.

*“Aquele que não conhece uma língua estrangeira,
não sabe nada sobre a sua própria.”*

Johann Goethe

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo propor princípios enunciativos para o tratamento da aquisição de segunda língua (L2) em contexto escolar. Para isso, realizou-se, em primeiro lugar, um estudo acerca de diferentes perspectivas teóricas que abordam o fenômeno de aquisição de L2 em busca de um ponto de vista enunciativo. A partir dessa pesquisa, observou-se a falta de uma perspectiva enunciativa no campo da Aquisição de Segunda Língua. Em segundo lugar, é apresentada uma concepção de linguagem constituída a partir da leitura da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste (1966/2005; 1974/2006). Dessa forma, a aquisição de L2 é vista como um “fenômeno geral da enunciação” (BENVENISTE, *op.cit.*). Em terceiro lugar, com apoio do estudo de Silva (2007; 2009) são apresentados os princípios para uma abordagem enunciativa na aquisição de L2, a qual funciona na estrutura enunciativa (eu – tu – ele) – ELE. Essa estrutura comporta o locutor-aluno de L2 (“eu”), o alocutário - professor (“tu”), as referências (“ele”) produzidas por “eu” e “tu”, todos inscritos na cultura (“ELE”). Com a formulação dos princípios, pretende-se contribuir para o ensino de L2 e para os campos da Aquisição de Segunda Língua e da Linguística da Enunciação.

Palavras - chave: Aquisição de segunda língua. Ensino de segunda língua. Enunciação.

ABSTRACT

This work aims at proposing enunciative principles to study of second language acquisition in a formal educational setting. In order to achieve that, in first place, we present a study about different approaches which deal with second language acquisition in search of an enunciative point of view. Based on this research, we observed the lack of such approach on studies in Second Language Acquisition. In second place, we present a conception of language derived from the reading of Émile Benveniste's enunciative theory (1966/2005; 1974/2006). Based on this, second language acquisition is considered as a "*phénomène général de l'énonciation*" (BENVENISTE, op.cit.). In third place, with the support of the study developed by Silva (2007; 2009), we present principles for an enunciative approach in second language acquisition, which operates according to the enunciative structure (je – tu – il) – IL. This structure contains: the speaker-L2 learner ("je"), the interlocutor-teacher ("tu"), the references ("il") produced by "je" and "tu", all of which are included in culture ("IL"). By proposing the principles, we intend to contribute to second language teaching and to the fields of Second Language Acquisition and *Linguistique de l'Énonciation*.

Keywords: Second language acquisition. Second language teaching. *Énonciation*.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
1. BALIZANDO TERMOS E NOÇÕES NO CAMPO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA	12
1.1. Abordagem behaviorista	14
1.2. Abordagem gerativa	17
1.3. Abordagem psicolinguística	23
1.4. Abordagem interacionista	28
1.5. Termos e noções no campo de Aquisição de Segunda Língua	35
2. UMA CONCEPÇÃO ENUNCIATIVA DE LINGUAGEM PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A AQUISIÇÃO DE L2	41
2.1. A Linguística da Enunciação e suas teorias.....	44
2.1.1. <i>Por que escolher Benveniste?</i>	47
2.1.2. <i>As especificidades da leitura de Benveniste</i>	49
2.2. Do homem na linguagem para o locutor apropriando-se de uma L2	52
2.2.1. <i>O homem na linguagem</i>	52
2.2.2. <i>Do locutor apropriando-se da língua para o locutor atualizando a L2 em discurso</i>	62
3. PRINCÍPIOS PARA UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA NA AQUISIÇÃO DE L2.....	74
3.1. A intersubjetividade na aquisição de L2.....	78
3.2. A situação de discurso e a atribuição de referência na aquisição de L2.....	84
3.3. As operações de constituição e de integração na aquisição de L2.....	91
3.4. A estrutura enunciativa (eu – tu - ele) – ELE na aquisição de L2	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Relações entre linguagem, língua, sociedade e cultura	62
Esquema 2 - O aparelho formal da língua e o aparelho formal da enunciação	72
Esquema 3 - Aparelho formal da enunciação.....	73
Esquema 4- Relações entre sujeito de aquisição e instâncias de intersubjetividade	83
Esquema 5 - Relações entre “eu”, “tu”, “ele”, instância de discurso e situação	90
Esquema 6 - Funcionamento das relações distribucionais e integrativas	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Transferência positiva (GASS; SELINKER, 2008).....	16
Quadro 2 - Transferência negativa (GASS; SELINKER, 2008).....	16
Quadro 3 - Hierarquia de Processabilidade (GASS; SELINKER, 2008).....	25
Quadro 4 – Automaticidade (GASS; SELINKER, 2008).....	26
Quadro 5 - <i>Corpus</i> teórico.....	51
Quadro 6 - Formatação das citações de PLG I e PLG II	52
Quadro 7- Funcionamento dos verbos <i>do</i> e <i>does</i>	86
Quadro 8- Princípios enunciativos para o tratamento da aquisição de L2.....	106

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há algum tempo, o homem interessa-se em investigar como é possível conseguir aprender uma segunda, terceira língua; uma língua, enfim, diferente de sua língua materna. As pesquisas em Aquisição de Segunda Língua (ASL), tão numerosas e tão variadas, provenientes de campos interiores e exteriores à Linguística, revelam todo o interesse, o encanto e tantas outras motivações que esse estudo desperta.

Aqui, neste trabalho, nossa motivação não é diferente. É justamente esse interesse que nos guiou a indagar, a investigar e a escrever sobre o fenômeno de aquisição de L2. O encanto e o interesse pela aquisição de L2 foram construídos ao longo dos anos e, principalmente, de duas maneiras: como aluna de L2 e, mais tarde, como professora de L2. Na posição de aluna de L2, deparamo-nos com um sistema linguístico diferente, que nos permitiu ingressar em mundo com uma sociedade e com uma cultura diferentes. Como professora de L2, posição constituída pela experiência na sala de aula com a L2, pela formação acadêmica e pela experiência na iniciação científica, conhecemos diversas abordagens teóricas que nos mostraram como a aquisição de L2 podia ser estudada.

Na posição de bolsista voluntária de iniciação científica na pesquisa “A criança na estrutura da enunciação”, coordenada pela prof.^a Dr. Carmem Luci da Costa Silva, pudemos conhecer a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste (1966/2005; 1974/2006)¹ e os estudos da professora sobre a aquisição de língua materna, que são tratados pela perspectiva dessa teoria. Na pesquisa, chamou-nos particularmente atenção a intersubjetividade, uma das questões mais importantes da obra de Benveniste, como ligada à aquisição da língua materna.

Entendida como uma relação de implicação mútua, que sempre engloba aquele que fala e o outro de sua fala, que sempre coloca em destaque a língua em uso por um “eu” e por um “tu”, e como condição do funcionamento da linguagem, a questão da intersubjetividade indagou-nos a respeito da aquisição de L2 em sala de aula. Pensávamos: “Será que o processo de aquisição de L2 só depende do aluno? Será que não é necessária a presença de uma outra

¹Essas obras correspondem a “Problemas de Linguística Geral I” e “Problemas de Linguística Geral II”, respectivamente. As primeiras datas indicam a publicação francesa e as segundas referem-se à edição brasileira que usamos neste trabalho.

figura, o professor de L2, para lhe dar espaço e significar suas produções, mas que também saiba se ausentar quando necessário, a fim de que esse aluno possa apropriar-se da L2?”²

Sendo assim, a partir de nossa experiência como aluna e professora de L2, constituímos o objeto desta dissertação: a aquisição de L2 em contexto escolar. A partir disso, deslocamos saberes dos campos da ASL (ou SLA – *Second Language Acquisition*) e da Teoria da Enunciação ligada a Émile Benveniste (op.cit.), além do estudo realizado por Silva (2007; 2009), para propor princípios para se tratar a aquisição de L2 em uma abordagem enunciativa, que é o objetivo deste trabalho.

Para apresentar esses princípios teóricos, este trabalho compõe-se de três capítulos. No primeiro, percorremos diferentes perspectivas teóricas que tratam do fenômeno de aquisição de L2, a fim de buscar compreender o entendimento que cada uma detém sobre as noções de “língua” e de “aquisição/aprendizagem de L2”. A partir disso, encontramos elementos que essas perspectivas acabaram por excluir, e que podem ser constitutivos do processo de aquisição de L2, sendo considerados segundo uma abordagem enunciativa.

No segundo capítulo, localizamos nosso objeto de estudo como a aquisição de L2 em contexto escolar e como pertencente à ordem da teorização. Aí, também vinculamos a aquisição de L2 como um “fenômeno geral da enunciação” (BENVENISTE, 1974/2006), além de justificar nossa escolha teórica por Émile Benveniste (1966/2005;1974/2006). Ainda nesse capítulo, discutimos, de acordo com nossa leitura, a concepção de linguagem benvenistiana para se refletir a respeito da aquisição de L2, a qual envolve questões como faculdade da linguagem; língua, cultura e sociedade; intersubjetividade e subjetividade; significação; simbolização; e a própria definição de enunciação e de seu quadro figurativo.

No terceiro e último capítulo, apresentamos os princípios teóricos que podem ser considerados em uma abordagem enunciativa de aquisição de L2, em que esse fenômeno funciona segundo a estrutura enunciativa (eu – tu – ele), a qual comporta o locutor-aluno de L2 (“eu”), o alocutário-professor (“tu”) e as referências (“ele”) produzidas por “eu” e “tu”.

Com este estudo, não pretendemos opor os princípios que aqui mostramos aos saberes já produzidos no campo da ASL, mas adicionar e apresentar outras reflexões acerca do fenômeno de aquisição de L2. Por isso, acreditamos que este trabalho também deve ser visto como uma proposta de diálogo entre os campos da ASL e da Enunciação.

² Com isso, não queremos diminuir ou negar o processo de aquisição de L2 que é feito de forma autodidata, mas referimo-nos à aquisição de L2 em sala de aula devido à nossa experiência docente e ao fato de se constituir como objeto deste trabalho.

1. BALIZANDO TERMOS E NOÇÕES NO CAMPO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

Neste primeiro capítulo, objetivamos apresentar as principais teorias que versam sobre o fenômeno da aquisição de L2, a fim de explicitar noções e termos que são frequentemente utilizados no tratamento deste fenômeno. Fazemos isso, pois, como se verá, a escolha por um ou outro termo já indica um direcionamento teórico e traz um entendimento distinto sobre o fenômeno, conforme a expressão empregada. Isso quer dizer que já fizemos uma escolha e temos um posicionamento ao declarar que trataremos de termos e noções sobre a aquisição de L2. A escolha por essa expressão será justificada ao decorrer desse capítulo.

Para atingir tal objetivo, usamos como apoio para nossa apresentação principalmente o estudo feito por Gass e Selinker (2008) em “Second Language Acquisition: an Introductory Course”, mas também inseriremos contribuições de outros autores, com a finalidade de dar suporte às noções e aos termos necessários para a exposição que empreendemos aqui. A fim de se manter o cerne deste capítulo, uma vez que é a diferenciação de termos no campo de Aquisição de Segunda Língua (doravante ASL ou SLA – *Second Language Acquisition*, termo usado em inglês para se referir ao campo) que nos interessa, focaremos nossa revisão teórica no entendimento que essas teorias têm sobre a noção de língua, bem como sobre a noção do processo de aquisição. Cabe ainda ressaltar que as abordagens que traremos aqui podem ou não versar sobre a aquisição de primeira língua (L1) ou língua materna (LM)³. Entretanto, uma vez que o processo de aquisição de L1 difere-se do processo de aquisição de L2⁴, é relevante considerar o que essas teorias têm a dizer mais especificamente sobre o fenômeno da aquisição de L2. Sendo assim, elegemos as seguintes perspectivas teóricas para abordar o fenômeno da aquisição de segunda língua: 1) Abordagem Behaviorista; 2) Abordagem Gerativa; 3) Abordagem Psicolinguística e 4) Abordagem Interacionista.

³ Não pretendemos fazer aqui uma discussão sobre o estatuto da língua materna (LM) ou primeira língua (L1), mas, para nós, são termos sinônimos, no sentido de que “[...] é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é freqüentemente a língua da comunidade” (SPINASSÉ, 2006, p.5). Esses termos ainda podem ser complexificados se consideradas as situações de Bilinguismo, tipo de aquisição que não será objeto de nosso estudo.

⁴ Defendemos que exista uma distinção entre o processo de aquisição de L1 e de L2, mas ela não será objeto de discussão deste trabalho. O que se verá, porém, é que muitas das perspectivas teóricas elegidas lançam, primeiramente, um entendimento sobre o fenômeno de aquisição de L1 e o fenômeno de aquisição de L2 é muitas vezes originado dessa primeira reflexão.

Essa diversidade de perspectivas é motivada; ela reflete o hibridismo que é constitutivo do campo de estudos de ASL. De acordo com Gass e Selinker (2008, p.20), a ASL teve raízes no próprio ensino de línguas (*language teaching*) e foi influenciada por outras áreas como a Linguística e a Psicologia. Além disso, os autores também lembram a estreita ligação da ASL com os estudos sobre a aquisição da língua pela criança (*child language acquisition*), já que essa forneceu bases de pesquisa para a constituição do campo de estudos da ASL, bem como as mesmas questões norteadoras de pesquisa. Essa posição também é compartilhada por Ortega (2009, p. 2), que aponta essas mesmas quatro áreas (Ensino de Línguas, Linguística, Psicologia e Aquisição da Língua pela Criança) como responsáveis pelo hibridismo teórico existente na ASL. Com tantos campos relacionados, podemos questionar a autonomia do campo de ASL. De fato, autores como McLaughlin (1987), que aborda a aprendizagem de L2 por adultos, e Venturini (2006), que descreve a trajetória da pesquisa sobre a aquisição de língua estrangeira no Brasil, sem deixar de reconhecer a interdisciplinaridade constitutiva da área, defendem que a aquisição de L2 e de língua estrangeira⁵ fazem parte do campo da Linguística Aplicada. Além desses, Ortega (2009, p.7) também admite que, em geral, a ASL é vista como um subcampo ou uma ramificação desta mesma área. Entretanto, nos posicionamos junto a Gass e Selinker (2008, p.159) que afirmam que a ASL é mais bem vista como uma disciplina independente, que apresenta fortes amarras a outras disciplinas, bem como uma grande tradição de pesquisa.

Feita essa exposição a respeito da diversidade teórica no campo de ASL, partimos agora para uma breve descrição das perspectivas que selecionamos, considerando o que cada uma apresenta como noção de língua e de processo de aquisição. Em consonância com o que já dissemos, nosso objetivo, portanto, não é expor uma descrição exaustiva de cada uma das abordagens que elegemos, mas apresentar o que elas têm a dizer sobre a língua e o processo de aquisição, a fim de que possamos compreender sua contribuição para a ASL, além de visualizar quais termos e noções elas utilizam para tratar da aquisição de L2.

⁵ Os termos “segunda língua” e “língua estrangeira” não apresentam o mesmo estatuto em nosso trabalho e serão diferenciados mais a frente neste capítulo.

1.1. Abordagem Behaviorista

Nessa perspectiva, o representante mais conhecido na Linguística foi Leonard Bloomfield, que traz no trabalho “Language” (1933) a posição behaviorista a respeito da linguagem. É importante destacar que o Behaviorismo não é uma teoria sobre a linguagem, mas uma abordagem psicológica, que surgiu no início do século XX nos Estados Unidos. Isso posto, a linguagem, para Bloomfield, é mais fala do que escrita, sendo também uma condição para a segunda realizar-se. Segundo o linguista, tal posição explica-se, pois as crianças que não têm nenhum dano cognitivo aprendem a falar antes de escrever e porque há sociedades sem escrita, mas não há sociedades sem um sistema oral.

Nesse quadro, o conceito de “hábito” ou “comportamento” é importante e está intimamente relacionado à noção de língua e ao processo de aquisição, como veremos mais adiante. Em um estudo de Finger (2008, p.18) sobre o Behaviorismo, a autora diz que “o comportamento é a resposta dada por um determinado organismo a algum fator externo que o estimule, cuja resposta pode sempre ser observada e quantificada”. Bloomfield (op.cit.), a partir de sua proposição para “hábito” ou “comportamento”, defende que nós aprendemos a falar por analogia e por imitação. Quando crianças, nós estabelecemos um grupo de hábitos e nosso crescimento linguístico acontece pela analogia que fazemos em relação ao que já sabemos e também pela imitação que fazemos da fala dos outros. Com isso, a fala também é vista como uma reação ou uma resposta a algum estímulo. O exemplo a seguir ilustra bem essa associação:

Imagine que Jack e Jill estão caminhando em uma estrada. Jill está com fome. Ela vê uma maçã em uma árvore. Ela produz um som com sua laringe, língua e lábios. Jack salta sobre uma cerca, sobe na árvore e pega a maçã. Ele a traz para Jill, colocando-a em sua mão. Jill come a maçã (BLOOMFIELD, 1933, p. 22, tradução nossa)⁶.

Essa situação evidencia o ato de fala e os eventos práticos (eventos que não são considerados atos de fala) e, segundo Bloomfield (1933, p.23), divide-se em três partes: I) Eventos práticos que precedem o ato de fala (o sentimento de fome e a visão da maçã); II) Ato

⁶ Segue a citação no original: “Suppose that Jack and Jill are walking down a Lane. Jill is hungry. She sees an apple in a tree. She makes a noise with her larynx, tongue, and lips. Jack vaults the fence, climbs the tree, takes the apple, brings it to Jill, and places it in her hand. Jill eats the apple.”

de fala (a produção de som pela laringe, língua e lábios); e III) Eventos práticos que seguem o ato de fala (o salto sobre a cerca e as ações de trazer e colocar a maçã na mão de Jill). Como se pode ver, o ato de fala de Jill (reação/resposta) foi desencadeado porque ela avistou a maçã em uma árvore (estímulo).

Dessa forma, o processo de aquisição está justamente ligado a essa idéia: é visto como uma associação entre uma reação/resposta e um estímulo que estabelece a criação de um hábito, de um comportamento. Segundo Gass e Selinker (2008, p.92), o que a criança aprende a fazer é a conexão entre o estímulo e a reação/resposta, ou ainda, podemos dizer que a criança aprende um novo hábito, da mesma forma que ocorre com outros hábitos. Nessa perspectiva, “a língua é vista como um comportamento humano igual a qualquer outro” (FINGER, 2008, p.43) e, por isso, não se constitui como um sistema com especificidades próprias. Tais noções enfocam o papel do ambiente tanto no processo de aquisição quanto na constituição de qualquer tipo de conhecimento, uma vez que o hábito se cria pela relação entre estímulo e resposta.

A partir disso, o que se pode dizer a respeito do processo de aquisição de L2 em uma perspectiva behaviorista? Para responder a essa pergunta, é necessário, primeiramente, entender a noção de transferência (*transfer*), outro termo derivado da corrente psicológica behaviorista. Segundo Gass e Selinker (ibid., p.93), a transferência relaciona-se à idéia de que a aprendizagem de uma tarefa A afetará a aprendizagem subsequente de uma tarefa B. Para ilustrar, os autores trazem o seguinte exemplo: se alguém sabe jogar tênis e pega uma raquete de tênis de mesa pela primeira vez, essa pessoa vai usar o conhecimento ou as habilidades que adquiriu jogando tênis nessa nova situação, que é relacionada à anterior. Assim, as habilidades antigas ou o conhecimento são transferidos para essa nova situação.

Ainda a respeito da noção de transferência, segundo Gass e Selinker (ibid., p.94), há uma distinção entre transferência positiva (*positive transfer*) e transferência negativa (*negative transfer*) nos estudos sobre a aprendizagem de L2. A primeira, também conhecida como “facilitação” (*facilitation*), refere-se ao resultado de algo correto; a segunda, também conhecida como “interferência” (*interference*), refere-se ao resultado de algo incorreto. Como exemplo, os autores mostram um falante nativo de espanhol aprendendo italiano. Esse aluno, ao formular uma pergunta em italiano, pode seguir a mesma ordenação de palavras que existe em espanhol e o resultado estará correto, pois ambas as línguas apresentam a mesma ordenação de palavras para formular perguntas, como se pode ver a seguir:

<p>A. ¿Come bien el niño? (espanhol) Come bem o menino? (português)</p> <p>B. Mangia bene il bambino? (italiano) Come bem o menino? (português)</p>

Quadro 1 - Transferência positiva (GASS; SELINKER, 2008)

Como a produção do aprendiz é vista como correta, tal fato é considerado uma transferência positiva. Entretanto, se esse mesmo falante de espanhol está aprendendo inglês e formula uma pergunta baseada na ordenação de palavras existente em espanhol, o resultado estará incorreto, pois essa ordenação não funciona na língua inglesa:

<p>C. *Eats well the baby? (agramatical – inglês) Come bem o menino? (português)</p>
--

Quadro 2 - Transferência negativa (GASS; SELINKER, 2008)

Dessa forma, como a produção do aprendiz é vista como incorreta, ela é considerada um caso de transferência negativa. Além dessa diferenciação, também é importante ressaltar que ela é analisada pelo professor, pelo pesquisador ou pelo falante/ouvinte nativo a partir das produções (*output*) do aprendiz. Isso quer dizer que os termos transferência positiva e transferência negativa referem-se ao produto, embora suas ocorrências impliquem um processo, que é ao que o termo transferência se refere (GASS; SELINKER, 2008, p.90).

Sabendo disso, a aprendizagem da L2 é também vista como o desenvolvimento de um novo grupo de hábitos. Nesse processo, a L1 possui uma grande relevância, pois é responsabilizada pela falta de sucesso na aprendizagem da L2, uma vez que os hábitos que estabelecemos quando crianças, hábitos esses ligados à L1, produziram uma interferência – a transferência negativa – no estabelecimento de um novo grupo de hábitos, esses ligados à L2. É válido ressaltar que tal idéia – a de que a L1 é a maior responsável pelo insucesso na aprendizagem da L2, afetando negativamente essa aprendizagem – não faz parte de um

consenso teórico e deve ser considerada aqui apenas segundo a perspectiva behaviorista de linguagem.

A partir desse contexto, surgiu a Hipótese da Análise Contrastiva (*Contrastive Analysis Hypothesis*), proposta por Robert Lado. Conforme Gass e Selinker (2008, p.96), essa hipótese mostra uma forma de comparar as línguas para que se possam determinar os possíveis erros e, dessa forma, isolar o que precisa ser aprendido e o que não precisa ser aprendido em uma situação de aprendizagem de L2. O maior objetivo de tal proposta é descobrir que áreas seriam fáceis ou difíceis para os aprendizes e, para tanto, far-se-ia uma comparação das estruturas linguísticas (fonologia, morfologia, sintaxe) e até da cultura da L1 e da L2, a fim de se averiguar as semelhanças e diferenças entre elas. Como bem apontam Gass e Selinker (2008, p.89), o trabalho de Lado foi motivado principalmente pela exigência de se elaborar materiais baseados na língua nativa (ou seja, na L1 do aprendiz). Isso explica a necessidade de se fazer uma análise contrastiva, comparativa entre a língua nativa e a língua alvo, isto é, a língua a ser aprendida.

Como se pode ver, a Hipótese da Análise Contrastiva, que está associada a uma concepção behaviorista de linguagem, coloca a L1 como a maior responsável na aprendizagem da L2. Com a chegada dos anos 1960 e outras noções a respeito da linguagem, tal concepção começou a ser questionada, bem como o papel da L1 na aquisição de L2. De acordo com Gass e Selinker (*ibid.*, p.99), há outros fatores que também influenciam o desenvolvimento da L2, e o papel da L1 nesse processo é muito mais complexo do que uma simples correspondência 1:1, como mostra a Hipótese da Análise Contrastiva proposta por Lado.

Neste primeiro item, buscamos revisar os principais aspectos da abordagem behaviorista que caracterizam a noção de língua e a aquisição de L2, mesmo que, para isso, tenhamos que retomar algumas idéias de ordem mais geral, como a descrição do surgimento do pensamento behaviorista e sua relação com a aquisição de L1. Entretanto, destacamos o surgimento da Hipótese da Análise Contrastiva, que, a nosso ver, trata especificamente da aquisição de L2.

1.2. Abordagem Gerativa

Para tratar desta abordagem, Gass e Selinker (2008, p.160) declaram que há duas posições principais que trazem uma concepção naturalista de linguagem. Tal concepção

defende que há, pelo menos, alguns aspectos da aprendizagem da língua que envolvem o inatismo. Sendo assim, uma das posições chama-se naturalismo geral (*general naturalism*) e assume que não há nenhum mecanismo específico para a aprendizagem das línguas, mas princípios gerais de aprendizagem. Diferente dessa posição, o naturalismo especial (*special naturalism*) inclui teorias da linguagem e teorias sobre a aprendizagem das línguas, que apresentam princípios específicos para tal aprendizagem e princípios que são únicos, específicos da linguagem. De acordo com os autores, ambas as posições concordam que há algo de inato na aprendizagem das línguas, mas o que difere em sua abordagem é a natureza do sistema que explica o inatismo. Assim, Gass e Selinker discutem a perspectiva gerativa ao inseri-la no naturalismo especial, única posição de que se ocupam ao descrever mais profundamente uma concepção naturalista de linguagem.

Sendo assim, como representante do naturalismo especial, temos Noam Chomsky, linguista norte-americano que fundou a Teoria Gerativa. Além de se filiar a essa posição naturalista de linguagem, a Teoria Gerativa apresenta uma natureza mentalista em relação ao seu objeto de estudo, pois, conforme Raposo (2000, p.25), ele “[...] consiste num sistema de regras e princípios radicados em última instância na mente humana [...]”. Entre as várias versões que essa teoria apresenta, a teoria de Regência e Ligação (TRL), ligada ao modelo de Princípios e Parâmetros, é uma das mais importantes por expor, em nosso ponto de vista, conceitos-chave que caracterizam e definem a Teoria Gerativa⁷. Ademais, acreditamos que é na TRL que se baseiam as pesquisas de ASL quando estudadas segundo a ótica gerativa.

Considerando tais propriedades, Chomsky (1986) defende que todos os membros da espécie humana têm um Mecanismo de Aquisição da Linguagem (MAL ou LAD - *Language Acquisition Device*), o qual é constituído por princípios e estruturas mentais linguísticos. Além dessa nomeação, o MAL também é chamado de Gramática Universal (GU) e é considerado o estado inicial deste mecanismo. Assim, a GU é constituída por dois tipos de princípios: os princípios rígidos, que são invariáveis e universais, pois toda a gramática final⁸ incorpora tais características; e os parâmetros, que são princípios abertos e apresentam um valor final e definitivo durante o processo de aquisição. Devido a tais características, os parâmetros, segundo Quadros (2008, p.54), são os responsáveis pela variação das línguas.

⁷Acreditamos que Raposo (2000, p.25) contribui para nosso ponto de vista ao dizer que “é no entanto na TRL que se torna possível (talvez pela primeira vez) ancorar mais solidamente na teoria gramatical as investigações relativas à aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança, através do modelo de ‘princípios e parâmetros’ ”.

⁸De acordo com Raposo (2000, p.47), a GU também pode ser vista como um órgão biológico que evolui, tendo diferentes estados. Assim, o estado inicial da faculdade de linguagem é a própria GU, e o estado final é a gramática do indivíduo adulto. Essa gramática final é constituída da GU e de dados primários.

Para ilustrar essa distinção entre princípios e parâmetros, trazemos, a seguir, o exemplo dado por Cook (1997, apud GASS E SELINKER, 2008, p.161):

Em geral, há um princípio que diz que os motoristas têm que se manter em um lado da rua, fato que é pressuposto por todos os motoristas de todos os países. [...] O princípio não diz, no entanto, em *qual* lado da rua as pessoas devem dirigir. Um parâmetro sobre a condução de veículos permite que o lado seja o esquerdo na Inglaterra e no Japão, e que seja o lado direito nos Estados Unidos e na França. O parâmetro tem dois “valores” ou configurações - esquerdo ou direito. Uma vez que um país adotou um lado ou outro, ele se mantém naquela escolha: uma mudança de configuração é uma operação extremamente complexa, aconteça ela para um país inteiro, como na Suécia, ou para alguém que viaja da Inglaterra para a França. Dessa forma, um princípio universal e um parâmetro variável resumem a essência de se conduzir um veículo. O princípio define o requisito universal para que se dirija um veículo; o parâmetro especifica a variação entre os países (COOK, 1997 apud GASS; SELINKER, op.cit., tradução nossa, grifos no original)⁹.

Sabendo dessas características, qual é a noção de língua empregada na abordagem gerativa e como acontece o processo de aquisição segundo essa perspectiva? De acordo com Raposo (2000, p.27), a acepção de língua mais frequentemente usada na Teoria Gerativa é vista como “[...] um sistema de conhecimentos mental, e não um conjunto de objetos abstratos (frases ou expressões) determinado por esse sistema”. Nesse sentido, Raposo declara que Chomsky utiliza o termo “língua-I” (língua interiorizada) para se referir a essa acepção de língua, além de ser o objeto de estudo da Teoria Gerativa. Ao falar sobre a mudança de foco nos estudos da linguagem, Chomsky (1986, p.24) faz uma distinção entre os termos “língua-I” e “língua-E” (língua exteriorizada). Segundo esse autor, antes da Teoria Gerativa, havia uma atenção para o comportamento e seus produtos. Com o conhecimento trazido pela Teoria Gerativa, o interesse voltou-se para o sistema de conhecimento que subjaz o uso e o entendimento da linguagem e para a dotação inata que faz com que os humanos obtenham esse conhecimento. Dessa forma, Chomsky descreve essa situação como um deslocamento: dos estudos sobre a língua-E, que vêem a língua como um objeto externo, para os estudos

⁹ Segue a citação no original: “Overall there is a principle that drivers have to keep consistently to one side of the Road, which is taken for granted by all drivers in all countries.[...] The principle does not, however, say, *which* side of the road people should drive on. A parameter of driving allows the side to be left in England and Japan, and the right in the USA and France. The parameter has two values or ‘settings’ – left or right. Once a country has opted for one side or the other, it sticks to its choice: a change of setting is a massively complex operation, whether it happens for a whole country, as in Sweden, or for the individual travelling from England to France. So, a universal principle and a variable parameter together sum up the essence of driving. The principle states the universal requirement on driving; the parameter specifies the variation between countries.”

sobre a língua-I, que tratam do sistema de conhecimento da língua que foi obtida e é internamente representada na mente/cérebro.

Ainda a respeito da noção de língua, Chomsky (op.cit.) fala sobre a ambiguidade dos termos “gramática” e “GU”. O linguista declara que “gramática” pode se referir tanto à “língua-I” como à teoria que estuda a língua-I. O mesmo acontece com o termo “GU”, que pode apontar tanto para o estado inicial da faculdade da linguagem (S_0) como para a teoria que estuda esse estado.

Feita essa exposição sobre a noção de língua na abordagem gerativa, passemos agora à explicação do processo de aquisição. Na abordagem behaviorista, vimos que o ambiente assume um papel fundamental nesse processo e a aquisição é comparada à aprendizagem de mais um novo hábito, o qual é pautado no hábito anterior (L1). Neste sentido, a mente humana apresenta um papel muito pequeno. Diferentemente disso, a abordagem gerativa defende a existência de um Mecanismo de Aquisição da Linguagem (MAL) e, a partir disso, o fato de se adquirir uma língua está muito mais ligada à idéia da maturação e desenvolvimento desse mecanismo do que a uma idéia de aprendizagem, segundo o sentido que é derivado da abordagem behaviorista (RAPOSO, 2000, p.35). Essa idéia é reforçada pelo “argumento da pobreza de estímulos” (*poverty of stimulus argument*), que explica que os dados primários fornecidos pelo meio não são suficientes para explicar o sistema final de conhecimentos que a criança adquire e, por isso, são pobres. Dessa forma, é necessário concluir que há um mecanismo (MAL) na mente da criança, responsável por guiar o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Entretanto, tal concepção não invalida o papel do meio no processo de aquisição de linguagem, uma vez que ele é responsável por fornecer os dados primários (como a fala das pessoas que convivem com a criança, por exemplo) que desencadearão o início do funcionamento do MAL. Além disso, os parâmetros também dependem desse meio linguístico, pois seu valor final e definitivo é atingido apenas durante o processo de aquisição, e os parâmetros também são definidos segundo a informação contida nos dados primários, aos quais a criança tem acesso. Considerando tais características, a aquisição pela criança da gramática final – combinação da GU e de dados primários – ocorre pela aprendizagem das formas lexicais da língua, com a presença de propriedades fonológicas, sintáticas e semânticas, que são determinadas pelo “dicionário mental” e pela atribuição aos parâmetros da GU do valor que apresentam na língua em questão (RAPOSO, op.cit., p.55).

Como se pode ver, a Teoria Gerativa dedica-se, primeiramente, à aquisição de L1. De acordo com Gass e Selinker (2008, p.160), há apenas duas décadas essa teoria começou a ser aplicada à ASL. Também contribui para essa concepção Mc Laughlin (1987), ao declarar que a Teoria Gerativa não se interessa pela aquisição de L2, e que sua aplicação aconteceu por meio do trabalho dos pesquisadores dessa área. Sendo assim, veremos quais estudos foram produzidos a partir desse deslocamento do entendimento da Teoria Gerativa a respeito da aquisição de L1 para a aquisição de L2, a partir do que é apresentado por Gass e Selinker (2008).

Para iniciar a exposição dos estudos sobre a aquisição de L2, Gass e Selinker (op.cit.) são guiados pela seguinte pergunta: “Qual é a natureza do conhecimento linguístico com o qual os aprendizes começam o processo de aquisição de L2?” A partir disso, eles discutem duas posições, cujo debate relaciona-se à transferência (*transfer*) e ao acesso à GU.

Sendo assim, a primeira delas chama-se Hipótese da Diferença Fundamental (*Fundamental Difference Hypothesis*) e defende a tese de que crianças, como aprendizes de L1, e adultos, como aprendizes de L2, são diferentes, no que diz respeito à aprendizagem da língua. Isso pode ser visto através de três diferenças:

- a) O nível de conhecimento linguístico adquirido por crianças e adultos é diferente. Em situações normais de aprendizagem, considerando que o indivíduo não tenha nenhum tipo de dano cognitivo, as crianças alcançam um estado de conhecimento em sua L1 diferente do que é alcançado pelos adultos em sua L2, uma vez que fenômenos como a fossilização são frequentemente observados no processo de aquisição de adultos. Nesse sentido, o nível de conhecimento obtido pelas crianças é maior do que o obtido por adultos.
- b) A natureza do conhecimento que esses dois grupos de aprendizes apresentam no início da aprendizagem da língua é diferente. Os aprendizes de L2 já dominam um sistema linguístico, que é sua L1. Por exemplo, os adultos já sabem que há razões sociais para usar uma variedade linguística diferente. O que eles têm que aprender nesse novo sistema é que há formas linguísticas específicas para um dado contexto social. Já as crianças têm que aprender não só as formas linguísticas apropriadas, mas também aprendem que há formas diferentes para serem usadas em diferentes situações.
- c) Há uma diferença de motivação e de atitude do aprendiz em relação à língua-alvo e à comunidade da língua-alvo. Em qualquer situação de aprendizagem, nem todos

os indivíduos estão igualmente motivados para aprender línguas ou para aprender uma língua específica. Esse tipo de situação não parece afetar o êxito ou falta de êxito de uma criança ao aprender sua L1, pois qualquer indivíduo sem danos cognitivos aprende uma L1.

Dessa forma, a Hipótese da Diferença Fundamental defende que os aprendizes adultos de L2 não têm acesso à GU. O que eles sabem sobre os universais linguísticos provém de sua L1.

A segunda posição sobre a natureza do conhecimento linguístico dos aprendizes é a Hipótese de Acesso à GU (*Access to UG Hypothesis*), que se opõe à tese defendida por Hipótese da Diferença Fundamental. Aqui, defende-se que a GU ainda está presente na aquisição de L2 e, por isso, também influencia a gramática dos aprendizes adultos de L2, tal como faz com as crianças enquanto aprendizes de L1. Nessa perspectiva, considera-se que tanto a L1 como a GU servem de base para o estado inicial da aprendizagem de L2. É importante ressaltar que, mesmo que a L1 assuma um papel importante nessa concepção, ela não atua sozinha no processo de aquisição de L2, já que a GU está sempre presente de alguma forma nesse processo, seja simultaneamente à L1, seja quando a gramática de L1 é insuficiente em uma dada situação de aprendizagem, o que leva o aprendiz a acessar a GU.

Ainda sobre os estudos em aquisição de L2 sob a luz da abordagem gerativa, trazemos uma terceira posição. Conforme Finger (2003), há também uma hipótese que mostra um acesso parcial à GU pelos aprendizes de L2. Nesse caso, os pesquisadores que defendem essa posição apontam que a GU está disponível para os aprendizes de L2, mas de forma indireta e dependente da L1, uma vez que “[...] somente princípios invariantes à GU, parâmetros ainda não instanciados na L1, ou valores de parâmetros que já foram instanciados na L1, permaneceriam disponíveis ao acesso do aprendiz de L2 [...]” (p.31).

Como se pode ver, as pesquisas que tratam da atuação dos princípios na aquisição de L2 mostram que há evidências conflitantes: há pesquisas que apontam que os aprendizes de L2 não têm acesso à GU; outras mostram que os aprendizes de L2 têm acesso direto à GU; e, por fim, há pesquisas que defendem que, quando há esse acesso, ele é feito de forma indireta e é dependente da L1.

Com isso, finalizamos a exposição sobre a abordagem gerativa. Segundo a apresentação feita por Gass e Selinker (op.cit.), verificamos que a Teoria Gerativa é a primeira posição teórica que apresenta uma preocupação central com o estudo da Aquisição

de Linguagem, transformando esse tema em objeto teórico. Por isso, dedicamo-nos mais extensamente a descrever essa perspectiva.

1.3. Abordagem Psicolinguística

Ao tratar dessa perspectiva, Gass e Selinker (2008, p. 219) declaram que a ênfase dos estudos psicolinguísticos na aquisição de L2 incide sobre o processamento psicolinguístico, no sentido de verificar como acontece o processo pelo qual os aprendizes criam seus sistemas, ao invés da estrutura desses produtos linguísticos, como a descrição dos sistemas linguísticos dos aprendizes de L2. Dessa forma, a Psicolinguística permite entender quais são os mecanismos de processamento envolvidos na ASL, bem como as questões que afetam tais mecanismos. Para tanto, a cognição representa um papel importante nessa abordagem. Nas palavras de Ortega (2009, p.82), “a cognição refere-se a como a informação é processada e aprendida pela mente humana (o termo provém do verbo latino *cognoscere*, ‘conhecer’)” (grifo da autora)¹⁰. Sendo assim, Ortega (op.cit.) declara que os pesquisadores interessados na cognição estudam o que é necessário para se “conhecer” uma língua adicional¹¹ suficientemente bem, a fim de usá-la com fluência na compreensão e na produção.

Antes de iniciarmos a apresentação de alguns modelos ligados à perspectiva psicolinguística, é importante ressaltar que a mente humana é concebida de uma forma deferente daquela apresentada na Abordagem Gerativa. Lá, admite-se a existência da mente, no sentido de que há um Mecanismo de Aquisição de Linguagem (MAL), com o qual todos os indivíduos nascem. Aqui, embora possa se usar “mente humana” (ORTEGA, op.cit.), ela está ligada ao fato de que se “[...] admite que o cérebro e suas redes neurais sejam responsáveis pelo aprendizado instantâneo [da língua], no momento da experiência empírica”, como bem mostra Del Ré (2006, p.19). Como se verá nos modelos a seguir, há uma interação entre as redes neurais e os dados provenientes do ambiente.

Sabendo disso, veremos alguns modelos teóricos que tomam tais características para se analisar o processo de aquisição de L2. O primeiro modelo apresentado por Gass e Selinker (ibid., p. 219) é o Conexionismo ou Emergentismo, que apresenta uma ênfase no uso da

¹⁰ Segue a citação no original: “Cognition refers to how information is processed and learned by the human mind (the term comes from the Latin verb *cognoscere*, ‘to get to know’)”.

¹¹ O uso da expressão “língua adicional” por Ortega (2009, p.5) refere-se a qualquer língua aprendida depois da primeira, seja ela a terceira, a quarta e assim por diante. “Língua adicional”, para essa autora, é usada como sinônimo de “segunda língua”. Entretanto, neste trabalho, esse termo apresenta uma conotação diferente, como se verá mais adiante, ainda neste capítulo.

língua. Diferentemente do que se vê na abordagem gerativa, em que a aprendizagem da língua ocorre de acordo com o funcionamento de um mecanismo inato, o Conexionismo defende que ele se baseia nas regularidades que são retiradas dos dados primários, do *input*. Como se pode ver, o meio linguístico também representa um papel importante, mas ele não funciona isoladamente, uma vez que são os aprendizes que extrairão as regularidades contidas nas informações deste meio linguístico.

Uma questão importante para se entender como a aprendizagem da língua funciona é a noção de “aprendizagem associativa”. De acordo com Ortega (ibid., p. 103), tal noção esclarece que a aprendizagem está relacionada ao fato de memorizarmos os exemplos que experienciamos por meio do *input*. Nesse processo, há uma extração automática de informação estatística sobre a frequência e as propriedades sequenciais desses exemplos. A partir disso, entendemos que o aprendiz produz padrões associativos, os quais são baseados nessas informações que o meio provém. Em relação a isso, Gass e Selinker (2008, p.220) ressaltam que quanto mais frequente uma associação é feita, mais forte ela se torna.

Considerando as implicações teóricas desse modelo e o modo como concebe o processo de aprendizagem, a aquisição é vista como mais um tipo de aprendizagem cognitiva, e o conhecimento resultante dessa aprendizagem é visto como uma rede interconectada de exemplos e padrões. Em relação à sua aplicação na ASL, Gass e Selinker (id.) informam que ainda não há muitos estudos dentro do modelo conexionista. Segundo os autores, ainda há de se entender como se determinar a força das associações que o aprendiz constrói e, em relação à ASL, tal força já pode estar presente, ou seja, um padrão de conectividade já pode ter sido estabelecido. Isso se deve à presença da L1, que já apresentaria um grupo fixado de associações, e, dessa forma, poderia interferir no estabelecimento de uma rede de L2. Como se pode ver nesse modelo, a L1 também pode influenciar a aquisição de L2. Em relação à noção de língua, segundo Gass e Selinker (2008, p.220), nesse modelo, ela está ligada à noção das forças variáveis, as quais refletem a frequência do *input* e as conexões entre as partes da língua.

Os modelos seguintes apresentados por Gass e Selinker são agrupados sob o nome de abordagens de processamento (*processing approaches*) e caracterizam-se por se preocupar com os mecanismos de processamento e as capacidades do cérebro humano, além de se interessar em como tais mecanismos e capacidades operam ao lidar com o contexto de ASL. Sendo assim, a primeira abordagem descrita dentro desse grupo chama-se Teoria da Processabilidade (*Processability Theory*), a qual considera o conceito de um processador

linguístico. Nessa teoria, defende-se que a produção e a compreensão das formas de L2 apenas acontecem na medida em que possam ser controladas por esse processador. Assim, o entendimento sobre o funcionamento desse processador permite fazer previsões a respeito do desenvolvimento que os aprendizes apresentarão. Uma questão importante também nesse modelo teórico é a existência de uma Hierarquia de Processabilidade (*Processability Hierarchy*), que declara que o processador verifica a combinação entre uma informação gramatical dentro de uma sentença. Para ilustrar, Gass e Selinker (ibid., p.229) trazem o seguinte exemplo:

The girl walks to school. (A menina vai à escola)
The girl (sujeito no singular) – **walks** (verbo no singular) = combinação

Quadro 3 - Hierarquia de Processabilidade (GASS; SELINKER, 2008)

Nesse exemplo, o processador verifica se as partes da sentença combinam. Como se pode perceber, a combinação, nesse caso, envolve a forma singular (sujeito e verbo). A fim de se fazer essa combinação funcionar, os aprendizes precisam desenvolver procedimentos, tais como juntar partes de uma sentença (“the” e “girl”) e comparar informação gramatical relevante (a combinação de sujeito singular e verbo no singular só é relevante se a língua possuir essa concordância entre sujeito e verbo).

Outro modelo incluído nas abordagens de processamento chama-se Processamento de Informação (*Information Processing*). Neste contexto, levam-se em consideração os conceitos de automaticidade e reestruturação. A automaticidade refere-se ao controle sobre o conhecimento linguístico, além de também estar associada a um processo rápido, inconsciente e sem esforço. Ela acontece quando há uma associação regular e consistente entre algum tipo de padrão de *input* e *output*, tendo como resultado a ativação de uma conexão associativa. Para exemplificar, Gass e Seliker (2008, p.231) trazem o diálogo de uma conversa rotineira, em que há uma relativa automaticidade, devido a essa associação regular entre *input* e *output*:

<p>Falante 1: Olá. Falante 2: Olá, como vai você? Falante 1: Bem, e você? Falante 2: Bem.</p>
--

Quadro 4 – Automaticidade (GASS; SELINKER, 2008)¹²

Já a reestruturação refere-se às mudanças feitas nas representações internalizadas como resultado de uma nova aprendizagem. Ela acontece quando mudanças qualitativas acontecem na representação interna da L2. Como exemplo, os autores fazem uma analogia ao caleidoscópio:

[...] se um novo elemento de cor fosse inserido no sistema, sem outras mudanças, a reestruturação não aconteceria. Entretanto, se um novo elemento fosse adicionado, perturbando o sistema existente e, desse modo, sendo necessária uma reorganização, a reestruturação aconteceria (GASS; SELINKER, 2008, p.234, tradução nossa)¹³.

O último modelo abordado pelos autores chama-se Processamento de Input (*Input Processing*), que se interessa em verificar como os aprendizes compreendem enunciados e como eles atribuem relações de forma-sentido. Nesse modelo, há vários teóricos que tratam do papel que o processamento de *input* apresenta na ASL. No entanto, segundo Gass e Selinker (2008, p.241), cada um difere quanto à ênfase dada em seus trabalhos: VanPatten (2007a, 2007b) interessa-se pelo estabelecimento de conexões de forma-sentido; O'Grady (2003) fala sobre a complexidade computacional; Carroll (2001) relaciona as dificuldades na aprendizagem de L2 com problemas de “parser”; e Clansen e Felser (2006) abordam as diferentes partes da gramática usadas na compreensão/processamento (apud GASS; SELINKER, 2008, p.241).

Além desses modelos, Gass e Selinker (2008, p. 241) também trazem um tópico referente aos tipos de conhecimento, uma vez que a ASL é vista como outros tipos de aprendizagem cognitiva dentro da Psicolinguística, e o interesse é descrever como o conhecimento linguístico é adquirido e organizado no cérebro. Dentre os vários tipos que os

¹² Segue o exemplo no original:

Speaker 1: Hi.

Speaker 2: Hi, how are you?

Speaker 1: Fine, and you?

Speaker 2: Fine.

¹³ Segue a citação no original: “[...] if a new colored element were inserted into the system, with no other changes, restructuring would not have taken place. If, on the other hand, a new element were added, disturbing the existing system and thereby necessitating reorganization, restructuring would have taken place.”

autores apresentam, torna-se importante para este trabalho a distinção entre aquisição e aprendizagem.

Tal distinção é uma das cinco hipóteses postuladas por Stephen Krashen nos anos 1970, na teoria chamada Modelo de Monitor (*Monitor Model*). Nela, Krashen afirma que os aprendizes de L2 apresentam dois meios independentes para se desenvolver o conhecimento de uma L2, um deles chamado “aquisição” e o outro, “aprendizagem”. Vejamos:

A primeira forma é a aquisição, um processo similar, se não idêntico, à forma como as crianças desenvolvem competência em sua primeira língua. A aquisição é um processo subconsciente; os indivíduos que adquirem a língua geralmente não estão conscientes desse processo, mas apenas estão conscientes que estão usando a língua para a comunicação. O resultado da aquisição, a competência adquirida, também é subconsciente. Nós geralmente não estamos conscientes das regras das línguas que adquirimos. Em vez disso, nós temos uma “sensação” de correção. As sentenças gramaticais “soam” corretas, ou “sentimos” que estão corretas, e percebemos os erros como sendo errados, mesmo que não saibamos conscientemente qual regra foi violada. [...] A segunda forma para se desenvolver competência em uma segunda língua é pela aprendizagem. Nós usaremos esse termo “aprendizagem” daqui em diante para se referir ao conhecimento consciente de uma segunda língua, ao fato de saber as regras, estar consciente sobre elas e poder falar sobre elas (KRASHEN, 1982/2009, p.10).¹⁴

Krashen (op.cit.) considera que o desenvolvimento linguístico acontece de formas diferentes e tal conhecimento é usado pelo aprendiz para objetivos diferentes. O conhecimento aprendido (aprendizagem) não pode ser internalizado da mesma forma que o conhecimento que foi adquirido (aquisição). Além disso, o sistema adquirido é usado para produzir língua. É ele que gera enunciados, pois, na produção da língua, os aprendizes focam-se no significado e não na forma. O sistema adquirido atua como um “inspetor” do sistema aprendido, a fim de verificar a correção do enunciado contra o conhecimento no sistema aprendido. Entretanto, nos estudos atuais em ASL, tal diferenciação entre aquisição e

¹⁴ Segue a citação no original: “The first way is language acquisition, a process similar, if not identical, to the way children develop ability in their first language. Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication. The result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious. We are generally not consciously aware of the rules of the languages we have acquired. Instead, we have a “feel” for correctness. Grammatical sentences “sound” right, or “feel” right, and errors feel wrong, even if we do not consciously know what rule was violated.[...] The second way to develop competence in a second language is by language learning. We will use the term “learning” henceforth to refer to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them.”

aprendizagem foi superada, sendo esses termos usados como sinônimos para se referir ao processo de aquisição de linguagem. Por isso, não consideramos essa dicotomia neste estudo.

Dessa forma, terminamos aqui nossa exposição sobre a abordagem psicolinguística. Como se pode observar, há um grande interesse em compreender o processamento cognitivo que ocorre na aprendizagem de L2. Em relação à noção de “língua”, acreditamos que não haja uma concepção muito definida e especificada, uma vez que a ênfase da abordagem psicolinguística interessa-se mais pelo processo que os aprendizes experienciam do que pelos produtos linguísticos derivados desse processo e, em nossa opinião, é nesse segundo ponto que uma descrição de língua se encaixaria.

1.4. Abordagem Interacionista

O Interacionismo é a última perspectiva teórica que trazemos. Conforme aponta De Lemos (1986),

[...] o termo interacionismo tem servido há já muitas décadas para designar uma posição epistemológica distinta quer do racionalismo, quer do empirismo, na medida em que assume a interação entre organismo e o ambiente, concebido como externo a ele, como matriz de transformações qualitativas desse organismo, capaz, por isso, de explicar a gênese das atividades mentais superiores e do conhecimento (DE LEMOS, op.cit., p.231).

Além disso, a autora também afirma que esse modelo teórico pode apontar para o trabalho de autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, sendo que apenas esses dois últimos consideram o ambiente social como condição necessária para o pensamento e para a construção do conhecimento. Como veremos mais adiante, ainda nessa seção, ao contrário de Vygotsky e Wallon, os estudos de Piaget mostram uma grande ênfase em estruturas cognitivas do indivíduo ligadas a essa construção do conhecimento. Desses três autores, abordaremos apenas os trabalhos vinculados ao Interacionismo Social, o qual é baseado na Teoria Sociocultural proposta por Vygotsky e ao Interacionismo Cognitivo de Piaget, pois consideramos que esses teóricos apresentam uma grande influência sobre os estudos do campo de ASL. Ademais, fazemos uma pequena inclusão a respeito da perspectiva

sociolinguística, pois, assim como o Interacionismo Social, ela mostra como fatores externos (sociais e contextuais) podem afetar a aprendizagem e a produção de L2.¹⁵

Sendo assim, de acordo com Gass e Selinker (2008, p.259), a perspectiva sociolinguística considera que os aprendizes podem produzir formas diferentes, dependendo dessas variáveis externas, as quais podem estar ligadas a um tipo de tarefa solicitada ao aluno, ao *status* social do interlocutor, à relação dos interlocutores entre si, às diferenças de gênero, entre outras. Gass e Selinker trazem a discussão a respeito dessas variáveis levando em conta a influência que elas apresentam na variação da interlíngua (*interlanguage*). Segundo os autores, há dois tipos de variação:

- a) a variação livre (*free variation*), que ocorre quando, por exemplo, formas diferentes são usadas de maneira indistinta pelo aluno, sem uma diferença aparente de significado. Nesse tipo de variação, a variação nas formas acontece de maneira assistemática e não está ligada a fatores de ordem linguística, sociolinguística ou situacional;
- b) a variação sistemática (*systematic variation*), que ocorre quando a variação nas formas produzidas pelo aluno ocorre de modo sistemático e é afetada por fatores de ordem linguística, sociolinguística e situacional.

Do ponto de vista da Interacionismo Social e da Análise da Conversa, a língua não é vista como um fenômeno isolado, que pode ser entendido fora de seu contexto social. Por isso, a aprendizagem não está localizada na cognição do aluno e, dessa forma, não é um processo intrapsicológico, tal como é visto na abordagem psicolinguística. Na verdade, a aprendizagem está ligada ao meio social e às práticas sociais em que o aluno se engaja. No entanto, isso não quer dizer que essa perspectiva não se preocupa com a cognição; o que ela faz é redefini-la como algo ligado ao e resultante do meio social. Assim, o código linguístico – a língua, em nosso ver – também não pode ser entendido fora de seu contexto social.

Apesar de os autores tratarem de ambas as abordagens, consideramos mais relevante discutir apenas o segundo modelo, pois estamos de acordo com Ortega (2009, p. 218), que

¹⁵ Retomando o que afirmamos no início deste capítulo, uma vez que usamos o trabalho de Gass e Selinker (2008) como apoio para tratar das diferentes visões acerca do fenômeno de aquisição de L2, consideramos importante incluir a perspectiva sociolinguística neste capítulo. Os autores trazem esse diálogo com a Sociolinguística, com a Teoria Sociocultural (e aí versam sobre os estudos de Vygotsky) e com a Análise da Conversa em um único capítulo (“Interlanguage in context”) e justificam a escolha por essas abordagens e a aproximação entre elas pelo fato de que mostram os fatores externos (sociais e contextuais) ligados à aprendizagem e à produção de L2. Além disso, também consideramos que a perspectiva sociolinguística é representativa nos campo de ASL.

afirma que a Teoria Sociocultural é a única abordagem social que apresenta aceitação mais geral como uma teoria de ASL.

A Teoria Sociocultural foi proposta por Lev Vygotsky e foi desenvolvida no início do século XX. Entretanto, sua presença nos estudos em ASL é recente, datando a partir dos anos 1990 (THORNE, 2000, p. 224). Segundo Gass e Selinker (op.cit.), essa teoria interessa-se pela natureza do indivíduo social, mas isso não significa que também não haja um interesse por processos psicológicos. Nessa perspectiva, considera-se que a linguagem e a aquisição de L2 fazem parte de um contexto (histórico, social, cultural), além de haver o interesse em ver a relação dessa linguagem, que está contextualizada, com processos internos.

De acordo com Gass e Selinker (2008, p. 283), uma das questões fundamentais nessa perspectiva é o conceito de “mediação”. Na Teoria Sociocultural, a atividade humana é mediada por ferramentas, que podem ser físicas ou simbólicas. Essas ferramentas mediam a relação entre os indivíduos e o mundo social e material, além de controlar os processos psicológicos. A ferramenta simbólica mais importante é a linguagem, que viabiliza nosso contato com o meio físico e social.

Outra questão importante é a noção de “regulação”, que também é um tipo de mediação. Como exemplo, pode-se associar essa noção à regulação de atividades, uma vez que, assim que aprendem a língua, as crianças começam a regular suas atividades linguisticamente. Há três tipos de regulação: a regulação de objeto (*object regulation*), que ocorre quando os indivíduos usam objetos para pensarem e se orientarem; a regulação com o outro (*other regulation*), que ocorre quando um indivíduo realiza alguma atividade com suporte de outro indivíduo; e a auto-regulação (*self regulation*), que ocorre quando uma atividade já pode ser realizada pelo indivíduo praticamente de forma independente, sem ajuda de objetos ou de outros indivíduos.

Segundo Ortega (2009, p. 220), nesses tipos de regulação, também há tipos de fala, uma vez que a linguagem também atua como mediadora nessas atividades. Sendo assim, também existem três tipos de falas: a fala social/exterior (*social speech*), que é uma fala direcionada a outro indivíduo, como forma de pedir auxílio, por exemplo; a fala egocêntrica ou privada (*egocentric/private speech*), que é uma fala abreviada, mas audível, que o indivíduo direciona para si mesmo; e a fala interiorizada (*inner speech*), que é uma fala pouco articulada e pouco percebida por outros indivíduos, que o indivíduo direciona a si mesmo como uma forma de “pensamento”. Em Vygotsky (1934/1998), percebe-se, em relação ao aparecimento e desenvolvimento das falas, um movimento que se inicia no exterior e chega ao

interior, como bem se pode ver pela ordem das falas (fala social → fala egocêntrica → fala interiorizada) e pela consideração do autor a respeito da fala egocêntrica: “[...] é um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada [...]” (ibid., p.166).

Ainda segundo Ortega (op.cit.), os pesquisadores de ASL que estudam a Teoria Sociocultural vêem a aprendizagem de L2 como um processo que envolve uma apropriação gradual da L2, de forma a torná-la uma ferramenta para a regulação e para o pensamento, da mesma forma que aprendemos a fazer com a L1 quando crianças. Por isso, esses pesquisadores interessam-se em ver a regulação durante atividades que utilizem a L2 a partir do estudo das falas privada, social e interiorizada.

Uma última questão ainda a ser discutida diz respeito à Zona de Desenvolvimento Proximal. Nas palavras de Vygotsky (1984/1991),

ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984/1991, p.97).

Em relação à aquisição de L2, ela se define como a distância entre o que um aluno pode fazer em L2, caso for auxiliado por outros indivíduos – nível de desenvolvimento potencial –, e o que ele pode fazer sozinho – nível de desenvolvimento real (ORTEGA, 2009, p.224). Diferente de outras visões sobre a aprendizagem, esse conceito permite ver um desenvolvimento que ainda pode ser alcançado em um futuro próximo, pois “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação [...]” (VYGOTSKY, op.cit., p.97). Além disso, essa noção também aponta para a natureza social da aprendizagem, uma vez que, segundo a perspectiva do Interacionismo Social, o conhecimento acontece primeiramente no nível social e interpessoal – por isso, a interação com o outro –, para depois também começar a operar em um nível psicológico e intrapessoal (ORTEGA, 2009, p. 224).

Como se pode observar, a abordagem ligada ao Interacionismo Social defende que a aprendizagem de L2 está intimamente ligada ao meio social, não sendo possível fora dele e sem a interação entre indivíduos. Nesse aspecto, a linguagem desempenha um papel fundamental, uma vez que ela é a ferramenta responsável por fazer a mediação entre os indivíduos e entre os indivíduos e o meio, seja ele social, histórico ou cultural. Em nossa

opinião, não há uma descrição específica em relação à noção de “língua”, uma vez que ela não é o objeto de investigação do autor. Entretanto, acreditamos que ela esteja implicada ao se falar sobre a linguagem como uma ferramenta simbólica e ao se tratar das falas social, privada e interiorizada.

No Interacionismo Cognitivo de Jean Piaget, percebe-se um grande interesse pela questão da construção do conhecimento. Para isso, Piaget investigou o papel da linguagem e sua relação com o pensamento, pois ela é uma condição importante para que o pensamento torne-se mais elaborado. Sendo assim, a origem do conhecimento, para Piaget (1970/2002, p.8), não é inerente ao sujeito, como defendem as teorias inatistas, nem apenas originado da experiência, posição que é defendida pelas teorias empiristas, mas “[...] resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo [...]”.

A fim de explicar o desenvolvimento do conhecimento no indivíduo, Piaget parte da ação para descrever os estágios de desenvolvimento, os quais mostram uma progressiva complexificação das qualidades cognitivas. Segundo Piaget (1970/2002), os estágios pelos quais o indivíduo passa classificam-se em: nível sensorio-motor (0 a 18/24 meses), nível pré-operatório (18/24 meses a 7/8 anos), nível operatório concreto (7/8 anos a 9/10 anos) e nível operatório-formal (a partir dos 11/12 anos). Através dessa classificação, percebemos que a maturação cognitiva está ligada à idade biológica dos indivíduos. Além disso, Piaget (op.cit.) defende a interdependência entre os estágios, uma vez que, para que o indivíduo desenvolva as estruturas presentes em um dado nível, é necessária a presença de estruturas já existentes em nível anterior e, por isso, também não há começos absolutos em cada estágio.

Em relação à linguagem, ela tem seu início com função semiótica, que é capacidade de poder representar alguma coisa por outra, e aparece no indivíduo entre 18 e 24 meses. A língua, em um primeiro momento, parece ser de interesse preponderante em relação às habilidades que são desenvolvidas nos estágios de desenvolvimento. Isso pode ser percebido principalmente caso considerarmos o levantamento estatístico que Piaget (1923/1999) faz nas pesquisas com a fala de crianças, a fim de se averiguar o coeficiente de linguagem egocêntrica e socializada. Nesses estudos, o teórico avalia e classifica os enunciados produzidos por crianças em diversas categorias, conforme essas produções pertençam à linguagem egocêntrica, em que a criança só fala de si mesma e não se coloca no ponto de vista do interlocutor, ou à socializada, em que a criança já considera a presença do interlocutor em sua fala.

Entretanto, mesmo que a linguagem torne o pensamento mais elaborado, ela é ainda é secundária na construção do conhecimento. As bases para o desenvolvimento do conhecimento encontram-se já nas ações interiorizadas e nas estruturas do nível sensório-motor, que é anterior à presença da linguagem. Percebe-se bem essa constatação quando Piaget discorre sobre as mudanças que ocorrem na passagem do nível sensório-motor ao nível pré-operatório:

[...] a passagem das condutas sensoriomotoras para as ações conceitualizadas deve-se não apenas à vida social mas também aos progressos da inteligência pré-verbal em se conjunto e à interiorização da imitação em representações. Sem esses fatores prévios, em parte endógenos, tanto a aquisição da linguagem quanto as transmissões e interações sociais seriam impossíveis, pois eles constituem uma das condições necessárias destas (PIAGET, 1970/2002, p.20).

A partir disso, percebe-se que o conhecimento linguístico está submetido a uma organização cognitiva, que, como já vimos, é anterior à linguagem. Tendo isso em vista, a língua, que está associada à função semiótica, não apresenta especificidades próprias e, assim, pode ser comparada a tantas outras habilidades que vão surgindo estágio a estágio. Nesse sentido, apesar de a linguagem ser tematizada por Piaget, acreditamos que ela não é o objeto de investigação principal do autor.

Em relação à aquisição de L2, encontramos em Ortega (2009) a aplicação dos preceitos teóricos de Piaget a respeito desse fenômeno. Por meio do estudo de diversos pesquisadores, Ortega mostra de que forma a cognição do aprendiz de L2 exerce uma grande influência no que é processado ou não pelo aprendiz na L2. Para isso, mostra cinco elementos que contribuem para o aprendizado de L2:

- a) Atitude (*attitude*): quanto mais perto da sociedade e de seus membros o aprendiz estiver, melhores resultados ele terá no aprendizado da L2;
- b) *Input*: quanto mais compreensão o aprendiz obtiver do *input*, maior será a aprendizagem da L2¹⁶;
- c) Interação (*interaction*): o melhor tipo de *input* que o aprendiz pode receber é aquele que foi modificado por meio da interação, isto é, que foi ajustado depois de

¹⁶A respeito disso, Ortega (2009) aponta que há vários pesquisadores que defendem que a compreensão e a aprendizagem em L2 são dois processos distintos. Alguns estudos mostram que os aprendizes podem compreender mais do que aprenderam naquela língua e vice-versa.

receber algum indicativo de que o interlocutor precisa de ajuda para entender completamente uma mensagem;

- d) *Output*: a produção de L2 pelo aprendiz estimula-o a prestar atenção nos meios que a mensagem necessita, a fim de que ele possa transmitir a idéia que deseja. Por isso, o aprendizado de L2 deve incluir oportunidades para que o aprendiz possa usar a língua, mesmo que elas estejam um pouco acima do que o aprendiz consiga dominar linguisticamente;
- e) Atenção (*attention*): a atenção do aprendiz sobre a forma linguística no *input* também tem um papel importante na aquisição de L2.

A partir disso, percebemos que os pesquisadores que se apóiam nos estudos de Piaget para abordar a aquisição de L2 consideram a interação entre o meio linguístico e as estruturas cognitivas presentes no aprendiz.

Com isso, finalizamos a última abordagem¹⁷ a respeito da aquisição de L2. Como se pode notar, a abordagem interacionista ligada a Vygotsky mostra a aprendizagem da L2 associada ao meio social e à interação entre indivíduos. Nesse sentido, a linguagem/língua apresenta uma grande relevância, porquanto é ela que viabiliza a mediação entre os indivíduos e entre os indivíduos e o meio, que pode ser social, histórico ou cultural. No interacionismo ligado a Piaget, vemos a aprendizagem de L2 como um processo da interação entre as estruturas cognitivas do aprendiz e o meio linguístico (a língua a ser aprendida). Nessa perspectiva, a língua é vista como apenas mais uma das habilidades conquistadas pelo indivíduo nos estágios de desenvolvimento cognitivo.

¹⁷ Muito embora a Abordagem Interacionista, ligada a Piaget (1923/1999; 1970/2002) e a Vygotsky (1934/1998; 1984/1991), inclua uma relação intersubjetiva, porque há a consideração de uma relação entre sujeitos, o entendimento que essa perspectiva lança sobre os conceitos de intersubjetividade e de sujeito é muito distinto daquele apresentado pela Teoria da Enunciação de Émile Benveniste (1966/2005; 1974/2006), que é o que tomamos para refletir sobre a aquisição de L2 neste trabalho. Em poucas linhas, uma vez que isso será mais profundamente discutido nos capítulos 2 e 3, podemos dizer que a linguagem está na natureza de qualquer ser humano e a condição para seu exercício é a própria intersubjetividade. É por meio da intersubjetividade que cada locutor pode assumir a língua e torna-se sujeito e isso ocorre discursivamente. Mesmo que a figura do interlocutor seja contemplada pela perspectiva interacionista, ela não parece mostrar que o interlocutor é responsável e tem um papel fundamental ao dar espaço para o locutor assumir a L2 e ao produzir referências, as quais contribuem para aquisição de L2. Desse modo, é impossível separar linguagem, intersubjetividade, língua e sujeito.

1.5. Termos e noções no campo de Aquisição de Segunda Língua

Após enveredarmos-nos pelas diversas abordagens que versam sobre o fenômeno da aquisição de L2, partirmos agora para a consideração de termos e noções que são utilizados para tratar desse fenômeno. Antes de justificarmos nossa escolha por **aquisição/aprendizagem de segunda língua**, ainda é necessário fazermos algumas considerações a respeito: a) das diversas direções teóricas que os termos “aquisição”, “aprendizagem” e “língua” podem apontar; b) das definições desses termos no âmbito do campo de ASL, tal como apresentadas por Gass e Selinker (2008); e c) das diferentes nomeações dadas à língua que não é a materna.

Para isso, fazemos, inicialmente, um movimento de retomada ao que encontramos nas abordagens que discutimos anteriormente. Vejamos:

- a) Na abordagem behaviorista, usa-se “aquisição” ou “aprendizagem”, os quais apontam para uma associação entre uma reação/resposta e um estímulo que estabelece a criação de um hábito, de um comportamento. A língua é vista como “um comportamento humano igual a qualquer outro” (FINGER, 2008, p.43);
- b) Na abordagem gerativa, usa-se “aquisição” em detrimento de “aprendizagem”, quando essa está vinculada ao sentido atribuído pelo Behaviorismo. Embora se use “aprendizagem de formas lexicais da língua” e “aprendizagem da língua”, acreditamos que essas expressões e que o termo “aquisição” estão associados à idéia da maturação e desenvolvimento do Mecanismo de Aquisição da Linguagem (MAL) (RAPOSO, 2000, p.35). Em relação à noção de “língua”, ela é chamada de “língua-I” e é vista como um sistema de conhecimentos mental (RAPOSO, op.cit., p.27);
- c) Na abordagem psicolinguística, usa-se o termo “aprendizagem”, o qual está relacionado à aprendizagem cognitiva, sendo que o interesse desta perspectiva é verificar como o conhecimento linguístico é adquirido e organizado no cérebro. É nessa abordagem que vemos uma diferenciação entre aprendizagem (*learning*) e aquisição (*acquisition*) proposta por Krashen. Para esse autor, o conhecimento aprendido (*learning*) não pode ser internalizado da mesma forma que o conhecimento que foi adquirido (*acquisition*). Em relação à noção de “língua”, acreditamos que não haja uma concepção muito definida e especificada, uma vez que a ênfase da abordagem psicolinguística incide mais sobre o processo que os aprendizes experienciam do que sobre os produtos linguísticos derivados desse processo;

d) Na abordagem interacionista de Vygotsky, também se usa o termo “aprendizagem”, o qual está ligado ao meio social, não sendo possível de ocorrer fora desse meio e sem a interação entre indivíduos. Junto a isso, a noção de “mediação” é fundamental, pois se entende que toda atividade humana é mediada por ferramentas, sendo a linguagem a mais importante delas. Em relação à noção de “língua”, acreditamos que não haja uma descrição específica, mas ela pode estar implicada ao se falar sobre a linguagem como ferramenta simbólica. Na abordagem interacionista de Piaget, o termo “aprendizagem” é visto como um processo da interação entre as estruturas cognitivas do aprendiz e o meio linguístico. A língua é apenas mais uma das habilidades alcançadas pelo indivíduo nos estágios de desenvolvimento cognitivo.

Como podemos observar, as abordagens behaviorista, gerativa, psicolinguística e interacionista usam os mesmos termos – “aquisição” ou “aprendizagem” – para discutir o fenômeno da aquisição de segunda língua. Entretanto, o uso desses termos dentro de cada abordagem carrega consigo um entendimento distinto sobre esse processo. Portanto, é indispensável situar os termos “aquisição” e “aprendizagem” nas perspectivas teóricas em que se encontram, a fim de apreender seus significados particulares. Tal idéia também se aplica à noção de “língua”, uma vez que o entendimento desse termo também pode variar conforme a abordagem em que estiver inserido.

Feita essa síntese, passemos agora para as definições desses termos conforme o uso feito por Gass e Selinker (2008), uma vez que usamos o trabalho desses autores como apoio para a elaboração de nossa revisão teórica. Sendo assim, concerne a este trabalho trazer os seguintes termos:

- **Aquisição de Segunda Língua (ASL ou SLA - *Second Language Acquisition*):** é usado para se referir à disciplina e também se refere ao processo de aprendizagem de outra língua depois que a primeira língua foi aprendida, podendo também se referir à aprendizagem de uma terceira ou quarta língua. O importante aqui é que a ASL refere-se à aprendizagem de uma língua após a aprendizagem da L1/LM. Além disso, o termo aponta tanto para a aquisição de segunda língua em uma situação de sala de aula quanto para situações em que há uma exposição mais “natural”. Quanto ao emprego da palavra “aquisição”, os autores afirmam que ela é utilizada amplamente para se referir à língua em uso. O termo também é usado para se referir à aprendizagem de L2 no lugar onde essa língua é falada. Nesse caso, isso acontece quando há alunos brasileiros aprendendo inglês na Inglaterra ou nos Estados Unidos, ou aprendendo

espanhol na Espanha ou no México, por exemplo. A respeito disso, os autores defendem que a aprendizagem que acontece nesse contexto oferece um acesso muito maior aos aprendizes de L2. Como se pode ver, trata-se de um termo mais geral e abrangente, pois se refere tanto a um contexto naturalístico quanto ao um contexto escolar.

- Segunda Língua (L2 ou *Second Language*): refere-se a qualquer língua aprendida após a L1/LM, podendo ser a segunda, terceira, quarta ou quinta língua.
- Aprendizagem de Língua Estrangeira (*Foreign Language Learning*): refere-se à aprendizagem de uma língua que não é a primeira, a qual ocorre em um contexto que é o da L1/LM. Isso acontece, por exemplo, quando há alunos brasileiros aprendendo inglês, espanhol, ou qualquer outra língua no Brasil, isto é, no seu país de origem.

Como se pode perceber, Gass e Selinker (op.cit.) também mostram termos que possuem acepções particulares quando estão vinculados ao campo de ASL e, por isso, precisam ser definidos. Como exemplo, pode-se ver que o uso dos sintagmas “Aquisição de Segunda Língua” e “Aprendizagem de Língua Estrangeira”, que apontam para contextos de aquisição de L2 diferentes.

Com relação ao tipo de definição apresentada por Gass e Selinker (op.cit.), observamos que há uma preocupação diferente daquela encontrada dentro das perspectivas teóricas de que tratamos anteriormente. Aqui, parece-nos que os autores têm uma preocupação voltada à familiarização da terminologia que pertence ao campo da ASL, bem como ao seu uso adequado dentro desse campo. Dessa forma, não nos parece que a preocupação dos autores está voltada para o posicionamento a favor ou contra alguma corrente teórica nesse momento de definição de termos

Terminadas as considerações a respeito dos termos definidos por Gass e Selinker, tratemos das diferentes nomeações que a língua que não é a materna pode receber quando ela faz parte do campo de ASL. Como já pudemos ver, o nome dado à língua aprendida depois da L1 pode ser “Segunda Língua” (L2), “Língua Estrangeira” (LE), além do termo “Língua Adicional” (LA), mais recentemente introduzido no campo de ASL.

A Língua Adicional (LA)¹⁸, conforme os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009, p. 127), é assim nomeada por ser entendida como um acréscimo, uma adição por

¹⁸ De acordo com o que mencionamos no início deste capítulo, ocupamo-nos, neste trabalho, apenas da aquisição da língua que não é nativa e é aprendida após a primeira, isto é, a aquisição de segunda língua. No entanto, sabemos que o termo “Língua Adicional” (LA), além de ser usado mais recentemente no campo de ASL (cf.

aqueles que empregam esse termo, no sentido de que já existe outra língua circulando no contexto onde o indivíduo se insere, que é, no nosso caso, a Língua Portuguesa. Além disso, a LA é assim considerada porque não é necessariamente a segunda língua de uma comunidade, principalmente se levados em conta os contextos linguísticos de comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. De acordo com os Referenciais Curriculares (op.cit.), outro motivo para ser nomeada dessa forma e não de Língua Estrangeira (LE) é que a LA é usada por indivíduos “de diversas formações socioculturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros” (2009, p.128). Por fim, a LA também está ligada à preocupação da formação de um cidadão, que possa usar essa língua para “participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural” (2009, p. 131), além de promover “a compreensão de si mesmo e do mundo que vive” (ibid, p. 133). Assim, de acordo com os Referenciais (op.cit.), sendo a língua nomeada como LA e não LE, ela se mostra como um convite e uma forma de expressão útil e necessária para que o indivíduo faça parte da sociedade a que pertence. O contexto que é normalmente associado à LA é o escolar.

Na Língua Estrangeira (LE), segundo Spinassé (2006, p.6), “não se estabelece um contato tão grande ou tão intenso com a mesma” e não há um comprometimento imediato com a integração do falante em uma dada sociedade. Por isso, entre as várias diferenciações que a autora propõe entre LE e L2, destacamos a seguinte: “Numa segunda língua se possui uma maior competência e uma maior performance, pois o meio ou a situação exige isso do falante – o aprendiz de língua estrangeira dificilmente precisa chegar a esse nível de conhecimento” (2006, p.6). Nesse sentido, percebemos uma aproximação de Spinassé a Gass e Selinker, uma vez que estes tocam na questão do acesso à L2 ser maior em um contexto onde essa língua é falada do que em um contexto de LE, onde os falantes aprendem a língua no seu país de origem, e não onde essa língua é falada.

A Segunda Língua (L2) é, conforme Spinassé (2006)

uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. Para o domínio de

Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul), é oriundo de pesquisas anteriores acerca de Bilinguismo e Multilinguismo (ver KLEIN, 1995; ROTTAVA, 2008), tipos de aquisição das quais não nos ocupamos aqui. O uso de LA no Bilinguismo e Multilinguismo difere do que é usado nesta dissertação.

uma SL é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade (ibid., p. 6).

Como se pode ver, o foco da L2 incide na comunicação e na integração social. Por meio do uso da língua, o falante comunica-se e, com isso, faz parte de uma sociedade. Além disso, percebe-se também o destaque para o contato com a língua, uma vez que a autora defende que a comunicação seja diária. Além disso, adicionemos, a essa noção, as contribuições de Gass e Selinker. Concordamos com esses autores ao afirmar que, quando tratamos de uma L2, não estamos referindo-nos apenas a uma segunda língua, mas também a uma terceira, quarta e assim por diante, a uma língua, como diz Spinassé (op.cit.), “outra que não a primeira (a materna)”. Como é bem pontuado por esses autores, o importante é entender que a L2 é uma língua aprendida após a primeira língua, isto é, após a língua materna.

Ao fazer a distinção entre LE, LA e L2, não temos a intenção de opor um termo a outro, mas mostrar que, no campo de ASL, existem diferentes nomeações para se tratar da língua aprendida após a língua materna. Desse modo, fazemos isso para mostrar nossa escolha por um desses termos.

Considerando o que foi exposto até aqui a respeito dos termos presentes no campo ASL, elegemos a expressão “**aquisição de L2**” ou “**aprendizagem de L2**” para nos referir ao fenômeno que trata da aquisição de uma língua que não é a materna por algumas razões. Em primeiro lugar, acreditamos que aprendizagem e aquisição não apontam para dois processos distintos, como é defendido pelo Modelo Monitor (KRASHEN, 1982/2009). Em nosso ver, tratam-se de dois termos sinônimos usados para se referir ao mesmo processo, que pode acontecer tanto em situação de sala de aula quanto em contextos em que há uma exposição mais “natural”¹⁹ à língua, sendo o contato do aprendiz com a L2 de forma diária ou não. Em segundo lugar, como já elucidado anteriormente, usamos **Segunda Língua (L2)** para nos referir a qualquer língua aprendida depois da Língua Materna (LM) ou Primeira Língua (L1) (GASS; SELINKER, 2008). Consideramos que a L2 também se refere a qualquer língua aprendida depois da L1 em qualquer contexto, seja no país de origem do aprendiz de L2 ou no país onde a L2 é falada. Com isso, queremos dizer que não fazemos uma distinção como a que é apresentada por Gass e Selinker (op.cit.), que apresentam a Aquisição de Língua Estrangeira (Foreign Language Learning) como a que acontece quando, por exemplo, alunos brasileiros aprendem inglês no Brasil, e a Aquisição de Segunda Língua (Second Language Acquisition)

¹⁹No capítulo 2, discutimos brevemente a respeito do contexto naturalístico e do escolar, ambos de interesse para o campo de ASL.

como a que acontece, por exemplo, quando alunos brasileiros aprendem inglês no país onde essa língua é falada, isto é, nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Austrália, entre outros. Por fim, também consideramos que a L2 permite que o aluno comunique-se, fazendo que ele seja apresentado a uma outra cultura e sociedade, podendo também se integrar a essa sociedade devido à L2.

Dessa forma, damos fim a este capítulo. Por outro lado, iniciamos, em nosso estudo, a aproximação do campo de ASL com uma abordagem teórica diferente das expostas aqui: a proposta teórica da Linguística da Enunciação, postulada por Émile Benveniste (1974/2006; 1966/2005). Começamos esse percurso apontando o que, na nossa concepção, as perspectivas mostradas até aqui acabaram por excluir:

- a) A singularidade do processo de aquisição em L2;
- b) uma intersubjetividade inscrita no uso da língua;
- c) uma Linguística que dê conta de uma intersubjetividade no uso da língua.

No capítulo a seguir, definiremos os pressupostos teóricos que a Linguística da Enunciação apresenta a fim de dar suporte às questões que apontamos.

2. UMA CONCEPÇÃO ENUNCIATIVA DE LINGUAGEM PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A AQUISIÇÃO DE L2

No capítulo anterior, percorremos diferentes perspectivas teóricas que tratam da aquisição de L2. Para isso, buscamos descrever qual o entendimento cada teoria detinha sobre o processo de aquisição/aprendizagem de L2 e sobre a noção de língua, além de esclarecer, entre tantos termos usados para nomear a língua que não é a primeira ou que não é a materna, as diferenças que cada um apresenta. Nesse percurso, observamos a “falta” de uma concepção de linguagem que abarque o lugar daquele que fala em sua fala e do outro em sua interlocução, preocupação central dos estudos enunciativos da linguagem. Por meio dessa investigação, pudemos perceber também que falta uma abordagem enunciativa que explique o que pode ser entendido como aquisição/aprendizagem de L2 sob esse viés teórico. Nossa pesquisa busca justamente presentificar uma reflexão enunciativa no campo de L2 com o propósito de incluir outro ponto de vista, a saber, um que seja assegurado pela Linguística da Enunciação, mais especificamente, pela Teoria da Enunciação de Émile Benveniste (1966/2005; 1974/2006).

Ao final do capítulo 1, encaminhamos algumas constatações cujos elementos não são contemplados pelas abordagens teóricas que apresentamos. Tais constatações relacionam-se com questões que podem ser tratadas pela teoria benvenistiana e colocam em relevo, em nossa opinião, alguns aspectos cruciais para se pensar uma abordagem enunciativa em ASL:

- 1) A relação entre língua, sociedade e cultura em uma visão enunciativa de linguagem;
- 2) a situação como produtora de discursos no processo de aquisição de L2 e como criadora de referência para esses discursos;
- 3) a intersubjetividade constitutiva da língua em uso;
- 4) a singularidade do processo de aquisição de L2.

Sem perder de vista nosso objeto de estudo, acreditamos que seja importante relembrar do que trata o campo de ASL (ou *SLA - Second Language Acquisition*). Para Gass e Selinker (2008, p.1),

é o estudo de como as segundas línguas são aprendidas. Em outras palavras, é o estudo da aquisição de uma língua que não é a primeira, isto é, a aquisição de uma língua além/depois da língua materna. É o estudo de como os aprendizes criam um novo sistema linguístico apenas com exposição

limitada à segunda língua. É o estudo do que é aprendido em uma segunda língua e o que não é aprendido; é o estudo do porquê de a maioria dos aprendizes de segunda língua não alcançam o mesmo nível de conhecimento e proficiência em uma segunda língua da mesma forma que o fazem em sua língua materna; é também o estudo do porquê alguns aprendizes parecem alcançar uma proficiência de língua materna em mais de uma língua. Além disso, a aquisição de segunda língua preocupa-se com a natureza de hipóteses (conscientes ou inconscientes) que os aprendizes apresentam sobre as regras da segunda língua (ibid., loc.cit., tradução nossa).²⁰

A partir dessa delimitação, já podemos vislumbrar sob quais ângulos a aquisição de L2 pode ser estudada. Ademais, os autores também indicam que o estudo do processo de aquisição de L2 é usado: a) para se desenvolver metodologias para o ensino de L2; b) para que se separe questões relativas à comunicação transcultural²¹ de questões relativas a um comportamento estereotipado ou idiosincrasias particulares; c) para se debater questões de políticas linguísticas. Ao final de todas essas características, Gass e Selinker (ibid., p.5) reafirmam que “[...] a aquisição de segunda língua é um campo complexo, cujo foco é a tentativa de entender os processos que subjazem o aprendizado de uma segunda língua”²².

Ainda, a partir do que é mostrado por Ortega (2009), vemos que a ASL também pode estudar os fatores afetivos²³ que influenciam os falantes, os quais são vistos como responsáveis por revelar falantes tão diferentes uns dos outros no processo de aquisição de L2. Corroboram para essa visão Lightbown e Spada (2006) ao mostrar que os fatores individuais

²⁰ Do original: “It is the study of how second languages are learned. In other words, it is the study of the acquisition of a non-primary language; that is, the acquisition of a language beyond the native language. It is the study of how learners create a new language system with only limited exposure to a second language. It is the study of what is learned of a second language and what is not learned; it is the study of why most second language learners do not achieve the same degree of knowledge and proficiency in a second language as they do in their native language; it is also the study of why only some learners appear to achieve native-like proficiency in more than one language. Additionally, second language acquisition is concerned with the nature of the hypotheses (whether conscious or unconscious) that learners come up with regarding the rules of the second language”.

²¹ Sobre a comunicação transcultural, Gass e Selinker (2008) comentam que, ao interagir com falantes de outras línguas e culturas, nós já temos certas suposições e é comum apresentarmos reações estereotipadas sobre esses falantes. Os autores indicam que muitos desses estereótipos sobre falantes que pertencem a outras culturas são calcados em padrões de uma fala que não é nativa e revelam mais a falta de domínio dos falantes com os padrões de fala da L2 do que características de sua personalidade. Como exemplo, Gass e Selinker mostram uma situação que ocorreu com um deles. Uma aluna estrangeira, a qual o professor não conhecia, enviou um email para marcar uma reunião, dizendo que ela estava interessada em uma disciplina de ASL. O professor respondeu, sugerindo um horário que eles, afinal, concordaram. A aluna chegou no horário marcado e disse: “Você queria me ver?” A partir disso, os autores dizem que muitos reagiriam de forma negativa ao ver essa apresentação estranha, provavelmente pensando em um primeiro momento: “O que você quer dizer com ‘eu queria ver você?’” “É você quem queria me ver.”

²² “[...] second language acquisition is a complex field whose focus is the attempt to understand the processes underlying the learning of a second language”.

²³ Usamos “afetivo” com relação à “afetividade” como trazido nesta acepção pelo Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2007): “conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos”.

de cada aprendiz, como inteligência (*intelligence*), aptidão (*aptitude*), estilos de aprendizagem (*learning styles*), personalidade (*personality*) motivação e atitudes (*motivation and attitudes*), identidade e afiliação étnica (*identity and ethnic affiliation*), crenças do aprendiz (*learner beliefs*) e idade de aquisição (*age of acquisition*), podem ser responsáveis por um maior ou menor sucesso na aquisição de L2. Além desses, também há inúmeros estudos que enfocam e analisam a aquisição de L2 em relação a níveis linguísticos, como o fonológico, morfológico, sintático, entre outros.

Como se pode ver, mesmo em uma breve vista d'olhos, existem muitas formas de se abordar a aquisição de L2. Cada olhar sobre esse fenômeno descobre um objeto, como bem nos ensina Saussure (1916/2006, p.15)²⁴ ao postular a máxima “é o ponto de vista que cria o objeto”. Nesse sentido, é necessário esclarecer que, neste trabalho, nosso objeto de estudo é a aquisição de L2 em um contexto escolar; é nesse lugar mais geral, isto é, o de entender como acontece a aquisição de L2, como já pontuam Gass e Selinker (2008), que nos colocamos. Por estar situado nesse lugar mais geral, é importante esclarecer que nosso estudo objetiva mostrar princípios teóricos que versam sobre a aquisição de L2 sob um viés enunciativo. Mesmo que o processo de aquisição de L2 esteja subjazido por uma prática, nosso trabalho é da ordem da teorização e não da aplicação e, por isso, não apresentamos análise de dados aqui.

Sobre o contexto em que a aquisição de L2 acontece, Ortega (op.cit.) explica que o campo de ASL interessa-se tanto pelo naturalístico (*naturalistic*) quanto pelo escolar (*instructed*). No primeiro, os indivíduos aprendem a L2 por meio de situações informais, como o lugar de trabalho, de estudo, sem haver uma instrução organizada sobre a língua que se está aprendendo. No último, os indivíduos aprendem a L2 por meio de um estudo formal em uma escola, universidade, aulas particulares e assim por diante. Reiterando, é no contexto escolar²⁵ que pensamos a aquisição de L2.

Dito isso, munidos do objetivo de entender como acontece a aquisição de L2, tratamos nosso objeto de estudo como vinculado a um “**fenômeno geral da enunciação**” (BENVENISTE, 1974/2006, p.82, grifos nossos) neste trabalho, sem abordar fenômenos específicos²⁶ dessa aquisição, ou seja, sem vinculá-lo à aquisição de oralidade ou de escrita,

²⁴ Aqui, também, a primeira data indica a publicação francesa e a segunda, a edição brasileira que usamos neste trabalho.

²⁵ Definido nosso objeto de estudo, que é a aquisição de L2 em contexto escolar, usaremos “aluno” ou “aluno de L2” para nos referir àquele que aprende a L2. Fazemos isso neste momento, uma vez que as pesquisas em aquisição de L2 podem estar relacionadas a contextos escolares ou naturalísticos.

²⁶ Estamos de acordo com Knack (2012) ao afirmar que Benveniste (1974/2006, p.82) não caracteriza esse “fenômeno geral da enunciação”. No entanto, ele abriga, conforme Benveniste (op.cit.), fenômenos específicos que estão relacionados a esse fenômeno geral. Tais fenômenos específicos podem ser tanto a enunciação falada

pois nos interessa pensar essa aquisição para apresentar princípios enunciativos gerais que consideramos constitutivos do ensino de L2 e, conseqüentemente, da aquisição de uma língua que não é a materna.

Assim, compete a nós, neste capítulo, mostrar como a aquisição de L2 pode ser pensada à luz da teoria benvenistiana. Para isso, localizamos, em um primeiro momento, a Linguística da Enunciação como um campo circunscrito por um objeto heterogêneo e por diferentes teorias para, em seguida, mostrarmos o porquê de nossa escolha teórica. Aí, também fazemos algumas ponderações a respeito das especificidades que a leitura da obra de Émile Benveniste revela, cujas considerações se fazem necessárias, haja vista o campo que este trabalho também se insere, que é o da ASL. Por fim, iniciamos a reflexão que aproxima a teoria benvenistiana à ASL.

2.1. A Linguística da Enunciação e suas teorias

Para desenvolver esta parte, somos guiados pelas seguintes perguntas: por que escolhemos a Linguística da Enunciação para abordar esse fenômeno de aquisição de L2? E por que, dentre as várias teorias que compõem o campo da Linguística da Enunciação, escolher especificamente uma que é ligada a Émile Benveniste?

Para iniciar, é importante situar que lugar a Linguística da Enunciação ocupa. Segundo Flores e Teixeira (2005), a Linguística é permeada por diferentes métodos e objetos de estudo, o que é motivado por um debate em torno do entendimento do que é ciência. Devido a isso, pode-se notar, segundo os autores, duas perspectivas que são complementares, porém diferentes. Uma, em nível *stricto sensu*, diz respeito a linguísticas que se preocupam com os mecanismos inerentes à língua e com a formalização de seu objeto. No que concerne a essa formalização, Dilinger (1991, apud FLORES; TEIXEIRA, 2005, p.13) esclarece que “os formalistas tratam a língua como objeto descontextualizado, enfatizando aspectos internos de seus constituintes e das relações entre eles, mas sem abordar as relações entre os constituintes e seus significados”. A outra, em nível *lato sensu*, relaciona-se a linguísticas que tratam seu objeto de estudo como heterogêneo. É neste segundo grupo que a Linguística da Enunciação²⁷

como a enunciação escrita. Neste trabalho, não nos dedicaremos particularmente à enunciação falada ou à escrita, mas ao que pode estar implicado, como princípios, pelo “fenômeno geral da enunciação” em relação à aquisição de L2.

²⁷ De acordo com Flores e Teixeira (2005, p.12), a Linguística da Enunciação também não deixa de formalizar seu objeto. Como exemplo, os autores lembram o uso de “formal” em um conhecido artigo de Émile Benveniste, “O aparelho formal da enunciação”. Contudo, lembram também que se deve resguardar esse uso como

se encontra, pois ela abriga questões como (inter)subjetividade, referência, contexto, modalização, entre outras.

Assim sendo, é preciso dizer do que se trata esse objeto heterogêneo do qual a Linguística da Enunciação se ocupa. Por mais claro que isso possa parecer, seu objeto é a própria enunciação. Isso significa que, ao se considerar tal objeto, a Linguística da Enunciação contempla a subjetividade (um traço comum entre todas as teorias que fazem parte desse campo), pois a enunciação considera a língua e a linguagem como tomada por um sujeito. Apenas para citar duas das diversas definições²⁸ deste termo, a enunciação pode ser, para Ducrot, o “acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado” (FLORES et al., 2009, p.103) ou, para Jakobson, “atividade pela qual se manifesta a presença codificada do falante naquilo que é falado” (ibid., p.105). Visto isso, podemos dizer que, em relação ao objeto compreendido pelas linguísticas em nível *stricto sensu*, a Linguística da Enunciação diferencia-se das primeiras porque considera a atividade de um sujeito sobre a língua. No entanto, uma vez que considera a existência de um sujeito, isso quer dizer que esse campo se dedica ao estudo de um “sujeito da enunciação”?

Lembra Normand (1996, p.145 et seq), ao escrever sobre noções elaboradas por Benveniste, que o sintagma “sujeito de enunciação” ou “sujeito da enunciação” não é encontrado na obra do autor e, diante disso, questiona-se: “Queria ele fazer uma teoria do sujeito?” A resposta para essa pergunta, parece-nos, está no que a autora adiciona mais adiante: “A teoria da enunciação implica, pois um sujeito, mas não faz teoria deste.” A partir disso, depreendemos que a Linguística da Enunciação investiga as marcas de um sujeito no enunciado, mas não se debruça sobre o estudo do sujeito. Reiterando o que foi dito anteriormente, a Linguística da Enunciação se interessa em estudar essas marcas que são impressas por um sujeito que assume a língua.

Uma vez que se considera a subjetividade e a existência de um sujeito, a Linguística da Enunciação constitui-se como o lugar do irrepetível, sendo repetível o sistema da língua, pois “a enunciação é sempre única e irrepetível, porque a cada vez que a língua é enunciada

pertencente ao contexto da obra de Benveniste e da Linguística da Enunciação. Dessa maneira, o “formal” encontrado nesse contexto aponta para “mecanismos formais da enunciação e/ou da realização do enunciado”, enquanto o “formal” ou “formalista” encontrado na perspectiva da Gramática Gerativa está associado ao estudo das formas linguísticas como preponderante em relação a aspectos contextuais e funcionais. Nesse sentido, acreditamos que a discussão existente aí é bem próxima da que empreendemos no primeiro capítulo a respeito dos termos “aquisição”, “aprendizagem” e “língua”.

²⁸ Essas definições foram retiradas do Dicionário de Linguística da Enunciação (FLORES et al., 2009), que contém, ao total, nove entradas para o termo “enunciação”, cada uma ligada a um estudioso diferente.

tem-se condições²⁹ de tempo (agora), espaço (aqui) e pessoa (eu/tu) singulares” (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p.100).

Ainda a esse respeito, é importante citar que, além de contemplar a existência de um sujeito, o objeto da Linguística da Enunciação está relacionado à dicotomia língua/fala proposta por Ferdinand de Saussure (1916/2006). Entretanto, conforme afirma Flores (2001), tal objeto não procede de sua total consideração ou negação, mas da concepção de que não há uma cisão como se vê na dicotomia. Por isso, Flores e Teixeira (ibid., p. 105) mostram que “[...] os fenômenos estudados nas teorias da enunciação pertencem à língua, mas não se encerram nela; pertencem à fala na medida em que só nela e por ela têm existência, e questionam a existência de ambas, já que emanam das duas.”

Além disso, a constatação de que a enunciação é um objeto de estudo permite enxergar que qualquer fenômeno da língua e qualquer nível da língua, seja fonológico, morfológico, seja sintático, podem ser estudados pela Linguística da Enunciação. A enunciação, dessa forma, não é vista como nível da língua³⁰, mas como um ponto de vista para se estudar quaisquer fenômenos e níveis da língua.

Por último, é preciso esclarecer que a Linguística da Enunciação abriga diversas teorias da enunciação, mais uma característica que, aos nossos olhos, confirma a natureza heterogênea constitutiva desse campo. Flores e Teixeira (op.cit.) evidenciam bem essa diversidade ao discutir o trabalho de diferentes autores, como Charles Bally, Roman Jakobson, Émile Benveniste, Mikhail Bakhtin, Oswald Ducrot e Jacqueline Authier-Revuz, cuja escolha foi feita em razão de esses autores apresentarem a enunciação como tema – mesmo que também possam tratar de outros temas em sua obra – e um modelo de análise da enunciação. Mesmo que a teoria proposta por cada autor aponte para definições diferentes do termo “enunciação” e, por isso, também para modelos de análise linguística diferentes, há traços em comum entre elas. São esses traços que tornam possível a concepção de um campo, que é o da Linguística da Enunciação, e que são definidos da seguinte forma:

- a) a problematização da dicotomia *langue/parole* (língua/fala) é a condição de formulação das teorias dos autores incluídos na *linguística da enunciação*, ou seja, todos, e cada um a seu modo, discutem o pensamento de Saussure;
- b) percebe-se nos autores preocupação em formular um domínio conceitual que inclua o termo *enunciação*, defini-la é um princípio;
- c) pela inclusão da

²⁹ As condições que fazem parte da enunciação (tempo, espaço e pessoa) serão discutidas mais adiante neste capítulo, quando será explicado o que é enunciação segundo a teoria benvenistiana.

³⁰ Essa idéia de que a enunciação não é um nível da língua, mas um ponto de vista sobre o estudo da língua está vinculado ao que Flores (2009, 2011a, 2011b) chama de “transversalidade enunciativa” e será discutido no capítulo 3.

discussão em torno da subjetividade na linguagem, os autores instauram relações diferenciadas da linguística com a filosofia da ciência: as noções de método e objeto são retomadas para dar lugar à reflexão sobre a enunciação. (FLORES; TEIXEIRA, op.cit., p.101, grifos no original).

Essas características, portanto, retomam o que foi dito anteriormente e confirmam, em nossa opinião, a unicidade do campo da Linguística da Enunciação. Entre todas as definições apontadas, destacamos, novamente, a inserção da subjetividade nos estudos desse campo, que diferencia a Linguística da Enunciação das demais.

No item seguinte, respondemos justamente à questão: por que escolher Benveniste para refletir acerca da aquisição de L2?

2.1.1. Por que escolher Benveniste?

Nas palavras de Flores e Teixeira (2005, p.29), Benveniste “é considerado o linguista da enunciação e conseqüentemente o principal representante do que se convencionou chamar teoria da enunciação”. A isso, os autores adicionam que o dizem não por uma questão de hierarquização, mas pela atualidade do pensamento do autor. Aos nossos olhos, isso pode ser notado por meio da intensa produção científica impulsionada pela obra do linguista sírio não só na Linguística, mas em várias outras áreas do conhecimento, como a Literatura, a Filosofia, a Psicanálise, a Fonologia, entre outras, e principalmente por sua teoria não ser um modelo fechado e, por isso, permitir deslocamentos para outros campos, como para o de ASL, de onde deriva o objeto de nosso estudo.

Além desse mérito, Benveniste, conforme Flores e Teixeira (op.cit.), apresentou um ponto de vista inaugural em meio ao apogeu do estruturalismo moderno: ele considerou sujeito e estrutura, homem e língua como articulados em conjunto. Para a época, a idéia era inovadora, uma vez que a noção de “língua”, segundo uma visão estruturalista, é vista como um sistema de relações internas, cujas leis de organização devem ser apreendidas do próprio sistema, sem qualquer consideração de aspectos exteriores a esse sistema. Além disso, também havia o chamado “princípio da imanência”, que se impunha a fim de se garantir apenas a consideração de aspectos intralingüísticos, o que seguia essa visão estruturalista de língua. Uma vez que articula língua e sujeito juntos, Benveniste mantém-se ao lado dos princípios saussurianos, pois conserva noções como a de “relação” e a de “signo”, mas os ultrapassa ao considerar o resultado da apropriação da língua, o discurso, com as implicações dessa apropriação, como veremos mais adiante.

Para nós, uma das questões mais importantes presentes na obra de Benveniste é a inclusão da intersubjetividade no objeto da Linguística, e isso está implicado justamente nessa articulação entre língua e sujeito. Segundo a teorização do autor, a linguagem está na natureza de todo homem e é impossível separá-los, pois, nas palavras do linguista,

não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (BENVENISTE, 1966/2005, p. 285)

Se a linguagem é, para o autor, constitutiva do homem, já que ele não a inventou e se o exercício dessa linguagem só acontece mediante uma situação de troca e de diálogo entre homens, só faz sentido pensar no exercício da linguagem como abrangendo aquele que fala e o outro de sua fala, sempre em uma relação de implicação mútua, pois “eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um *tu*” (ibid., p.286, grifos no original). Esse é o fundamento da intersubjetividade. Em outras palavras, a comunicação entre os homens é possível, porque a linguagem funciona sob uma condição de intersubjetividade. A partir disso, concebendo que o funcionamento da linguagem sempre supõe a intersubjetividade, é possível ainda adicionar e dizer que a comunicação é uma comunicação intersubjetiva.

Em relação ao nosso objeto de estudo, a aquisição de L2 em sala de aula, destacamos a comunicação intersubjetiva como um dos requisitos fundamentais para que o aluno de L2 aproprie-se gradativamente da L2. Acreditamos que é na comunicação intersubjetiva, a qual é mediada pela língua – em nosso caso, a L2 –, que o outro da fala do aluno de L2 vai introduzi-lo na L2, o que permitirá a ele tornar-se parte de uma outra sociedade e integrar-se a uma cultura diferente da sua, pois “a cultura é inerente à sociedade dos homens, qualquer que seja o nível de civilização” (BENVENISTE, 1966/2005, p.31) e “nenhuma língua é separável de uma função cultural” (BENVENISTE, 1974/2006, p.23-4). Ainda em relação a isso, Benveniste (1966/2005, p.27) diz que “o despertar da consciência na criança coincide sempre com a aprendizagem da linguagem que a introduz pouco a pouco como indivíduo na sociedade”. Mesmo que a reflexão esteja vinculada à aquisição de L1, cremos que ela pode ser mobilizada e pensada à luz da aquisição de L2. Nesse sentido, acreditamos que, da mesma forma que uma L1, o acesso à L2 também introduz o aluno dessa língua gradualmente em uma outra sociedade, considerando que ele já está inserido em uma sociedade devido à sua

L1. Benveniste ainda lembra que “a linguagem se realiza sempre dentro de uma língua, de uma estrutura linguística definida e particular, **inseparável de uma sociedade definida e particular. Língua e sociedade não se concebem uma sem a outra**” (ibid., p.31, grifos nossos).

Ao considerar a intersubjetividade, Benveniste inclui, portanto, a atividade de um sujeito que toma a língua. Por isso, o estudo da referência deve ser destacado na obra de Benveniste, uma vez que ela está presente devido à consideração da existência e da atividade de um sujeito, mesmo que, como já afirmamos, o linguista siga os princípios estruturais saussurianos. Sabendo isso, a referência de que Benveniste trata não é uma referência ao mundo – pois isso contraditaria sua filiação a Saussure –, mas uma referência ao sujeito, ao uso individual que esse sujeito faz da língua quando dela se apropria, deixando marcas no discurso.

Por fim, podemos dizer que também escolhemos Benveniste porque esse autor não produziu uma Teoria da Enunciação (cf. item 2.1.2) e um modelo teórico fechado, cuja aplicação impõe-se, mas, assim como aponta Silva (2009), princípios teóricos para se estudar a enunciação. A nosso ver, isso se torna essencial para que possamos propor uma abordagem enunciativa para a aquisição de L2. Para tanto, devemos averiguar, inicialmente, as particularidades implicadas pela leitura dos textos de Benveniste.

2.1.2. As especificidades da leitura de Benveniste

Antes de iniciarmos a discussão dos textos de Benveniste, é necessário fazermos algumas ponderações sobre sua leitura, haja vista, principalmente, o lugar que este trabalho pode ser inserido: o campo de ASL.

Primeiramente, uma das especificidades da leitura benvenistiana é deparar-se com os vários fenômenos linguísticos aos que o autor se dedica. É possível ver que Benveniste, como bem mostra Flores (2011b), escreve sobre verbos, pronomes, categorias gramaticais de pessoa, tempo e espaço, índices de ostentação, funções sintáticas (como a asserção, a intimação e a interrogação), entre outros. Cremos que essa variedade esteja vinculada ao que Normand (1996) chama de “textos canônicos” e “textos de análise”. Segundo a autora, os primeiros sempre trazem consigo uma referência à enunciação; já os segundos estão mais relacionados a descrições morfológicas, sintáticas e lexicais.

Em segundo lugar, há também o que Normand (op.cit.) chama de “textos de parada” e “textos de abertura”. Para a autora, os “textos de parada” ou “textos síntese” mostram um fechamento de observações feitas em textos anteriores, com vistas a “fixar o estado da teoria” (p.135), enquanto os “textos de abertura” ou “textos de análise” indicam justamente essas observações, essas análises, que podem até mesmo colocar em questão a teoria. Como exemplo, Normand cita os textos “A natureza dos pronomes” (1956) e “Relações de tempo no verbo francês” (1959) como “textos síntese” e “Da subjetividade na linguagem” (1958) e “A filosofia analítica e a linguagem” (1963) como “textos de análise” em relação aos primeiros. Além disso, Normand também atenta para a diversidade de interlocutores a que Benveniste se dirigia: “A linguagem e a experiência humana” (1965) é voltado para o grande público, “A forma e o sentido na linguagem” (1966) é direcionado para filósofos e “O aparelho formal da enunciação” (1970) é para linguistas.

Isso se relaciona com uma quarta especificidade, a qual está ligada à consideração de diferentes momentos de produção, a fim de se evitar uma leitura reducionista da obra de Benveniste. Ao se folhear o volume “Problemas de Linguística Geral I”, por exemplo, há textos de diferentes datas e locais de publicação e de diferentes públicos, os quais estão colocados lado a lado, capítulo após capítulo, como se realmente tivessem sido publicados em uma seqüência cronológica e uma progressão teórica, como é apontada pelos “textos de abertura” e “textos de fechamento”. Isso contribui para se ter uma ilusão de homogeneidade e unicidade. Desse modo, deve-se atentar para as particularidades que cada texto apresenta e não fazer uma “simples passagem de um texto a outro sem a explicitação das mudanças implicadas em tal passagem” (FLORES, 2011a, p. 397).

Outra particularidade que deve ser destacada é o que Normand (1996) chama de “bricolagem teórica”. Sobre isso, a autora explica que os textos de Benveniste apresentam uma constelação de termos, que é composta por: 1) termos da tradição gramatical (uso de “sujeito”, entendido como função gramatical, mas também uso de “sujeito”, entendido como “ser”), 2) termos não teóricos (uso de “indivíduo”, “falante”) e 3) termos teóricos, que estão relacionados à elaboração do quadro conceitual da enunciação (“pessoa”, “diálogo”, “instância de discurso”). Normand (ibid., p.145) ainda sublinha que termos como “intersubjetivo” e “intersubjetividade” são introduzidos nos textos de Benveniste sem que exista uma definição particular. Essa colocação da autora também nos leva a pensar na dificuldade imposta ao leitor frente a trechos, que não são raros, como “A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no

seu discurso” (BENVENISTE, 1966/2005, p.286, grifos do autor), em que o leitor tem que lidar com o uso de dois termos – “locutor” e “sujeito” –, que não são sinônimos, além dos grifos nos termos “sujeito” e “eu”, a fim de compreender a passagem.

Por fim, apontamos uma última especificidade e, talvez, a mais importante delas. Normand (ibid., p.151) informa que a teoria proposta por Benveniste não é um modelo fechado. Corroborando para esse ponto de vista Flores (2011a), ao dizer que o linguista sírio não propôs uma teoria enunciativa, tal como muitos leitores de hoje atribuem a ele. No entanto, é exatamente isso que permite a abertura para novas leituras, reflexões, proposições e também para a constituição de um olhar enunciativo sobre o fenômeno linguístico de aquisição de L2.

Como se pode ver, ao mesmo tempo em que a teoria permite aberturas, ela também impõe limites. Por isso, a escolha por um *corpus* teórico faz-se necessária para se iniciar a discussão dos textos benvenistianos. cc

A partir disso, reunimos os seguintes textos, os quais estão contidos em: a) “Problemas de Linguística Geral I” (1966/2005), doravante, PLG I; b) “Problemas de Linguística Geral II” (1974/2006), doravante, PLG II; e c) “Dernières leçons” (1968; 1969).

PLG I – Problemas de Linguística Geral I (1966/2005)
Estrutura das relações de pessoa no verbo (1946) Comunicação animal e linguagem humana (1952) Tendências recentes em linguística geral (1954) A natureza dos pronomes (1956) Da subjetividade na linguagem (1958a) Categorias do pensamento e categorias da língua (1958b) Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguagem (1963) Os níveis de análise linguística (1964)
PLG II - Problemas de Linguística Geral II (1974/2006)
A forma e o sentido na linguagem (1966) Estruturalismo e linguística (1968a) Estrutura da língua e estrutura da sociedade (1968b) Semiologia da língua (1969) O aparelho formal da enunciação (1970)
Dernières leçons (2012)
Primière leçon (2012)

Quadro 5 - *Corpus* teórico

Para fazer referência aos textos presentes em PLG I e PLG II ao longo do texto, usamos esta formatação³¹ para as citações diretas, a qual pode ser vista pelo exemplo a seguir:

<p>“Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a” (BENVENISTE, 1958a, PLG I, p. 285).</p>
<p>“Citação” (AUTOR, ano de publicação do texto, volume do livro, página do livro na edição brasileira).</p>

Quadro 6 - Formatação das citações de PLG I e PLG II

2.2. Do homem na linguagem para o locutor apropriando-se de uma L2

2.2.1. O homem na linguagem

Neste item, pontuaremos, a partir de nossa leitura dos textos benvenistianos, o que o linguista sírio diz a respeito das noções de “linguagem” e “língua”, as quais estão ligadas à sua visão enunciativa e que deslocaremos para pensar a aquisição de L2 neste trabalho. Dessa forma, partiremos da exposição sobre “linguagem” para, em seguida, tratar de “língua”.

Acreditamos que um dos grandes fundamentos da obra de Benveniste esteja justamente na relação entre o homem - entendido como ser antropológico e cultural - e linguagem. Nas palavras do autor, “A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou” (BENVENISTE, 1958, PLG I, p.285), “[...] a linguagem ensina a própria definição do homem” (ibid.) ou ainda

Na verdade o homem não foi criado duas vezes, uma vez sem linguagem, e uma vez com linguagem. A ascensão de Homo na série animal pode haver sido favorecida pela sua estrutura corporal ou pela sua organização nervosa; deve-se antes de tudo à sua faculdade de representação simbólica, fonte comum do pensamento, da linguagem e da sociedade (BENVENISTE, 1963, PLG I, p.29).

Com isso, entendemos que Benveniste vê a linguagem como própria condição de existência e definição do homem, pois ele existe e o assim é devido à presença da linguagem, que é inerente à natureza humana. A linguagem é tão própria do homem que é ela, dentro de todas as diferenças entre homens e animais, o que os difere realmente. Ao falar da linguagem como algo relacionado aos animais, Benveniste usa inclusive aspas, que parecem

³¹ Inspiramo-nos na formatação criada por Nunes (2012) em sua tese de doutorado.

desqualificar o sentido do termo “linguagem”, fazendo crer que não se trata de uma linguagem articulada, que é a linguagem humana, única possível. Isso não é visto quando o autor refere-se à linguagem como algo ligado aos homens:

Estamos pela primeira vez em situação de especificar com alguma precisão o modo de comunicação empregado numa colônia de insetos; e pela primeira vez podemos imaginar o funcionamento de uma “linguagem” animal. Pode ser útil assinalar de leve aquilo em que ela é ou não é uma linguagem, e o modo como essas observações sobre as abelhas ajudam a definir, por semelhança ou por contraste, a linguagem humana (BENVENISTE, 1952, PLG I, p.64).

Como já apontado em citação anterior, a linguagem, para Benveniste, por estar na natureza do homem, não é um instrumento³², não é algo que foi fabricado pelo homem. Essa afirmação afasta uma idéia de que homem nasceria sem linguagem e, aos poucos, produziria uma linguagem, mesmo que assim fosse feita junto a um semelhante seu. A isso, o linguista ainda adiciona que a assimilação entre linguagem e instrumento é suspeita, uma vez que a linguagem apresenta uma natureza imaterial, um funcionamento simbólico, uma organização articulada e um conteúdo (BENVENISTE, 1958a, PLG I, p.285).

Esse funcionamento simbólico também está intimamente ligado à noção de “linguagem” para o autor. A linguagem apresenta tal funcionamento porque “[...] representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de *simbolizar*” (BENVENISTE, 1963, PLG I, p.27, grifos do autor) e continua esclarecendo que essa faculdade define-se por ser “a faculdade de *representar* o real por um ‘signo’ e de compreender o ‘signo’ como representante do real, de estabelecer, pois, uma relação de ‘significação’ entre algo e algo diferente” (ibid., grifos do autor). A respeito do uso de “simbolizar”, acreditamos que ele se refira a “empregar um símbolo”, que pode ser visto nas linhas a seguir:

Empregar um símbolo é essa capacidade de reter de um objeto a sua estrutura característica e de identificá-lo em conjuntos diferentes. Isso é que é próprio do homem e que faz do homem um ser racional. A faculdade simbolizante permite de fato a formação do conceito como distinto do objeto concreto, que não é senão um exemplar dele. Aí está o fundamento da abstração ao mesmo tempo que o princípio da imaginação criadora. Ora, essa

³² Em várias partes dos textos de Benveniste na edição brasileira, há o uso de “instrumento” ligado aos termos “linguagem” e “língua”. Quando isso acontece, no entanto, não é um indício de contradição do autor, pois o sentido de “instrumento”, nesses casos, indica “recurso ou pessoa que se utiliza para chegar a um resultado; meio, intermediário” (Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, 2007).

capacidade representativa de essência simbólica que está na base das funções conceptuais só aparece no homem (ibid., p.27).

Percebemos aí uma das grandes características vinculadas à linguagem: a simbolização ou representação simbólica. É através dessa faculdade simbolizante que o homem pode fazer renascer algum acontecimento ou experiência, pois “a linguagem reproduz a realidade” (BENVENISTE, 1963, PLG I, p.26), no sentido de que “a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem (ibid.). Vale lembrar, novamente, que não se trata de uma realidade como colada ao mundo dos homens, mas de uma realidade representativa desse mundo, a qual se realiza no discurso, no exercício próprio da linguagem. Já diz Benveniste (ibid., p.31) que “[...] não há relação natural, imediata e direta entre o homem e o mundo, nem entre o homem e o homem. É preciso haver um intermediário, esse aparato simbólico, que tornou possíveis o pensamento e a linguagem”.

Por ser uma faculdade simbólica, essa que se relaciona ao emprego de símbolos, a linguagem permite que o homem invente símbolos e aprenda e compreenda seu sentido, indo além de uma apreensão sensorial, o que é próprio da identificação de um sinal. O sinal, para Benveniste (ibid., p.28), trata-se de “um fato físico ligado a outro fato físico por uma relação natural ou convencional”, relação essa que se ausenta no símbolo. Tal distinção entre sinal e símbolo é mais uma que caracteriza a linguagem e diferencia o homem do animal.

Ainda sobre essa faculdade simbólica, o linguista sírio acrescenta que a linguagem trata-se de sistema simbólico especial constituído de uma parte material e de uma parte imaterial. A primeira diz respeito à utilização do aparelho vocal e do aparelho auditivo para sua realização; a segunda, mencionada rapidamente nas linhas anteriores, refere-se à sua capacidade simbólica, que torna possível essa representação da realidade pelo emprego de símbolos.

Ademais, podemos também citar algumas características mencionadas por Benveniste (1952, PLG I, p.65 et seq) próprias da linguagem. Para o autor, o diálogo é constitutivo e condição da linguagem, o qual é marcado pela comunicação de um dado linguístico e pela manifestação linguística, em resposta a essa comunicação. É pelo diálogo que os homens podem realizar referências à realidade do mundo dos homens e trocas linguísticas. Além disso, o conteúdo dessas trocas linguísticas é ilimitado e variável, fato que é possibilitado pelo caráter simbólico da linguagem que permite, como já vimos, não haver uma relação direta entre algo representado e uma forma linguística usada para sua representação. Uma última

característica relaciona-se ao caráter decomponível da linguagem, já que as trocas linguísticas podem ser decompostas em unidades, como morfemas e fonemas, por exemplo. Sobre isso, diz Benveniste (ibid., p.66.) que é dessa propriedade que “[...] nasce a variedade da linguagem humana, que é a capacidade de dizer tudo”.

Por fim, uma última característica ainda se faz necessária incluir. Essa “capacidade de dizer tudo” de que Benveniste fala está em estreita relação como a função da linguagem, que é a de “dizer alguma coisa” (BENVENISTE, 1954, PLG I, p.8). Ao postular isso, o linguista toca na questão da significação, do sentido, pois “antes de qualquer coisa, a linguagem significa, tal é seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções que ela assegura no meio humano” (BENVENISTE, 1966, PLG II, p.222). Acreditamos que este “dizer alguma coisa” da linguagem seja o seu próprio caráter de significar.

Em suma, podemos elencar, de acordo com o posto até aqui, as seguintes qualidades:

- a) A linguagem é constitutiva da natureza humana, tornando o homem único em relação aos animais e definindo-o como homem devido à sua presença;
- b) a linguagem não é um instrumento fabricado pelo homem;
- c) a linguagem mostra-se como uma faculdade simbólica;
- d) a linguagem compõe-se de uma parte material e de uma parte imaterial;
- e) o diálogo é condição da linguagem;
- f) a linguagem não apresenta uma fixidez de conteúdos;
- g) a linguagem apresenta uma natureza articulada e decomponível;
- h) a linguagem tem a função de significar, de dar sentido, sempre que é usada para “dizer alguma coisa”.

Tais propriedades devem ser levadas em consideração, uma vez que “[...] a linguagem se realiza sempre dentro de uma *língua*, de uma estrutura definida e particular” (BENVENISTE, 1963, PLG I, p.31, grifos do autor) e, por isso, estão presentes no uso da língua. Assim, falaremos agora do que acreditamos estar relacionado à noção de língua na obra benvenistiana. Nos trechos a seguir, é possível ver algumas características:

[...] a língua forma um *sistema*. Isso vale para qualquer língua, qualquer que seja a cultura onde se use, em qualquer estado histórico em que a tomemos. Da base ao topo, desde os sons até as complexas formas de expressão, a língua é um arranjo sistemático de partes. Compõe-se de elementos formais articulados em combinações variáveis, segundo certos princípios de

estrutura. Eis aí o segundo termo da lingüística, a estrutura. Entende-se, em primeiro lugar, por aí a estrutura do sistema lingüístico, revelada progressivamente a partir da seguinte observação: uma língua jamais comporta senão um número reduzido de elementos de base, mas esses elementos, em si mesmos pouco numerosos, prestam-se a grande número de combinações (BENVENISTE, 1963, PLG I, p.22, grifos do autor).

Cada uma das unidades de um sistema define-se assim pelo conjunto das *relações* que mantém com as outras unidades e pelas *oposições* em que entra: é uma entidade relativa e opositiva, dizia Saussure. Abandona-se pois a idéia de que os dados da língua valem por si mesmos e são “fatos” objetivos, grandezas absolutas, susceptíveis de se considerarem isoladamente. Na realidade, as entidades lingüísticas não se deixam determinar senão no interior do sistema que as organiza e as domina, e umas em razão das outras. Não têm valor a não ser como elementos de uma estrutura (BENVENISTE, 1963, PLG I, p.22 et seq, grifos do autor).

As unidades da língua dependem, realmente, de dois planos: *sintagmático*, quando se encaram nas suas relações de sucessão material no seio da cadeia falada, *paradigmático* quando se propõem em razão de possível substituição, cada uma no seu nível e dentro da sua classe formal. Descrever essas relações, definir esses planos, é referir-se à estrutura formal da língua; e formalizar assim a descrição, é – sem paradoxo – torná-la cada vez mais concreta reduzindo a língua aos elementos significantes de que ela se compõe unicamente e definindo esses elementos pela sua dependência mútua. Em vez de uma série de “ocorrências” singulares, inumeráveis, contingentes, obtemos um número finito de unidades e podemos caracterizar uma estrutura lingüística pela sua distribuição e pelas suas combinações possíveis (ibid., p.23, grifos do autor).

Vê-se claramente, procedendo a análises que versam sobre sistemas diferentes, que uma forma lingüística constitui uma estrutura definida: 1.º é uma unidade de globalidade que envolve partes; 2.º essas partes apresentam-se num arranjo formal que obedece a certos princípios constantes; 3.º o que dá à forma o caráter de uma estrutura é o fato de que as partes constituintes exercem uma *função*; 4.º finalmente essas partes constitutivas são unidades de um certo nível, de modo que cada unidade de um nível definido se torna subunidade do nível superior. (ibid., p.24, grifos do autor).

Como já dito anteriormente, não há como negar a influência saussuriana nos estudos de Benveniste. Isso pode ser visto nas noções empregadas pelo linguista sírio ao definir língua, quais sejam “sistema”, “relação”, “oposição”, “plano sintagmático” e “plano paradigmático”. Benveniste (1964, PLGI; 1966, PLG II) define a língua como um sistema de signos, o que é corroborado pelo fato de que as unidades desse sistema estão em relação e em oposição umas com as outras (BENVENISTE, 1963, PLG I, p.22).

Como inovação em relação à noção de “língua” proposta de Saussure, acreditamos que ela esteja presente, em Benveniste, no tocante à idéia de “estrutura”, entendida como a estrutura do sistema linguístico. A estrutura, então, mostra as unidades do sistema como “um número reduzido de elementos de base”, mas, mesmo não sendo numerosas, prestam-se a realização de diversas combinações (ibid., p.22). A partir da descrição dos planos sintagmático e paradigmático, é possível determinar o número das unidades do sistema e “caracterizar uma estrutura linguística pela sua distribuição e pelas suas combinações possíveis” (BENVENISTE, 1963, PLG I, p.23).

Dentro da estrutura, as unidades do sistema obedecem a princípios, que regulam sua distribuição e caracterização, conforme Benveniste mostra (ibid., p.24). O que nos particularmente chama atenção nesses princípios é o posto nos números 3 e 4, na quarta e última citação. No primeiro, ao que nos parece, o linguista trata de uma articulação entre forma e sentido³³, pois o que “dá à forma o caráter de uma estrutura é o fato de que as partes constituintes exercem uma *função*” (ibid.), ou seja, que as partes tenham sentido. No último, podemos ver que as unidades distribuem-se em níveis, o que nos leva a crer que a estrutura é também composta por esses níveis³⁴.

A respeito da presença de níveis na estrutura da língua, Benveniste (1964, PLG I, p.127) afirma que “só ela [a noção de nível] é própria para fazer justiça à natureza articulada da linguagem e ao caráter discreto dos seus elementos”. Além disso, a partir da noção de nível, Benveniste (op.cit.) mostra que forma e sentido estão conjuntamente articulados em todos os níveis da língua. O linguista explica a relação entre forma-sentido e os níveis da língua por meio da instauração de relações distribucionais e integrativas. Segundo Benveniste (op.cit.), para que uma unidade seja considerada como parte do sistema, isto é, para que tenha *status* linguístico, ela deve ter sentido. Isso quer dizer que essa unidade deve ser identificável e integrante de uma unidade de nível superior a qual se encontra e, ao mesmo tempo, também ser capaz de ser dissociada e constituinte de uma unidade de nível inferior. A capacidade de integração vincula-se ao sentido da unidade linguística, enquanto a capacidade de dissociação da unidade linguística vincula-se à forma da unidade linguística.

Ainda com respeito à língua entendida como um sistema de signos, sendo, portanto, um sistema semiótico, é importante lembrar o que Benveniste (1969, PLG II) diz sobre a relação entre a língua e outros sistemas semióticos. A essa relação, ele denomina “relação de interpretância”. Tal relação, de acordo com o linguista sírio, mostra um sistema interpretante,

³³ Isso será objeto de discussão do capítulo 3 deste trabalho.

³⁴ Tal como a articulação entre forma e sentido, a questão dos níveis também será tratada no capítulo 3.

que são “sistemas que articulam, porque manifestam sua própria semiótica” (ibid., p.62) e um sistema interpretado, que são “articulados e cuja semiótica não aparece se não através da matriz de um outro modo de expressão” (ibid.). Para o autor, a língua constitui-se como o sistema interpretante por excelência, uma vez que pode interpretar todos os sistemas semióticos, pois “nenhum outro sistema dispõe de uma ‘língua’ na qual possa se categorizar e se interpretar segundo suas distinções semióticas, enquanto que a língua pode, em princípio, tudo categorizar e interpretar, inclusive ela mesma” (ibid.). Com isso, a língua pode também interpretar a sociedade, entendida como “coletividade humana” (BENVENISTE, 1968b, PLG II), uma vez que “é impossível descrever a sociedade, descrever a cultura, fora de suas expressões linguísticas” (ibid., p.98).

Além dessas características ligadas às noções de “sistema” e “estrutura”, outra propriedade que encontramos diz respeito à organização do pensamento pela língua. Esse pensamento de que Benveniste fala é “o que queremos dizer” (BENVENISTE, 1958b, PLG I, p.69) que recebe forma no uso da língua, pois “não captamos o pensamento a não ser já adequado aos quadros da língua” (ibid.). O autor continua dizendo que “a forma linguística é, pois, não apenas a condição de transmissibilidade mas primeiro a condição de realização do pensamento” (ibid.). Acreditamos que essa transmissibilidade deve-se à existência de categorias linguísticas, que são “atributos de um sistema que cada locutor recebe e conserva” e que “não são modificáveis segundo o capricho de cada um”, sendo também sempre relacionadas a uma língua particular (ibid., p.70). Aí, novamente percebemos o caráter sistemático – porque as categorias linguísticas são parte de um sistema - e estrutural da língua - uma vez que as categorias não podem ser modificadas de acordo com a vontade de qualquer um que use a língua, funcionando sob uma articulação entre forma e sentido. Com isso, adicionamos e reiteramos a propriedade de a língua dar forma e sentido ao pensamento, já que, nas palavras de Benveniste, “a possibilidade do pensamento liga-se à faculdade da linguagem, pois a língua é uma estrutura enformada de significação e pensar é manejar os símbolos da língua (BENVENISTE, 1958b, PLG I, p.80).

A partir daí, começamos a ver o caráter mediador da língua, outra propriedade que apontamos na obra de Benveniste a respeito da língua. Como se pôde ver, o pensamento é configurado e realizado pela língua, o que nos mostra que ela atua como mediadora dessa relação. Por meio da língua, o homem estabelece relação com a sociedade³⁵ e com a cultura. A língua, meio pelo qual a linguagem realiza-se, está tão conectada à sociedade que “[...] é

³⁵ Entendemos “sociedade” como “coletividade humana, base e condição primeira da existência dos homens” (1968b, PLG II, p.96).

impossível datar as origens da linguagem, não mais que as origens da sociedade” (BENVENISTE, 1968a, PLG II, p.23). Além disso, como já comentado anteriormente, qualquer língua é inseparável de uma sociedade, sendo que língua e sociedade determinam uma a outra (BENVENISTE, 1963, PLG I, p.31). A respeito disso, pensamos que tanto a língua quanto a sociedade não são entidades inatas no homem, tal como é a faculdade simbólica da linguagem, que lhe é constitutiva. Já diz Benveniste que “língua e sociedade não se concebem uma sem a outra. Uma e outra são *dadas*³⁶. Mas também uma e outra são *aprendidas* pelo ser humano, que não lhes possui o conhecimento inato” (ibid., grifos do autor).

Além de aprender a língua, acreditamos que o homem aprende, por meio da língua, o funcionamento de uma sociedade e de uma cultura, pois

a criança nasce em uma comunidade linguística, ela aprende sua língua, processo que parece instintivo, tão natural quanto o crescimento físico dos seres ou dos vegetais, mas o que ela aprende, na verdade, não é o exercício de uma faculdade “natural”, é o mundo do homem (BENVENISTE, 1968a, PLG II, p.20).

Por meio da língua, realiza-se a relação do homem com outro homem e, devido a isso, a constituição de uma sociedade, uma vez que “a sociedade não é possível a não ser pela língua; e, pela língua, também o indivíduo” (BENVENISTE, 1963, PLG I, p.27). Da mesma forma que língua e sociedade não podem ser separadas, a cultura também não pode ser, pois “a cultura é inerente à sociedade dos homens, qualquer que seja o nível de civilização” (ibid., p.31) e “nenhuma língua é separável de uma função cultural” (BENVENISTE, 1968a, PLG II p.24). A cultura, nas palavras de Benveniste, diz respeito

[...] ao meio humano, tudo o que, do outro lado do cumprimento das funções biológicas, dá à vida e à atividade humanas forma, sentido e conteúdo. [...] Consiste numa multidão de noções e de prescrições, e também em interdições específicas; o que uma cultura proíbe a caracteriza ao menos tanto quanto aquilo que prescreve. O mundo animal não conhece proibição. Ora, esse fenômeno humano, a cultura, é um fenômeno inteiramente simbólico. A cultura define-se como um conjunto muito complexo de representações, organizadas por um código de relações e de valores: tradições, religião, leis, política, ética, artes, tudo isso de que o homem, onde quer que nasça, será impregnado no mais profundo da sua consciência, e que dirigirá o seu comportamento em todas as formas da sua atividade [...] (BENVENISTE, 1963, PLG I, p.31 et seq).

³⁶ Quando Benveniste diz que língua e sociedade são dadas, acreditamos que seja no sentido de elas já estarem presentes devido à presença de outros homens.

A partir das características demonstradas aqui, podemos fazer a seguinte síntese:

- a) A língua é formada por um sistema, cujas unidades são os signos. Esses, por sua vez, definem-se pelas relações e pelas oposições que mantém com as outras unidades e pelas oposições que apresentam frente a outras unidades. As unidades do sistema dependem da organização contida nos planos sintagmático e paradigmático.
- b) A língua também comporta uma estrutura – a estrutura do sistema-, que mostra as unidades do sistema como um número reduzido de elementos, mas que podem ser realizadas em diversas combinações. Essa estrutura contém princípios que regulam as unidades, dos quais destacamos a articulação forma-sentido das unidades e a existência de níveis dentro da estrutura.
- c) A forma e o sentido das unidades estão presentes em todos os níveis da língua e é possível identificá-los através das relações integrativas e distribucionais.
- d) A língua interpreta a todos os outros sistemas semióticos, podendo interpretar também a sociedade.
- e) A língua organiza o pensamento, dotando-lhe de forma e sentido.
- f) A língua tem um caráter mediador, pois intermedeia a relação do homem com a sociedade e com a cultura.

Postas as propriedades que acreditamos estar vinculadas às noções de “linguagem” e “língua”, nos voltamos agora à relação dessas noções com o nosso objeto de estudo, a aquisição de L2. Mesmo se tratando da aquisição de L2 e não da de L1, acreditamos que a faculdade simbólica da linguagem também é constitutiva e atuante na aquisição de L2. Em nossa opinião, negar a existência dessa faculdade é negar a própria existência do homem, uma vez que ela é inerente à sua condição e é o que o diferencia de todo um grupo de animais. Sendo assim, acreditamos que a linguagem sempre estará no homem, independentemente de qual língua - língua materna ou segunda(s) língua(s) – que ele esteja aprendendo. A linguagem, tal como entendemos neste trabalho, está sempre em relação ao homem e sempre põe em evidência a relação entre homens, visto ser o diálogo uma de suas condições.

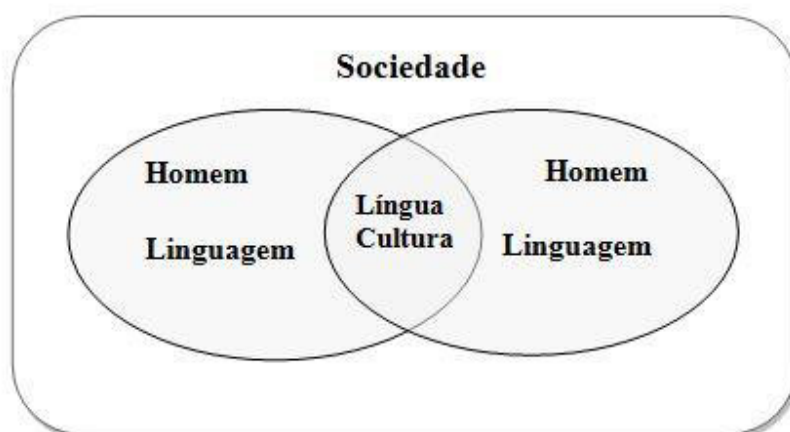
Outra propriedade que a língua apresenta e que é explicada devido à natureza articulada da linguagem é o fato de a estrutura da língua ser constituída por níveis. A existência de níveis na língua mostra a inseparabilidade de forma-sentido na extensão de toda a língua. Se adentrarmos profundamente nessa questão aqui, já que nos dedicaremos a ela no capítulo 3, acreditamos que forma e sentido também não podem ser destacados no processo de

aquisição de L2. Por isso, acreditamos também que uma aula de L2 deve mostrar as unidades linguísticas sempre em relação ao sentido, condição de toda e qualquer unidade da língua, pois a forma é indissociável do sentido, estando submetida a ele também.

Como já apontamos anteriormente, a linguagem de que falamos realiza-se sempre em uma língua, o que mostra, em nossa opinião, que a língua carrega todas as propriedades ligadas à linguagem. Por isso, nos parece impossível separar a língua como sempre empregada por um homem, sempre em relação ao homem que a emprega e sempre mostrando a relação do homem que a emprega com outro homem. Dessa forma, também nos parece inconcebível separar a língua da existência da sociedade e da cultura – o “meio humano” de que Benveniste (1963, PLG I) fala -, uma vez que ambas fazem parte do mundo dos homens e existem devido ao caráter mediador da língua. Nesse sentido, a aquisição de L2, tal como a entendemos neste trabalho, deve considerar não só o aprendizado da L2 em si, mas também o aprendizado da L2 visto como entrada do homem em uma outra sociedade e em uma outra cultura, as quais são provavelmente diferentes daquelas presentes em sua L1. Para que o homem seja introduzido em uma outra sociedade e outra cultura por meio da L2, é fundamental que as unidades do sistema dessa língua, os signos, sejam sempre tratadas como uma indissociação entre forma e sentido, o que pode ser percebido pelas relações distribucionais (ligadas à noção de “forma”) e integrativas (ligadas à noção de “sentido”). É no discurso, no domínio da língua em ação³⁷, que acreditamos que o locutor-aluno vai manipular as unidades da língua, executando as relações de dissociação e integração, a fim de buscar o sentido em suas produções, condição que deve ser cumprida a fim de que a unidade adquira status linguístico.

A seguir, apresentamos um esquema que pretende evidenciar as relações entre linguagem, língua, sociedade e cultura:

³⁷ Essa questão será abordada no capítulo 3.



Esquema 1 - Relações entre linguagem, língua, sociedade e cultura

Com este esquema, pretendemos mostrar que cada homem, como se pode ver, assim é devido à presença da linguagem. A língua é responsável por mediar as relações entre os homens e constituir, assim, a sociedade. É por ela que o homem estabelece relação com a sociedade e com a cultura, uma vez que a cultura é inseparável de qualquer língua. O homem não tem um conhecimento inato sobre a língua e a sociedade, diferentemente da faculdade simbólica da linguagem, que lhe é constitutiva. Por estar imerso na linguagem, enquanto simbolismo, o homem pode articular língua, sociedade e cultura como uma integração necessária, pois é com a língua que ele poderá interpretar os outros sistemas.

2.2.2. *Do locutor apropriando-se da língua para o locutor atualizando a L2 em discurso*

No item anterior, dedicamo-nos a esclarecer o porquê de a linguagem ser constitutiva da natureza do homem e o porquê de a língua, que está em estreita relação com as propriedades presentes na linguagem, ter um caráter fundamentalmente mediador, o que torna possível a relação entre homem, cultura e sociedade. Nesta seção, mostraremos de que meios a língua dispõe para que o homem consiga empregá-la para transformá-la em discurso, fato que faz a língua apresentar seu caráter mediador.

Como já posto anteriormente, podemos considerar a língua em relação ao locutor, sendo ele que realiza seu emprego. Por outro lado, também é possível considerar a língua como “emprego de formas” (BENVENISTE, 1970, PLG II, p.81), que está submetido a regras

do sistema que regulam a língua (regras sintáticas, morfológicas, fonológicas, etc.), concepção de estudo da língua de que Benveniste se afasta. De acordo com Benveniste (ibid., p.81), “as condições de emprego das formas não são, em nosso modo de entender, idênticas às condições de emprego da língua”. Em nosso ver, a grande diferença entre o emprego de formas e o emprego da língua é a consideração da existência do homem quanto ao emprego da língua; é aí que podemos ver a noção de “enunciação” que usamos neste trabalho, que se define como “[...] este colocar a língua em funcionamento por um ato individual de utilização” (ibid., p.82). É também por este ato que o locutor converterá a língua em discurso, o qual “é produzido cada vez que se fala, esta manifestação da enunciação” (ibid.). Com relação ao ato enunciativo, chamamos a atenção que “o ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta” (ibid., p.82). Nesse sentido, entendemos que o locutor³⁸ é o ser que utilizará a língua, independentemente do modo que esse uso acontecerá, isto é, de um uso da língua na oralidade ou de um uso da língua na escrita.

Do ato enunciativo, também chamado de “fenômeno geral da enunciação”³⁹, fazem parte três aspectos. O primeiro deles relaciona-se à realização vocal da língua. Nesse aspecto, Benveniste (p.82.) afirma que “os sons emitidos e percebidos [...] procedem sempre de atos individuais que o linguista surpreende sempre que possível em uma produção nativa, no interior da fala”. Além disso, o autor ainda esclarece que “para o mesmo sujeito, os mesmos sons não são jamais reproduzidos exatamente” (p.83). Acreditamos que o motivo para isso deve-se, em relação à primeira afirmação, à diversidade de locutores que usam a língua, pois os sons produzidos estão sempre em relação a esses atos individuais. Sobre a segunda afirmação, diz Benveniste que a diferença existente nos sons produzidos por um mesmo sujeito deve-se “à diversidade das situações nas quais a enunciação é produzida” (p.83).

O segundo aspecto diz respeito à semantização da língua, ou, nas palavras de Benveniste, “[...] como o ‘sentido’ se forma em ‘palavras’” (p.83). Essa semantização da língua trata-se da pode ser vista pela “conversão individual da língua em discurso” (p.83), a qual funciona segundo procedimentos que regulam a formação e a diversificação das formas linguísticas. Em nosso ver, esses procedimentos têm relação com os instrumentos que fazem parte da enunciação, dos quais falaremos adiante, ainda nesta seção.

³⁸ Acreditamos que a diferença entre homem, indivíduo antropológico e cultural, e locutor, aquele que mobiliza individualmente a língua, reside justamente no uso da língua. Além disso, acreditamos que não são noções que se opõem, mas que estão conjugadas. Essas distinções serão abordadas no capítulo 3.

³⁹ Benveniste (1970, PLG II, p.82) não especifica o que é o “fenômeno geral da enunciação”, mas admite sua existência e o relaciona a três aspectos.

O terceiro e último aspecto apontado por Benveniste trata da enunciação vista a partir do quadro formal de sua realização, o qual se compõe de **caracteres** “[...] **uns necessários e permanentes**, outros **incidentais** e ligados à particularidade do idioma escolhido” (p.83, grifos nossos). A partir dessa afirmação, é possível perceber que há, no ato individual de utilização da língua, elementos que fazem parte de qualquer enunciação – os caracteres necessários e permanentes- e que há elementos que podem ser considerados acessórios e imprevisíveis – os caracteres incidentais⁴⁰-, os quais também podem estar ligados a especificidades de algum idioma. Retomaremos a questão dos caracteres necessários e dos caracteres incidentais logo adiante.

A caracterização do terceiro aspecto, o quadro formal da enunciação, é o grande objetivo de Benveniste no texto “O aparelho formal da enunciação” (1970, PLG II). Para isso, o linguista apresenta os três elementos que compõem esse quadro formal: a) o ato, pois a enunciação, como vimos, trata-se de um ato individual de utilização da língua; b) a situação, pois a enunciação está ligada a uma dada situação criadora de referência; e c) os instrumentos, pois a enunciação realiza-se por meio de instrumentos, os quais constituem-se, por um lado, de caracteres necessários e permanentes e, por outro, de caracteres incidentais.

Com relação ao primeiro elemento do quadro formal da enunciação, o ato, Benveniste diz que “o ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação” (p.83). Isso quer dizer que é necessária a presença de um locutor que empregue a língua, a fim de que a enunciação seja efetivada; não há enunciação sem a presença do locutor, ser responsável por utilizar a língua. Ao mesmo tempo em que a presença do locutor é condição para a enunciação, a presença de um alocutário também assim se torna, uma vez que “toda enunciação é, explicitamente ou implicitamente, uma alocução, ela postula um alocutário” (p.84), independentemente do grau de presença que o locutor atribua a seu alocutário. Ainda a respeito do ato e da presença do alocutário na enunciação, Benveniste adiciona que “o que em geral caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (p.87).

O segundo elemento que compõe o quadro formal - a situação em que a enunciação acontece – coloca em jogo a questão da referência, pois “[...] na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo” (p.84). Para expressar essa certa relação com o mundo, o locutor mobilizará a língua e realizará o movimento de

⁴⁰ Estamos relacionando “acessório” e “imprevisível” a “incidental” de acordo com as definições apresentadas para esse último termo pelo Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2007).

referência por meio do discurso. Como já observamos (cf. item 2.2.1), trata-se de uma “certa relação com o mundo”, pois a linguagem, que se realiza em língua, não é um decalque do mundo dos homens, mas uma recriação desse mundo, que acontece por meio do discurso. Sendo assim, o locutor tem a necessidade de referir pelo discurso, sendo possibilitado ao alocutário realizar esse mesmo movimento, de maneira idêntica ao locutor. Assim, a referência também é parte da enunciação.

Os instrumentos, último elemento do quadro formal, constituem-se de formas e de funções. Como formas, Benveniste aponta: a) os índices de pessoa⁴¹ (“eu”, que denota o indivíduo que profere a enunciação, e “tu”, que se refere ao alocutário); b) os índices de ostentação ou de espaço, constituídos por pronomes (“este”) e advérbios (“aqui”), que mostram um gesto indicando um objeto ao mesmo tempo em que se profere o índice, o que revela a relação de espaço do locutor; e c) as formas temporais ou índices de tempo (marcadas em flexões verbais, em advérbios, em itens lexicais), que são responsáveis pela expressão da temporalidade e sempre encontram-se em relação com o locutor, centro da enunciação. Em relação aos índices de pessoa e de espaço, Benveniste (1970, PLG II) afirma que se tratam de “indivíduos linguísticos”, os quais são forma “[...] que enviam sempre e somente a ‘indivíduos’, quer se trate de pessoas, de momentos, de lugares, por oposição aos termos nominais, que enviam sempre e somente a conceitos” (p.85). O linguista ainda adiciona e explica que são assim chamados devido “[...] ao fato de que eles nascem de uma enunciação, de que são produzidos por este acontecimento individual e, se se pode dizer, “semel-natif”⁴². Eles são engendrados de novo cada vez que uma enunciação é proferida, e cada vez eles designam algo novo” (p.85.).

Como funções, Benveniste cita: a) as funções sintáticas (interrogação, intimação e asserção), as quais apresentam, em comum, a capacidade de influenciar, de alguma maneira, o comportamento do alocutário; e b) as modalidades formais, constituídas pelos modos verbais (indicativo, subjuntivo) e pela fraseologia (cuja caracterização é dada por expressões como “talvez”, “sem dúvida”, “provavelmente”), as quais “enunciam atitudes do enunciador⁴³ do ângulo daquilo que enuncia” (p.87). A respeito das modalidades formais, Benveniste lembra que são mais amplas e menos categorizáveis se vistas em relação às funções sintáticas.

⁴¹ Os índices de pessoa ainda serão aprofundados no capítulo 3.

⁴² A expressão “semel-natif” liga-se ao termo “sui-referencial, cuja definição é “propriedade dos signos de remeter seu emprego a sua própria enunciação” (FLORES et al., 2009, p.220).

⁴³ Acreditamos que a expressão “enunciador” signifique “locutor” nessa passagem.

Retornando à questão do ato enunciativo, é importante enfatizar que, além de ser um ato individual de uso da língua, a enunciação também se mostra como um processo de apropriação. Diz Benveniste que

enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de apropriação. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro. (BENVENISTE, 1970, PLG II, p. 84).

Essa passagem nos coloca algumas constatações:

- a) A enunciação também se mostra como um processo de apropriação, que se trata da apropriação⁴⁴ da língua;
- b) A língua dispõe de um aparelho formal, o qual é apropriado pelo locutor;
- c) A enunciação realiza-se por meio do aparelho formal da língua;
- d) A enunciação acontece por meio de índices específicos e procedimentos acessórios.

Como mostra Benveniste, a ideia de apropriação como ligada ao processo de enunciação coloca em jogo a existência de um aparelho formal, que está presente na língua. Acreditamos que esse aparelho formal da língua relaciona-se com as noções de língua que apresentamos no item anterior, principalmente no que diz respeito às questões de sistema e estrutura. Ao se ver a língua por esse ponto de vista – como sistema e estrutura –, a língua, nos parece, ainda não está em relação com o locutor. Por isso, o locutor deve apropriar-se desse aparelho formal da língua, o qual se torna meio para que ele se enuncie, para que a enunciação seja realizada. É por meio do aparelho formal da língua que o locutor tornará a língua própria para si, isto é, individualizará a língua. No entanto, ao fazer isso, o locutor realiza a enunciação.

A esse respeito, questionamo-nos sobre a presença de “aparelho formal da enunciação”, o qual está presente apenas no título do texto de mesmo nome, e sua relação com o aparelho formal da língua. Pensamos que esse aparelho formal da enunciação possa estar na língua, uma vez que ela possui elementos - como as formas e as funções constitutivas dos instrumentos do quadro formal da enunciação – que são produzidos ou funcionam devido à enunciação, como defende Benveniste (1970, PLG II, p. 86):

⁴⁴ Entendemos “apropriação” no sentido de que o locutor torna a língua própria para si, individualizando-a, e não no sentido de se apoderar ou tomar posse da língua.

Assim a enunciação é diretamente responsável por certas classes de signos que ela promove literalmente à existência. Porque eles não poderiam surgir nem ser empregados no uso cognitivo da língua. É preciso então distinguir as entidades que têm na língua seu estatuto pleno e permanente e aquelas que, emanando da enunciação, não existem senão na rede de “indivíduos” que a enunciação cria e em relação ao “aqui-agora” do locutor. Por exemplo: o “eu”, o “aquele”, o “amanhã” da descrição gramatical não são senão os “nomes” metalingüísticos de *eu*, *aquele*, *amanhã* produzidos na enunciação (ibid., grifos do autor).

Nessa passagem, podemos observar que o linguista fala que há signos que são produzidos e existem devido à enunciação e que há outros que não dependem da enunciação, pois têm existência fora dela, no sistema e na estrutura da língua. Como exemplo, ainda podemos citar uma observação que Benveniste (1958a, PLG I, p. 288) faz a respeito das formas lingüísticas ou pronomes pessoais “eu” e “tu”:

Ora, esses pronomes se distinguem de todas as designações que a língua articula, no seguinte: não remetem nem a um conceito nem a um indivíduo. Não há conceito “eu” englobando todos os eu que se enunciam a todo instante na boca de todos os locutores, no sentido em que há um conceito “árvore” ao qual se reduzem todos os empregos individuais de árvore. O “eu” não denomina pois nenhuma entidade lexical. Poder-se-á dizer, então, que eu se refere a um indivíduo particular? Se assim fosse, haveria uma contradição permanente admitida na linguagem, e anarquia na prática: como é que o mesmo termo poderia referir-se indiferentemente a qualquer indivíduo e ao mesmo tempo identificá-lo na sua particularidade? Estamos na presença de uma classe de palavras, os “pronomes pessoais”, que escapam ao status de todos os outros signos da linguagem. A que, então, se refere o eu? A algo de muito singular, que é exclusivamente lingüístico: eu se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor (ibid.).

Dessa forma, entendendo que há signos específicos do aparelho formal da língua e signos específicos do aparelho formal da enunciação, concordamos com Silva e Stumpf (2012, p.119-120) que “o ‘aparelho formal da enunciação’ está na língua e que enunciar é, para o locutor, apropriar-se das formas da língua e das formas específicas da enunciação, que estão na língua, para, a partir disso, configurar a sua enunciação”. Entretanto, é preciso enfatizar que, no momento em que estão na enunciação, todas as formas tem um sentido particular em relação àquele que as mobiliza.

Se o aparelho formal da enunciação está na língua, do que ele é formado? Havendo elementos que são específicos da enunciação, como apontamos no parágrafo anterior, acreditamos que o aparelho formal da enunciação trata-se dos instrumentos presentes no

quadro formal da enunciação: as formas (índices de pessoa, espaço e tempo) e as funções (funções sintáticas e modalidades formais).

A última constatação com relação à enunciação diz respeito à sua realização por meio de índices específicos, por um lado, e procedimentos acessórios, por outro. Isso se relaciona ao que apontamos anteriormente a respeito dos caracteres necessários - que acreditamos serem os índices-, e dos caracteres incidentais - os procedimentos, em nossa opinião- que fazem parte do ato enunciativo. No texto “O aparelho formal da enunciação” (1970, PLG II), Benveniste não especifica do que se tratam, afinal, esses tais índices específicos e procedimentos acessórios. No entanto, podemos encontrar alguns caminhos para sua descoberta nos trabalhos de Aresi (2011) e Silva e Stumpf (2012).

Aresi (op.cit.) faz um levantamento de expressões que podem estar ligadas a índices e procedimentos. Com isso, o autor mostra que o termo “índice” encontra-se em relação com os termos “indicador” e “indicar”, o que aponta para sua ligação com os índices de pessoa, espaço e tempo. Quanto aos procedimentos acessórios, Aresi (ibid., p.272, grifos do autor) entende como “como *processo de agenciamento das formas*”. Esse “agenciamento”⁴⁵ define-se como “processo de organização sintagmática pelo sujeito” (FLORES et al., 2009, p.47) e, por meio desse processo, “o sujeito organiza as formas da língua para transmitir a ideia a ser expressa em seu enunciado” (ibid.). É pelo agenciamento que Aresi (op.cit.) vê a realização das funções sintáticas apresentadas por Benveniste (1970, PLG II), enquanto deixa em suspenso o questionamento sobre a relação dos modos verbais e da fraseologia como pertencendo aos índices específicos ou aos procedimentos acessórios.

Mesmo vinculando os índices específicos às formas do aparelho formal da enunciação e os procedimentos acessórios ao processo de agenciamento de formas, Aresi (ibid., p.272) esclarece que “trata-se, com efeito, de dois conceitos complementares e constitutivos do aparelho formal da enunciação, mas ainda assim distintos”. O autor ainda explica que a marcação do adjetivo “acessório” em “procedimentos acessórios” pode mostrar uma relação de menor importância se comparada ao “específico” presente em “índices específicos”. Entretanto, ele explica que o termo

não é [usado] no sentido de ser algo “de menor importância” ou “dispensável”, mas justamente por ser um aspecto de menor evidência na investigação acerca da subjetividade na linguagem, sendo as categorias de pessoa, tempo e espaço mais elucidativas dessa instância do homem na língua (ibid., p.272).

⁴⁵ Trataremos do processo de agenciamento no capítulo 3.

Em Silva e Stumpf (2012), observamos a existência de uma outra argumentação para a elucidação dos procedimentos acessórios. As autoras mostram a vinculação de “acessório” à noção de “acesso” devido à sua origem etimológica, que se encontra no Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999). Dessa forma, nas palavras de Silva e Stumpf (op.cit.),

os procedimentos acessórios justamente marcam o acesso que possibilita o enlace entre forma e sentido. Tudo isso decorre do fato de que os índices específicos ou formas específicas da enunciação (pessoa, tempo e espaço) somente podem apresentar-se no discurso via procedimentos, como, por exemplo, por meio do engendramento de formas (questão ligada ao aspecto da semantização-sintagmatização) e por meio do aparelho de funções (questão ligada ao quadro figurativo) (ibid., p. 120-121).

Em acordo com Aresi (2011) e Silva e Stumpf (op.cit), acreditamos que os índices específicos e procedimentos acessórios relacionam-se aos instrumentos (formas e funções) responsáveis pela realização da enunciação pelo locutor. Os índices específicos ligam-se aos índices de pessoa, espaço e tempo e os procedimentos acessórios à organização que o locutor fará das formas específicas da língua – aparelho formal da língua - e das formas específicas da enunciação – o aparelho formal da enunciação. Em nosso ver, também é pelos procedimentos acessórios que as funções (funções sintáticas e modalidades formais) serão organizadas. Mesmo que a expressão “índices” seja marcada por “específicos” e a expressão “procedimentos” seja marcada por “acessórios”, acreditamos não em uma relação de hierarquização entre esses instrumentos, mas em uma relação de complementaridade, visto que os procedimentos acessórios são os responsáveis por garantirem a organização das formas do aparelho da língua e do aparelho da enunciação – os índices específicos – e a organização das funções – funções sintáticas e modalidades formais – no discurso.

A isso, acrescentamos uma idéia contida na noção de “caracteres incidentais”, os quais fazem parte do quadro formal da enunciação. Como já mencionamos anteriormente, acreditamos que os caracteres incidentais refiram-se aos procedimentos acessórios. Para isso, também buscamos o termo “incidental” no Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2007), o qual apresenta como definições "relativo a ou que tem caráter de incidente”, **“que sobrevém a, que tem caráter acessório, secundário; incidente, superveniente”** e **“que acontece de forma fortuita e/ou imprevisível; acidental, eventual, episódico”** (grifos nossos). Na definição de “incidental”, chamamos a atenção para a presença do termo “acessório” – que pode revelar a ligação entre caracteres incidentais e procedimentos acessórios – e “imprevisível”.

É interessante perceber a presença de “imprevisível” como ligado a incidental e, portanto, também aos procedimentos acessórios. Em nosso ver, trata-se de mais uma característica que pode ser revelada a respeito dos procedimentos. Se os procedimentos acessórios estão vinculados à maneira que o locutor organiza as formas do aparelho da língua e do aparelho da enunciação, ela pode ser considerada como imprevisível no sentido de que é o locutor – e qualquer locutor que tenha a possibilidade de se apropriar desses aparelhos – que vai organizá-las, sendo **singular** e **imprevisível** a maneira que essa organização ocorrerá, simplesmente porque há a presença de um locutor e, em nosso ver, é nele que reside a singularidade e a imprevisibilidade do uso dos aparelhos.

Articulemos o exposto até aqui em relação ao processo de aquisição de L2. Como já posto, acreditamos que esse fenômeno possa ser visto como um **fenômeno geral da enunciação**, o qual comporta três aspectos: a realização vocal da língua, a semantização e o próprio quadro formal da enunciação.

Partindo do ponto de vista que a aquisição de L2 realize-se, então, como um fenômeno geral da enunciação, o qual está ligado ao quadro formal da enunciação, defendemos a idéia de que qualquer língua comporta um aparelho formal da enunciação, que apresenta formas (índices de pessoa, espaço e tempo) e funções (funções sintáticas e modalidades formais). Acreditamos que o uso desse aparelho formal da enunciação esteja ligado:

- a) Ao ato enunciativo, que coloca sempre o locutor e alocutário como figuras necessárias para sua realização;
- b) À situação em que o ato realiza-se, o que coloca em jogo a questão da referência, pois o locutor emprega a língua para expressar uma certa relação com o mundo, transformando a língua em discurso para isso;
- c) Aos instrumentos de que o locutor precisa fazer uso para se enunciar, a saber, o próprio aparelho formal da enunciação.

O aparelho formal da enunciação, como vimos, encontra-se na língua, mas depende da atividade de um locutor para que entre em funcionamento. Automaticamente, devemos também considerar a presença do alocutário para que isso aconteça. Se considerarmos que aluno de L2 é um locutor que ainda está apropriando-se do aparelho formal da L2, a qual, como vimos, tem o caráter de mediar as relações do homem com outro homem, com a sociedade e com a cultura, **como o aluno conseguirá, enfim, apropriar-se da L2 e transformá-la em discurso?**

Acreditamos que isso seja possível por meio da **enunciação**. Por isso, a consideração de um alocutário (um professor, um colega de aula, etc.), que também é condição para a realização da enunciação, torna-se fundamental para que o aluno consiga apropriar-se da L2 e estabelecer relação com seus pares, bem como com outra sociedade e cultura. Frisamos que, em nosso ver, a responsabilidade pela apropriação da L2 não reside no locutor-aluno nem no alocutário-professor, mas precisamente na relação constituída por ambos. Dessa forma, é à **relação intersubjetiva** que nos atemos. Por isso, considerando o contexto em que o ato enunciativo realiza-se, que é o de um ato de aquisição⁴⁶, defendemos, com Silva e Stumpf (2012), que “o aparelho formal da enunciação é o que possibilita ao locutor fazer a passagem para o aparelho formal da língua” (p.119).

Como já apontamos anteriormente, é por meio da enunciação que podemos ver a **singularidade do processo de aquisição de L2**. O ato enunciativo acontece por meio de caracteres necessários (índices específicos da enunciação) e caracteres incidentais (procedimentos acessórios). Esses evidenciam o funcionamento das funções (funções sintáticas e modalidades formais), além de estarem relacionados ao modo de organização que o locutor fará das formas da língua. É precisamente devido à presença do locutor e de sua atividade que podemos ver a singularidade do processo de aquisição de L2. Além disso, com relação à singularidade do processo de aquisição de L2, também é importante ressaltar que o uso do aparelho formal da enunciação está ligado às condições únicas e irrepetíveis de tempo e espaço devido à instância de discurso⁴⁷ em que o ato enunciativo realiza-se.

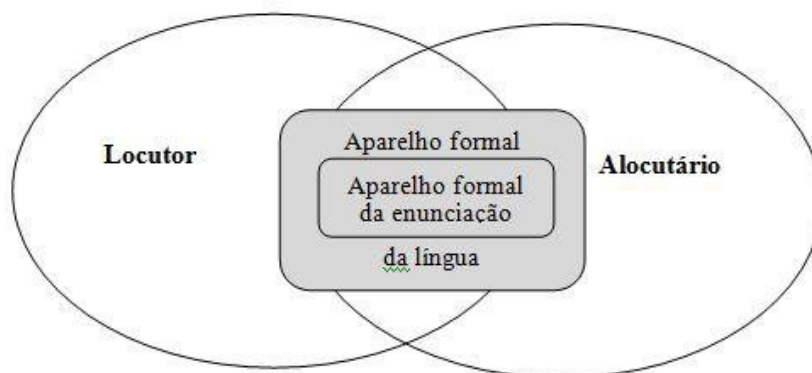
Uma última observação ainda cabe a respeito do aparelho formal da enunciação. Ligada à enunciação e ao uso do aparelho formal da enunciação, a aquisição de L2 traz consigo, ao mesmo tempo, singularidade (ou especificidade) e repetibilidade (ou generalidade). Isso se explica porque

[...] o aparelho formal da enunciação é, a um só tempo, geral – uma vez que é inerente a todas as línguas – e específico. A especificidade se apresenta em dois planos distintos e interligados: a) no plano das línguas, já que cada língua tem seu aparelho; b) no plano do sujeito, já que, para este, o aparelho é sempre único a cada instância de uso (tempo e espaço). Assim, a enunciação é um conceito, a um só tempo, universal e particular (FLORES et al., 2008, p.22).

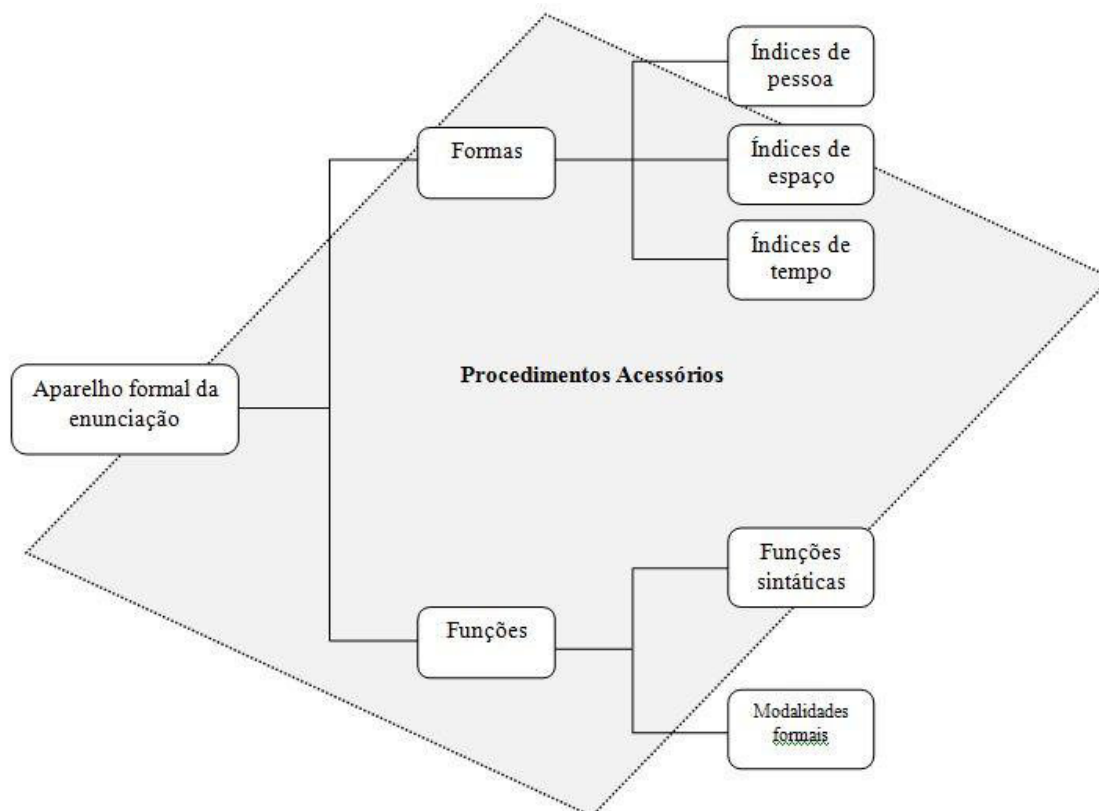
⁴⁶ A associação entre ato de enunciação e ato de aquisição será explorada no capítulo 3.

⁴⁷ A questão da instância de discurso será discutida no capítulo 3.

Por fim, apresentamos dois esquemas: a) o esquema 2, que pretende sintetizar a relação entre o aparelho formal da língua e o aparelho formal da enunciação; e b) o esquema 3, que pretende demonstrar a formação do aparelho formal da enunciação.



Esquema 2 - O aparelho formal da língua e o aparelho formal da enunciação



Esquema 3 - Aparelho formal da enunciação

Com isso, damos fim a este capítulo. Aqui, demonstramos apontamentos iniciais para a consideração da aquisição de L2 sob um ponto de vista enunciativo de linguagem. Para isso, buscamos justificar, em primeiro lugar, nossa escolha teórica por Benveniste dentro do campo da Linguística da Enunciação, a qual está ligada à questão da intersubjetividade e à possibilidade de deslocamentos que a teoria benvenistiana permite. Em seguida, apresentamos as propriedades constitutivas da linguagem e da língua, as quais foram derivadas de nossa reflexão sobre os textos de Benveniste, e de que maneira elas podem ser pensadas em relação à aquisição de L2. Por fim, demonstramos o funcionamento da enunciação, ato ao qual atribuímos responsabilidade pela apropriação da L2 pelo locutor-aluno. Realizada essa trajetória, passamos ao próximo capítulo de nosso trabalho, em que apresentaremos princípios enunciativos para o tratamento da aquisição de L2.

3. PRINCÍPIOS PARA UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA NA AQUISIÇÃO DE L2

O capítulo final desta dissertação revela um caminho que foi sendo delineado e construído desde sua parte inicial. Dessa forma, é importante lembrar a trajetória de nosso trabalho até aqui.

No primeiro capítulo, dedicamo-nos a percorrer diferentes perspectivas teóricas que versam sobre o fenômeno de aquisição de L2, a fim de buscar compreender as noções de “língua” e de “aquisição/aprendizagem de L2”. Com isso, verificamos que cada abordagem estudada (**behaviorista, gerativa, psicolinguística e interacionista**) lança um entendimento distinto sobre “língua” e “aquisição/aprendizagem de L2”, optando até pelo uso de um termo ou outro para se referir ao fenômeno de aquisição de L2. Por exemplo, a abordagem behaviorista usa “aquisição” e “aprendizagem”; a abordagem gerativa usa “aquisição”; a abordagem psicolinguística usa “aprendizagem”; e a abordagem interacionista usa “aprendizagem”.

Além de diferentes usos e acepções para “língua” e “aquisição/aprendizagem de L2”, também observamos que há diferentes termos para nomear a língua que não é a materna, como Segunda Língua (L2), Língua Estrangeira (LE) e Língua Adicional (LA)⁴⁸. Optamos, como se pôde ver, por **aquisição/aprendizagem de L2** neste trabalho, pois: I) acreditamos que aprendizagem e aquisição não se tratam de processos distintos, como é postulado pelo Modelo Monitor (KRASHEN, 1982/2009), mas de dois termos sinônimos usados para se referir ao mesmo processo, que pode acontecer em um contexto naturalístico (*naturalistic*) ou escolar (*instructed*); II) nomeamos **Segunda Língua (L2)** a qualquer língua aprendida depois da Língua Materna (LM) ou Primeira Língua (L1) e que não seja a L1, seja ela uma segunda ou terceira língua, que sirva para que o aluno se comunique (de forma oral ou escrita) e que permita sua integração a uma outra sociedade e cultura, independentemente do lugar em que essa língua seja aprendida.

Ainda no primeiro capítulo, verificamos também que a diversidade de perspectivas teóricas, das quais apresentamos, neste trabalho, aquelas que consideramos mais influentes em ASL, é motivada pelo hibridismo que constitui o campo de ASL (*Second Language*

⁴⁸ Como se pôde notar no capítulo 1, a Língua Adicional (LA) é muito usada nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), em um contexto mais regional de pesquisa em ASL. Quando se faz o uso de “língua adicional” como uma tradução da expressão “additional language”, ela normalmente se mostra como sinônimo de Segunda Língua (L2), como aponta Ortega (2009).

Acquisition). Como vimos, isso se deve ao diálogo que campo manteve e mantém com o ensino de línguas, a Linguística, a Psicologia e os estudos de aquisição de língua materna.

Ao discutirmos as abordagens behaviorista, gerativa, psicolinguística e interacionista em busca do entendimento que cada uma detém sobre “língua” e “aquisição/aprendizagem de L2”, encontramos um espaço para a inserção de um outro ponto de vista sobre o processo de aquisição de L2, que leva em consideração elementos que acreditamos que as abordagens acabaram por excluir:

- a) A singularidade do processo de aquisição em L2;
- b) a intersubjetividade inscrita no uso da língua;
- c) uma Linguística que dê conta de uma intersubjetividade no uso da língua.

Guiados por esses elementos, avançamos para o capítulo seguinte. Dessa forma, no segundo capítulo, dedicamo-nos a mostrar como esses elementos podem ser pensados em uma **abordagem enunciativa em aquisição de L2**, ligada à **Teoria da Enunciação de Émile Benveniste** (1966/2005; 1974/2006).

Para isso, relembramos, primeiramente, que a aquisição de L2 pode ser estudada sob diversos ângulos (GASS; SELINKER, 2008; ORTEGA, 2009; LIGHBOWN; SPADA, 2006) e cada um deles acaba por revelar um objeto de estudo diferente. Isso, em nosso ver, já começa a ser percebido no capítulo 1, em razão da diversidade de perspectivas teóricas em torno do fenômeno de aquisição em L2. Além disso, dentre os contextos em que a aquisição de L2 pode ser estudada, vinculamos nosso trabalho ao **contexto escolar** (*instructed*), onde o aprendizado de L2 desenvolve-se por meio de um **estudo formal**, isto é, em aulas particulares, escolas, universidades, entre outros. Mesmo existindo uma prática que subjaz o processo de aquisição de L2, enfatizamos que nosso trabalho tem **o objetivo de propor princípios teóricos**, sendo, dessa forma, da **ordem da teorização** e não da aplicação. Por isso, não apresentamos análise de dados neste trabalho.

Nosso objeto de estudo é **a aquisição de L2 em um contexto escolar**. Dentre os diversos e inúmeros aspectos que podem ser pesquisados no processo de aquisição de L2, posicionamos nosso trabalho em um lugar mais geral, que é o de **refletir teoricamente sobre a aquisição de L2**. Por isso, concebemos a aquisição de L2 em uma abordagem enunciativa como um **“fenômeno geral da enunciação”** (BENVENISTE, 1974/2006, p.82, grifos nossos), pois não nos atemos especificamente à aquisição da oralidade ou da escrita, mas ao

que pode estar implicado, como **princípios**, pelo “fenômeno geral da enunciação” na aquisição de L2.

Delineado nosso objeto de estudo, passamos, no capítulo 2, a tratar da Linguística da Enunciação, que é composta por teorias distintas, mas que estão juntas em um mesmo grupo, porque: I) problematizam a dicotomia saussuriana *langue/parole*, concebendo-as como indissociáveis na enunciação; II) definem o termo “enunciação”; e III) fazem uma discussão a respeito da subjetividade da linguagem, o que contempla a existência de um sujeito que emprega a língua (FLORES; TEIXEIRA, 2005).

Entre tantas teorias, escolhemos a que é ligada ao linguista sírio Émile Benveniste (op.cit.). Nossa escolha justifica-se pelas possibilidades de deslocamentos para outros campos que a teoria permite e, principalmente, pela inclusão da **intersubjetividade**, que é um ponto nevrálgico deste trabalho e o grande motivador que nos levou a refletir sobre a aquisição de L2 a partir de um viés teórico benvenistiano. Como se pode ver no capítulo 2, consideramos a **comunicação intersubjetiva**, que sempre mostra uma situação de troca e de diálogo entre homens (em nosso caso, entre um locutor-aluno e um alocutário - professor), como um aspecto fundamental para que o locutor-aluno de L2 possa, aos poucos, se apropriar da L2, o que permite que ele possa **fazer parte de uma outra sociedade e integrar uma cultura diferente da sua**. Aí, percebemos uma **relação de interdependência entre língua, sociedade e cultura**, em que nenhuma se concebe sem a presença da outra.

Para propor princípios enunciativos na aquisição de L2, é indispensável apresentar uma concepção de linguagem que comporte um entendimento a respeito de língua e aquisição, tal como apresentamos no capítulo 1. Em Benveniste (op.cit.), tal concepção envolve questões como faculdade da linguagem; língua, cultura e sociedade; intersubjetividade e subjetividade; significação; simbolização, além de questões ligadas ao quadro da enunciação.

Em relação à linguagem, percebemos que, em uma perspectiva benvenistiana, ela se constitui como uma **faculdade simbólica**, cuja presença é responsável por diferenciar o homem entre todos os outros seres. É uma característica, pois, fundamentalmente humana. Por isso, consideramos que **qualquer locutor-aluno de L2 apresenta uma faculdade simbólica** – a linguagem – que lhe permite **representar e simbolizar em uma L2** e, dessa forma, também consideramos **locutor-aluno de L2 e linguagem como instâncias interdependentes**, visto a linguagem ser constitutiva do homem.

Em relação à língua, que, como vimos, abriga as características ligadas à linguagem, verificamos que ela dispõe de meios para que o locutor-aluno de L2 possa usá-la e transformá-la em discurso, fato que faz a língua apresentar seu caráter mediador entre os homens. Dessa forma, é pela **enunciação**, “[...] este colocar a língua em funcionamento por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1970, PLG II, p.82), que locutor-aluno de L2 conseguirá transformar a língua em discurso, realizando, assim, seu caráter mediador no diálogo enunciativo, que se constitui no fio do discurso.

A enunciação se constitui de três aspectos, quais sejam, a realização vocal da língua, a semantização da língua, isto é, como o sentido se forma em palavras, e, por fim, o quadro formal de sua realização. Este quadro é composto por três elementos:

- a) A presença de um locutor para que coloque a língua em utilização, o qual só acontece porque existe um alocutário, a partir do momento que existe um locutor. **Aí, vemos a relação intersubjetiva como condição da enunciação e constitutiva da língua em uso;**
- b) A **situação** em que a enunciação acontece, que está ligada à **referência** - entendida como a mobilização da língua pelo locutor-aluno de L2 a fim de que possa estabelecer uma certa relação com o mundo – e que é inseparável da relação intersubjetiva;
- c) O aparelho formal da enunciação, composto de formas e funções, do qual o locutor-aluno de L2 há de se apropriar para realizar a enunciação.

A consideração do aparelho formal da enunciação, cujo nome aparece apenas como título do texto de Benveniste de 1970, evoca também a existência de um aparelho formal da língua. Conforme discutido no capítulo 2, acreditamos que toda língua comporta um aparelho formal, constituído de signos com sentido genérico e não dependentes da enunciação, e um aparelho formal da enunciação, constituído de signos promovidos a existência pela própria enunciação. A apropriação dos aparelhos pelo locutor-aluno de L2, que é realizada pela enunciação e é inseparável da intersubjetividade, revela **a singularidade do processo de aquisição de L2**, precisamente devido à presença de um locutor-aluno de L2 e às condições únicas e irrepetíveis de tempo e espaço a que a enunciação está ligada. De acordo com o que enfatizamos em nosso trabalho, não responsabilizamos unicamente o locutor-aluno de L2 ou alocutário-professor pelo processo de aquisição de L2, mas à **relação intersubjetiva** constituída por ambos. Dessa forma, a figura de um alocutário-professor torna-se tão

indispensável quanto a locutor-aluno de L2, uma vez que o alocutário-professor mostra-se como uma **figura ativa e inversível que atribui e dá sentido às produções do locutor-aluno de L2**.

De acordo com o trajeto desenvolvido até aqui, que mostra **a aquisição de L2 em um contexto escolar** como ligado a um “**fenômeno geral da enunciação**” (BENVENISTE, 1974/2006, p.82, grifos nossos), como podemos pensar o processo de aquisição de L2 em uma **estrutura enunciativa (eu – tu - ele)**, em que “eu” representa o locutor-aluno de L2, “tu” representa o alocutário-professor e “ele” representa as referências produzidas por “eu” e “tu”?

Nos itens a seguir, apresentamos **princípios**⁴⁹ para se pensar a aquisição de L2 em uma estrutura enunciativa.

3.1. A intersubjetividade na aquisição de L2

Anteriormente, afirmamos que a intersubjetividade é uma das questões mais relevantes da obra de Benveniste e uma das questões que mais nos motivaram a pensar a aquisição de L2 sob um ponto de vista enunciativo.

No capítulo 2, quando apresentamos as ideias subjacentes à noção de “linguagem”, podemos perceber que o diálogo é constitutivo da linguagem, pois “[...] não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem [...]” (BENVENISTE, 1958a, PLG I, p. 285). O exercício da linguagem, a comunicação linguística, realiza-se, pois, justamente devido à intersubjetividade. A respeito disso, diz Benveniste (ibid., p.293, grifos do autor) “[...] que é a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de *intersubjetividade*, única que torna possível a comunicação linguística”. Acreditamos que, da mesma forma que a intersubjetividade é condição para que a comunicação aconteça, ela também se torna condição para que a aquisição de L2 realize-se. Nesse sentido, defendemos que o processo de aquisição de L2 não é de responsabilidade única do locutor-aluno de L2, nem do alocutário-professor, mas da relação intersubjetiva constituída por ambos.

Considerando que a intersubjetividade pode ser definida como “inter-relação constitutiva da enunciação que pressupõe o eu e o outro mutuamente implicados (FLORES et al., 2009, p.146), para nós, não há outra forma de ver a relação intersubjetiva senão

⁴⁹ A aquisição de L2 considerada sob um ponto de vista enunciativo não é feita de forma inaugural neste trabalho e já foi começou a ser explorada por Farias (2011) e Gomes (2011), em trabalhos de conclusão de curso.

constituída e realizada pela enunciação. Como já apontamos no capítulo 2, o ato enunciativo sempre pressupõe locutor e alocutário como parâmetros para sua realização. Na aquisição de L2, consideramos o locutor-aluno de L2 e o alocutário-professor como figuras essenciais para que esse processo possa realizar-se.

No ato enunciativo, o locutor, ao assumir a língua, torna-se o “eu”, que pode ser entendido como “[...] ‘a pessoa que enuncia a presente instância de discurso que contém *eu*’” (BENVENISTE, 1956, PLG I, p. 278, grifos do autor) ou “*Eu* designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o ‘eu’: dizendo *eu*, não posso deixar de falar de mim” (id., 1946, PLG I, p.250, grifos do autor). Quanto ao alocutário, este torna-se o “tu” na presença do “eu”, uma vez que o “[...] ‘tu’ é necessariamente designado por *eu* e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do ‘eu’”(ibid.). Com isso, observamos a interdependência entre “eu” e “tu” no ato enunciativo; para propor-se como “eu”, é fundamental a presença de “tu”, não importando qual o grau de presença que este “eu” atribua a “tu” (BENVENISTE, 1970, PLG II, p. 84).

Como se pode perceber, “eu” (considerado, neste trabalho, como o locutor-aluno de L2) e “tu” (considerado como o alocutário-professor) condicionam a existência um ao outro. Dessa maneira, não há possibilidade de o locutor propor-se como “eu” sem a presença de um alocutário, que será o “tu”. É preciso que exista a relação intersubjetiva para que o locutor de L2 possa, a cada ato enunciativo, mudar seu modo de se apropriar da L2 para, nesse processo, assumir cada vez mais sua posição de locutor e se marcar subjetivamente.

Acreditamos que os termos “locutor”, “subjetividade” e a as formas linguísticas “eu” e “tu” podem explicar essa categoria chamada de “sujeito”:

A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento, na medida em que podemos considerá-lo, não é mais que um reflexo) mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. Ora, essa “subjetividade”, quer a apresentemos em fenomenologia ou em psicologia, como quisermos, não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É “ego” que diz ego. Encontramos aí o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo status lingüístico de “pessoa”. [...] A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. (BENVENISTE, 1958a, PLG I, p. 286, grifos no original)⁵⁰

⁵⁰ A passagem “É ego que diz ego” é uma tradução do francês <“ego” qui dit “ego”> presente no texto original “de la subjectivité du langage”, publicado em 1958 no *Journal de psychologie*, 1958, P.U.F. Consta no capítulo

Como podemos ver, a subjetividade trata-se da passagem do locutor para sujeito. O locutor, podemos dizer, é aquele que se apropria da língua na instância de discurso e isso pode ser verificado a partir do momento em que o enunciado é comandado pelo “eu”. Nesse sentido, acreditamos que o sujeito de que Benveniste (op.cit.) trata refira-se a um ser linguístico, constituído na e pela enunciação, e não a um ser empírico. Na passagem acima, a ligação entre os termos também pode ser percebida pela marcação tipográfica: a) o uso de aspas, correlacionando “subjetividade”, “sujeito”, “ego” e “pessoa”; e b) o uso de itálico, correlacionando “sujeito” e “eu”.

Neste trabalho, por se tratar da aquisição de L2, pensamos no aluno de L2 como uma figura que está se assumindo cada vez mais como locutor nessa língua. O locutor está em um processo de apropriação da L2, diferentemente da L1, na qual o locutor já está instaurado, o que lhe permite movimentar-se da língua para a enunciação e da enunciação para a língua. Na L2, o locutor ainda está em processo de apropriação para fazer o movimento enunciação - língua-enunciação. Nesse caso, a cada vez que se enuncia em L2, o discurso do locutor-aluno revela a subjetividade inscrita no processo de apropriação de uma L2 que coloca em jogo a sua experiência na língua materna, já apropriada, com a L2, em processo de apropriação. A singularidade desse processo de apropriação de L2, em nosso ver, pode ser vista no modo como cada locutor coloca em relação as duas línguas para buscar referir em seu discurso, podendo ou não existir formas da L1 explícitas nesse processo. E, além disso, também consideramos a singularidade desse processo no modo que cada locutor-aluno organizará as formas da língua, que estão vinculadas às condições únicas e irrepetíveis de tempo e espaço em que cada ato de enunciação e de aquisição acontece (cf. item 2.2.2).

Representamos o locutor-aluno de L2 por “eu” e o alocutário - professor como “tu” porque são figuras que fazem parte do ato enunciativo e da instância de discurso. A respeito disso, Benveniste (1946, PLG I; 1956, PLG I) fala que “eu” e “tu” pertencem à categoria de pessoa. Como diferença fundamental, as pessoas fazem parte da instância do discurso e referem-se ao locutor que se apropriará da língua, tornando-se pessoa-subjetiva. Por estar em processo de apropriação de L2, consideramos, como discutiremos no item 3.3., que o locutor-aluno pode sintagmatizar-semantizar seu discurso ainda na dependência da sua língua materna, língua na qual já se constituiu como locutor e sujeito. Nesse sentido, parece-nos haver uma língua-discurso da L1 da qual depende a apropriação de uma língua-discurso da L2. Trata-se de uma anterioridade lógica da língua materna em relação à L2. É como se duas

XXI do livro *Problèmes de Linguistique Générale I*. Paris: Gallimard, 1966. Por isso, é importante notar a tradução mais próxima ao francês em português como “É ego quem diz ‘ego’”.

histórias se imbricassem: a história das enunciações já constituídas, que trazem uma língua-discurso⁵¹ própria do locutor-aluno e que está ligada à L1, com a história de enunciações que está em processo para o locutor-aluno constituir uma nova língua-discurso, ligada à L2.

Essa constituição na língua-discurso nova está na dependência da relação eu-tu, inversíveis nas enunciações de sala de aula. Por isso, consideramos os traços de unicidade e de inversibilidade, característicos de “eu” (locutor-aluno) e de “tu” (alocutário-professor), como fundamentais, porque colocam aluno e professor como pessoas de discurso. Nesse sentido, consideramos que o “tu” da estrutura enunciativa é o lugar daquele que pode autorizar e legitimar o uso da L2 que, ao se assumir como locutor e “eu” nessa inversibilidade, concede um lugar de enunciação para o aluno, autorizando seus usos de língua e legitimando-os como pertencentes à L2. Isso possibilita ao locutor-aluno continuar e se apropriar dessa língua-discurso da L2.

Por isso, consideramos fundamentais as distinções de pessoa e não-pessoa no quadro enunciativo. Para diferenciar as pessoas da não-pessoa, Benveniste (1946, PLG I) mostra algumas características específicas da categoria de pessoa:

- a) Unicidade: “eu” indica unicamente aquele que enuncia na instância de discurso em que está inserido e o “tu” indica unicamente aquele a quem “eu” se dirige;
- b) Inversibilidade: “eu” e “tu” podem se inverter no discurso, fazendo com o que o “tu” possa tornar-se o “eu” na instância de discurso em que estão inseridos;
- c) Ausência de predicação verbal: “eu” e “tu” apontam e predicam apenas sobre aqueles que estão presentes na instância de discurso em que estão inseridos; por isso, não podem predicar sobre um objeto ou uma coisa fora dessa instância de discurso.

A respeito da não-pessoa⁵², Benveniste (1956, PLG I, p. 283) diz que

O que é preciso considerar como distintiva da “terceira pessoa” é a propriedade 1º de se combinar com qualquer referência de objeto; 2º de não ser jamais reflexiva da instância de discurso; 3º de comportar um número às vezes bastante grande de variantes pronominais ou demonstrativas; 4º de não ser compatível com o paradigma dos termos referenciais como aqui, agora, etc (ibid.).

⁵¹ Estamos considerando língua-discurso já como uma língua em uso própria de cada locutor, conforme concebe Silva (2007; 2009), quando a autora defende o ato de aquisição de língua materna como singular para cada sujeito, assim como é sua instauração na língua-discurso.

⁵² A discussão a respeito da não-pessoa “ele” será aprofundada no item 3.2.

Essas características explicam e permitem que o locutor-aluno de L2 e que o alocutário-professor possam trocar e, ao mesmo tempo, manter seus papéis no discurso, podendo referir e co-referir. Por exemplo, diante das produções do locutor-aluno de L2, o alocutário-professor pode co-referir, ajustando sentido e forma e tornando-se, neste momento, aquele que fala, o “eu”.

Disso decorre a inscrição da pessoa-subjetiva “eu”, nesse quadro figurativo da enunciação, como transcendente a “tu”, por condicionar a existência deste último no discurso ao se apropriar da língua para enunciar sobre “ele”, a referência. Nesse caso, a não-pessoa é condição para “eu” e “tu” se fazerem presentes no discurso, como discutiremos mais adiante.

De acordo com o que apontamos até aqui, é visível a interdependência entre “eu” e “tu”. Para que o locutor-aluno de L2 possa propor-se como sujeito da L2, ele mesmo já deve estar assegurado pela presença do “tu”. Isso implica dizer que a intersubjetividade é anterior à subjetividade, um dos *a priori* mais importantes da obra de Benveniste. Acreditamos que essa passagem de locutor da L2 a sujeito da L2 acontece por meio da enunciação, que é indissociável da relação intersubjetiva.

Na aquisição de L2 em contexto escolar, objeto de nosso trabalho, consideramos a existência de diferentes instâncias de funcionamento de intersubjetividade, conforme é proposto por Silva (2009)⁵³. Acreditamos que essas instâncias são interdependentes e funcionam simultaneamente, contribuindo para a inscrição do sujeito na língua-discurso da L2. As instâncias de intersubjetividade são as seguintes:

- a) Sujeito cultural, ligado à relação homem-homem;
- b) Sujeito da alocação ou dialógico, ligado à relação locutor-alocutário;
- c) Sujeito linguístico-enunciativo, ligado à relação “eu-tu”.

A primeira instância de intersubjetividade diz respeito à questão da língua como mediadora da relação do homem com outro homem, com a sociedade e com a cultura. Como já apontado, a língua é capaz de introduzir o homem em uma sociedade, além de integrá-lo a uma cultura. Aqui, trata-se de um ser visto sob a esfera antropológica e cultural.

Na segunda instância, vemos uma das condições de realização da enunciação, que é a presença de um locutor e, por isso, de um alocutário, configurando a enunciação também uma

⁵³ Silva (2009) estuda a aquisição de língua materna sob um ponto de vista enunciativo de linguagem, ligado à Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Seu estudo torna-se fundamental para pensarmos na constituição de princípios para se olhar a aquisição de L2 sob o viés da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste neste trabalho.

estrutura de diálogo. Nessa instância, trata-se de um ser pertencente à alocação que vai utilizar a língua, de forma oral ou escrita, enunciando-se para isso.

Na última instância, vemos a emergência do sujeito, ser que já se apropriou da língua, referindo-se no discurso como “eu” e dirigindo-se ao “tu” na instância de discurso em que estão inseridos. Percebemos, portanto, a vinculação dessa instância à categoria de pessoa. Diferentemente das anteriores, acreditamos que aqui se trata de uma categoria teórica que emerge devido à enunciação.

Ao apresentar essas instâncias simultâneas de intersubjetividade, Silva (op.cit.) mostra a existência de um “sujeito de aquisição de linguagem”, o qual é constituído por essas três instâncias. Em acordo com a autora, também consideramos a existência desse sujeito no processo de aquisição de L2. Como já afirmamos anteriormente, a intersubjetividade é constitutiva deste processo e da L2, que é vista como mediadora entre o aluno de L2 e seus pares (colegas e/ou professores), a sociedade e a cultura e essas instâncias advêm da própria enunciação que traz o sujeito linguístico-enunciativo como marca e efeito da apropriação da língua pelo locutor quando preenche seu “lugar enunciativo”, conforme nomeação de Silva (2007; 2009). A seguir, mostramos um esquema que pretende ilustrar a relação do sujeito de aquisição constituído pelas três instâncias de intersubjetividade, que funcionam de modo conjugado:



Esquema 4- Relações entre sujeito de aquisição e instâncias de intersubjetividade

Com respeito ainda à relação mediadora que a língua apresenta, enfatizamos, como já mencionado, que a aquisição de L2 pode ser desenvolvida em qualquer país, independentemente de a L2 ser falada ou não nesse país. Mesmo quando a L2 é aprendida em um país não falante dessa língua e, dessa forma, poder-se-ia pensar que a cultura, o meio humano de que Benveniste (1963, PLG I) fala, não estaria presente, é importante sempre lembrar que “nenhuma língua é separável de uma função cultural” (BENVENISTE, 1968a, PLG II p.24). Em nossa opinião, isso pode ser evidenciado no uso da língua, que presentifica a cultura ligada à língua em questão. Em um breve exemplo, podemos observar o uso das palavras “velho” e “senhor” em português, quando usadas para fazer referência a um homem idoso. Mesmo que ambas sejam formas linguísticas, a cultura, inerente ao uso da língua, indica, muitas vezes, qual palavra é adequada ou inadequada em determinadas situações de uso da língua.

Dessa forma, de acordo com o exposto até aqui, defendemos que **a intersubjetividade é inerente à L2 e ao processo de aquisição de L2**, vista como mediadora entre o aluno de L2 e seus pares, a sociedade e a cultura. A partir disso, propomos dois princípios para o tratamento da aquisição de L2 em uma abordagem enunciativa:

- I. **A comunicação intersubjetiva é fundamental para a aquisição de L2 e é concretizada pela enunciação;**
- II. **A intersubjetividade enunciativa, ao se constituir no discurso, revela as diferentes instâncias (cultural, da alocação e linguístico-enunciativa) de forma conjugada e interdependente e constituem as relações intersubjetivas como espaço necessário para que o locutor-aluno se instaure no simbólico da L2 como condição para se integrar em outra cultura.**

3.2. A situação de discurso e a atribuição de referência na aquisição de L2

Quando tratamos do quadro formal da enunciação, afirmamos que uma das partes que o constitui é a situação à qual o ato enunciativo está ligado. Como vimos, o ato enunciativo também demanda instrumentos (aparelho formal da enunciação com suas formas específicas e suas funções) para que se realize. Dessa forma, a situação em que o ato enunciativo realiza-se

apresenta locutor e alocutário – que partilham da mesma situação – e o aparelho formal da enunciação como partes constitutivas.

É pela situação em que ato enunciativo realiza-se que vemos a atribuição de referência:

Por fim, na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação (BENVENISTE, 1970, PLG II, p. 84).

A situação mostra justamente essa “certa relação com mundo”, necessidade que move o locutor a mobilizar e a se apropriar da língua. Para estabelecer a “certa relação com o mundo”, o locutor não tem outra maneira senão a de usar a língua, isto é, usar o aparelho formal da língua, para referir pelo discurso e, ao alocutário, é permitido que faça o mesmo, pois “eu” e “tu” podem inverter-se na enunciação. Devido ao fato de o locutor ter necessidade de referir para possibilitar ao outro co-referir, conforme argumentação de Benveniste, consideramos que, para que o aluno de L2 tenha essa necessidade de referir, é importante seu alocutário-professor co-referir para dar continuidade a essa necessidade. A situação, acreditamos, mostra-se responsável pela atribuição de referência, pois, quando o locutor enuncia, isto é, utiliza individualmente a língua, ele fala de algo para o alocutário e recria o mundo através de seu discurso. A enunciação sempre contém referência a alguma uma situação, pois falar, enunciar-se, é sempre “falar de” (BENVENISTE, 1969, PLG II). Esse “falar de” é a própria atribuição de referência e, por isso, acaba sendo responsável pela produção de discurso, pois o locutor precisa se apropriar da língua para referir para o alocutário.

Considerando a aquisição de L2 em um contexto escolar, é fundamental pensar nessa situação criadora de referência. Em uma aula de L2, o professor há de provocar, incitar, uma situação de discurso, a fim de que o aluno de L2 mobilize a língua, isto é, atribua referência, estabelecendo uma “certa relação com o mundo”. E, nesse sentido, a inserção de situações de discurso em sala de aula provocadoras dessa necessidade de referir dos alunos diminui a assimetria entre o professor, que já se apropriou da L2 e pode autorizar e legitimar as produções do aluno, e o aluno, que está em processo de apropriação da L2. Isso se explica porque o professor é colocado ora como locutor, ora como alocutário, que se presentifica e que se ausenta, mas que é atuante em sua escuta das enunciações que podem emergir de seus

alunos em sala de aula para retomá-las e, discursivamente, ir convertendo as formas enunciativas distantes das formas da L2 em formas pertencentes a essa língua. Nesse caso, vemos a atualização de referência como o lugar onde comparece a L2 e como possibilidade de o locutor-aluno instaurar-se no funcionamento simbólico dessa outra língua, que não é a sua materna.

Aquí, é importante lembrar que situação de discurso também é entendida como “o estado de coisas que provoca a frase” ou “de fato a que ela se reporta e que nós nunca podemos jamais prever” (1966, PLG II, p.231) e é a referência da frase. É por frases (e não por fonemas, morfemas, signos ou palavras) que o aluno tem acesso à L2, uma vez que a frase é a unidade do discurso e “é no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. Aí começa a linguagem” (BENVENISTE, 1964, PLG I, p.140).

Para provocar a situação de discurso, o professor faz uso de textos escritos ou orais na aula de L2. A situação de discurso, no entanto, ainda é imprevisível. O professor, acreditamos, pode provocar a situação, mas não pode prever ou fixar seu funcionamento em uma aula de L2. Vejamos um breve exemplo. Um professor que ensina inglês como L2 prepara sua aula com textos orais e/ou escritos, a fim de que os alunos possam apropriar-se de formas linguísticas para relatar na L2 suas atividades habituais, isto é, sua rotina. Em inglês, é muito comum o uso dos verbos *do* e *does* para falar/escrever sobre rotinas:

Interrogação	Afirmação	Negação
Do I work? ⁵⁴	I work.	I don't work.
Do you work?	You work.	You don't work.
Does he/she/it work?	He/ She/ It work.	He/ She/ It doesn't work.
Do we work?	We work.	We don't work.
Do you work?	Do you work?	You don't work.
Do they work?	They work.	They don't work.

Quadro 7- Funcionamento dos verbos *do* e *does*⁵⁵

Mesmo que o professor tenha planejado sua aula a fim de provocar uma situação de discurso para que o aluno de L2 realize referência e, desse modo, aproprie-se dessas formas

⁵⁴ Pronomes pessoais *I* (eu), *you* (tu – vós), *he* (ele), *she* (ela), *it* (ele/ela, usados para representar coisas e objetos), *we* (nós), *they* (eles/elas, usados para pessoas e coisas) e conjugação do verbo *to work* (trabalhar) no presente do indicativo.

⁵⁵ Os verbos *do* e *does* são auxiliares e combinam-se com outros verbos, como *to work* (trabalhar), *to study* (estudar), *to listen* (escutar), entre muitos outros, para “falar que algo acontece a todo tempo ou repetidamente, ou que algo é, em geral, verdadeiro (MURPHY, 2005, tradução nossa). O quadro mostra que os verbos *do* e *does* são usados nas formas interrogativa e negativa, em que *don't* é a forma reduzida de *do not* e *doesn't* é a forma reduzida de *does not*.

para relatar sua rotina, a situação de discurso ainda é imprevisível, pois o aluno pode ou não assumir essas formas da língua ou, ainda, pode acabar assumindo outras formas da língua. Reiteramos: o que é possível para o professor é o fato de poder provocar a situação de discurso.

Considerando o funcionamento do processo de aquisição de L2 em contexto escolar dentro de uma estrutura enunciativa (eu- tu - ele), temos “eu” como o locutor-aluno de L2, “tu” como o alocutário - professor e “ele” como as referências produzidas por “eu” e “tu”, em movimentos de referir e co-referir. No item 3.1., podemos ver a constituição mútua presente na relação entre “eu” e “tu”. Sendo assim, qual é a relação de “ele” como “eu” e “tu” e sua importância no processo de aquisição de L2?

Acreditamos que “ele” é tão fundamental quanto às primeiras figuras, justamente porque “eu” e “tu” falam de “ele”. Em outras palavras, “eu” e “tu” invocam “ele” para falar de algo que não está presente na instância de discurso, para exprimir uma certa relação com o mundo, fato que é provocado pela situação, visto que a referência do discurso está vinculada ao estado de coisas que a provoca, a situação de discurso ou de fato a que ela se reporta e que nós nunca podemos jamais prever” (BENVENISTE, 1966, PLG II, p.231).

Sobre “ele”, Teixeira (2012) evoca o trabalho do filósofo Dufour (2000), que também se dedica ao estudo da obra de Benveniste, a fim de refletir sobre a presença praticamente inevitável de “ele” juntamente a “eu” e “tu”. A autora conclui que “é necessário, então, um conjunto de três para a constituição do ato de enunciação” (TEIXEIRA, 2012, p. 70). A partir disso, lembramos as palavras do filósofo, que declara: “Para ser um (sujeito), é preciso ser dois, mas quando se é dois, já se é três. Um é igual a dois, mas dois é igual a três” (DUFOUR, op.cit., p.92).

Teixeira (op.cit.) continua a reflexão sobre o “ele”, problematizando seu estatuto no quadro da enunciação. A autora, ainda com o apoio de Dufour (op.cit.), afirma que “ele” refere-se a uma ausência, justamente porque “ele” não está presente no “aqui-agora”⁵⁶, a que “eu” e “tu” estão ligados. Como resposta, ela aponta duas possibilidades para explicar o que é a ausência de “ele”:

a) uma ausência *re-presentada no campo da presença* [...]: é o caso do falado, daquilo que se pode chamar de “tema”/ “objeto” do discurso diretamente nomeado; uma ausência não nomeada, ideais e concepções não expressas, crucialmente implicadas na interlocução (aquilo que fala em mim

⁵⁶ A expressão “aqui-agora” relaciona-se ao espaço e tempo da enunciação, aos quais “eu” e “tu” estão necessariamente ligados (cf. item 2.2.2.).

quando falo); b) e até uma ausência da ordem do irrepresentável (aquilo que, “anterior e exterior ao sujeito, não obstante o determina”) (TEIXEIRA, op.cit., p.70, grifos no original).

Das duas definições, interessa, para nosso trabalho, a primeira. Da forma que é mostrado por Teixeira (op.cit.), entendemos que “ele” define-se como um tema, um assunto debatido por “eu” e “tu”, assunto que pode estar nomeado por “eu” e “tu” no ato enunciativo ou não. Seja de uma maneira nomeada ou não, percebemos que “ele” estará necessariamente implicado no ato enunciativo que contém “eu” e “tu”, pois esses precisam atribuir referência, enunciando sobre “ele”, já que, nas palavras de Benveniste (PLG I, 1956, p.282),

[...] a não-pessoa é o único modo de enunciação possível para as instâncias de discurso que não devam remeter a elas mesmas, mas que predicam o processo de *não importa quem* ou *não importa o que*, exceto a própria instância, podendo sempre esse *não importa quem* ou *não importa o que* ser munido de uma referência objetiva (op.cit., grifos do autor).

Dessa forma, é preciso existir três figuras (“eu”, “tu”, “ele”) para a realização do ato enunciativo, uma vez entendido que a referência é integrante da enunciação e que “ele” é o único modo de enunciação que pode predicar algo que não pertença à instância de discurso, isto é, ao “eu-tu-aqui-agora”. Quando Dufour (2000, p. 92) ressalta que “nenhum espaço de simbolização é possível sem uma demarcação da ausência”, enfatiza o “ele” como condição de presença de “eu” e “tu”. De fato, se “eu” não tiver necessidade de referir por meio do discurso, não haveria possibilidade de se representar essa ausência no campo da presença e se encerraria toda e qualquer comunicação intersubjetiva e a possibilidade da língua ser atualizada em discurso. De onde vem a necessidade de “eu” referir em sala de aula? Não há, como diz Benveniste (1968a, PLG II, p. 24), “aparelho de expressão tal que se possa imaginar que um ser humano possa inventá-lo sozinho. As histórias de línguas inventadas, espontânea, fora de qualquer aprendizagem humana são fábulas”. Por isso, a necessidade de referir pelo discurso vem do desejo de estar na língua do outro, que é representado em sala de aula de L2 pela figura do professor, que passa a ser percebido como uma instância do funcionamento da língua para quem quer aprender; o professor, como lugar das manifestações lingüísticas em L2, é quem pode significar o aluno como pessoa de discurso nessa L2 ao convocar esse aluno para se enunciar e, conseqüentemente, apropriar-se da língua como locutor. Nesse caso, o “ele”, como o ausente das relações de copresença eu-tu, é condição para a existência da referência para o locutor. Por isso, Dufour (op. cit.) argumenta que a ausência inscrita e representada por “ele” “torna-se necessária ao homem para tornar-se sujeito falante” (ibid., p.

98). Como um eco da reflexão do autor, diríamos que “a ausência também é condição para o homem tornar-se falante de L2”.

Essa estrutura trinitária eu-tu-ele está implicada no processo de aquisição de L2, visto o locutor-aluno incluir-se no simbólico dessa L2 por estar constituído pelo outro, o professor, que é visto como um lugar de domínio, autorização e legitimação da L2. O professor, ao constituir o aluno como “tu” em seu discurso, já apresenta a possibilidade para que o aluno possa se inverter com o “eu” em uma unidade constitutiva marcada pelo traço de pessoa. O rompimento da unidade eu-tu aparece quando o professor não ocupa o seu espaço de enunciação, deixando a ausência se presentificar, para que o aluno se constitua como pessoa subjetiva. É pela ausência do professor que o aluno pode se colocar como locutor e inserir seu discurso no mundo e experimentar o fato de estar presente se enunciando em L2, mesmo que seu discurso ainda demande que o professor ajuste forma e sentido a fim de ser reconhecido e compreendido como pertencente à L2.

A relação entre as pessoas “eu” e “tu” e a não-pessoa “ele” permite-nos enxergar o funcionamento do aparelho formal da enunciação⁵⁷ de um lado e do aparelho formal da língua, de outro. No primeiro, observamos a presença de “eu” e “tu”, que por serem reversíveis e sempre únicos, tornam a enunciação única, assim como a todas coordenadas espaciais (índices de espaço) e temporais (índices de tempo) ligadas à instância de discurso⁵⁸ que os contém. Tudo está em torno e no comando do “eu”. De acordo com FLORES et al (2008, p.54), “o sujeito é que dispõe espaço e tempo, ou seja, ao expressar-se, ele ‘temporaliza’ os acontecimentos e os ‘espacializa’”. No segundo, vemos o funcionamento da não-pessoa, o “ele”, que representa o aparelho formal da língua e que aponta para os signos que não são produzidos pela enunciação, ou seja, aqueles signos que são conceituais ou que apresentam um conceito genérico na língua. No entanto, uma questão impõe-se: será que as duas nomeações de Benveniste, “aparelho formal da enunciação” e “aparelho formal da língua”, comportam um funcionamento distinto e separado de cada aparelho?

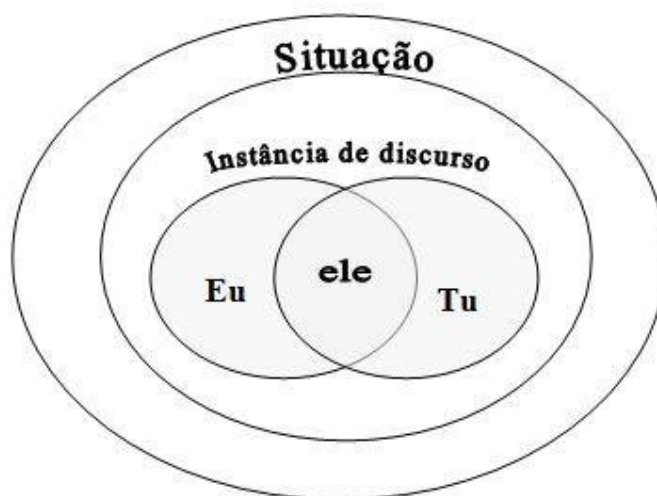
De maneira alguma. Quando o “eu” toma a palavra e instaura uma instância de discurso, ele promove à existência o aparelho formal da enunciação e traz, por meio dele, o aparelho formal da língua. É na enunciação e pela enunciação que isso acontece. Qualquer signo está em torno e no comando do “eu”, seja o signo pertencente ao aparelho de formal da

⁵⁷ A expressão “aparelho formal da enunciação” dá título ao texto benvenistiano de 1970, presente no PLG II.

⁵⁸ No Dicionário de Linguística da Enunciação (FLORES et al., 2009, p.142), o termo “instância de discurso” definiu-se como “ato de dizer cada vez único pelo qual a língua é atualizada em fala pelo locutor”. Sobre a instância de discurso, também é importante frisar que é nela que ocorre a passagem de locutor a sujeito.

enunciação (índices mais aparentes - de tempo, pessoa e espaço), sejam as demais formas da língua. Quando o “eu” tem a necessidade de referir pelo discurso, a fim de recriar o mundo, os elementos escolhidos estão impregnados pelo “eu” e, por isso, são reveladores da subjetividade de quem enuncia, sendo os índices de pessoa, espaço e tempo apenas as marcas mais evidentes que indicam a presença do sujeito na língua.

Como se pôde ver, a atribuição de referência, isto é, a mobilização da língua, está sempre em relação ao locutor-aluno de L2 e é inseparável da relação intersubjetiva constituída por “eu” e “tu”. Isso é ilustrado no esquema a seguir:



Esquema 5 - Relações entre “eu”, “tu”, “ele”, instância de discurso e situação

Por fim, de acordo com o que discutimos aqui, propomos mais três princípios para o tratamento da aquisição de L2 em uma abordagem enunciativa:

- I. **O alocutário-professor de L2 atua como um “provocador” da situação de discurso, a qual é responsável pela atribuição de referência;**
- II. **A atribuição de referência está sempre em relação ao “eu” - o locutor-aluno de L2 - e é inseparável da relação intersubjetiva;**
- III. **A ausência, representada por “ele”, é necessária para “eu” e “tu” presentificarem a referência no discurso e é condição para o locutor-aluno apropriar-se da L2, tornando-se falante dessa língua.**

3.3. As operações de constituição e de integração na aquisição de L2

No capítulo 2, ao elencar as propriedades que constituem a linguagem, falamos que ela apresenta uma natureza articulada e decomponível. Como a linguagem sempre se realiza em línguas, essas, por sua vez, também apresentam essas características. O que significa dizer, então, que a linguagem tem uma natureza articulada e decomponível? Acreditamos que isso se refira ao que Benveniste diz ao tratar de “nível”:

A noção de *nível* parece-nos essencial na determinação do procedimento de análise. Só ela é própria para fazer justiça à natureza *articulada* e ao caráter *discreto* dos seus elementos; só ela pode fazer-nos reconhecer, na complexidade das formas, a arquitetura singular das partes e do todo (BENVENISTE, 1964, PLG I, p. 127, grifos do autor).

Ainda no capítulo 2, falamos que a estrutura da língua é composta por níveis, pelos quais as unidades da língua, os signos, estão distribuídas. Os níveis, então, explicam a natureza articulada da linguagem e o caráter discreto de suas unidades, pois permitem enxergar “a arquitetura das partes e do todo” (ibid.). Nesse mesmo capítulo, ainda tratando da estrutura linguística, percebemos que as unidades da língua “são unidades de um certo nível, de modo que cada unidade de um nível definido se torna subunidade do nível superior” (BENVENISTE, 1963, PLG I, p.24). Qual é a implicação dessa afirmação para a consideração das unidades linguísticas?

Uma unidade para ser considerada parte da língua deve relacionar-se com níveis diferentes. Essa idéia é retomada por Benveniste ao dizer que “uma unidade linguística só será recebida como tal se puder identificar *em* uma unidade mais alta” (BENVENISTE, 1964, PLG I, p. 131, grifos do autor). Assim, para tratar das relações que as unidades da língua mantêm entre níveis diferentes, Benveniste (op.cit.) apresenta as relações integrativas. Assim, as unidades podem abrigar dois tipos de relações:

- a) As relações distribucionais, compostas por operações de segmentação e substituição, ocorrem com elementos do mesmo nível;
- b) As relações integrativas ocorrem com elementos de nível diferente.

Para exemplificar, podemos ver as relações existentes entre o fonema e o morfema. O fonema dissocia-se e distribui-se no nível em que se encontra, que é o nível dos fonemas. Ao mesmo tempo, o fonema integra e constitui o morfema, que é uma unidade de nível superior

e, portanto, de um nível diferente do nível dos fonemas. O morfema, por sua vez, também se dissocia e se distribui no nível em que se encontra, que é o nível dos morfemas, e também pode integrar uma unidade de nível superior.

Ao tratar das relações distribucionais e integrativas que ocorrem com as unidades nos níveis da língua, Benveniste (op.cit.) põe em relevo a inseparabilidade entre forma e sentido das unidades e sua ligação com as relações distribucionais e integrativas:

Forma e sentido devem definir-se um pelo outro e devem articular-se juntos em toda a extensão da língua. As suas relações parecem-nos implicadas na própria estrutura dos níveis e na das funções que a elas correspondem, que aqui designamos *constituente* e *integrante* (BENVENISTE, 1964, PLG I, p. 135, grifos do autor).

Com isso, Benveniste (1964, PLG I) esclarece e define o que se compreende como a “forma” e o “sentido” de uma unidade linguística a partir das relações distribucionais e integrativas que as unidades linguísticas mantêm umas com as outras na estrutura da língua:

A *forma* de uma unidade linguística define-se como a sua capacidade de dissociar-se em constituintes de nível inferior (ibid., p.135).

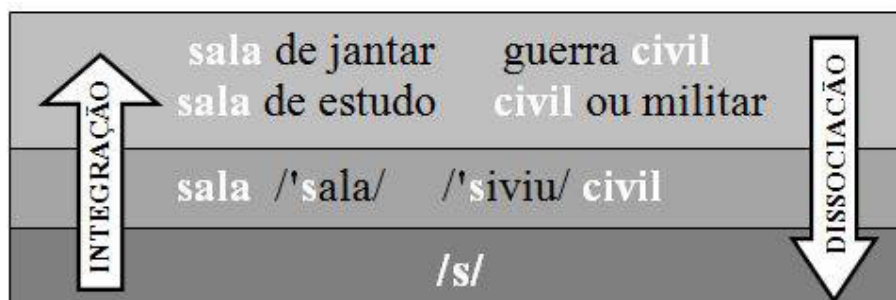
O *sentido* de uma unidade linguística define-se como a sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior (ibid., p.136).

Nas palavras de Benveniste, as relações distribucionais e integrativas podem ser resumidas da seguinte maneira: “a dissociação leva-nos à constituição formal; a integração leva-nos às unidades significantes” (ibid., p.135)

Continuando com a reflexão sobre os níveis da língua e as unidades que os compõem, Benveniste (op.cit.) considera o fonema como o nível inferior, porque não pode compor classes sintagmáticas, mas paradigmáticas (os traços distintivos) e a unidade superior é a frase, que considerada como discurso, é formada por constituintes (fonemas, morfemas, palavras...), mas não integra outro nível.

Este nível superior é o nível da frase, e é o último nível da análise de Benveniste. A palavra, então, encontra-se como unidade intermediária entre o nível dos fonemas e o nível da frase, pois é “[...] a menor unidade significativa livre susceptível de efetuar uma frase, e de ser ela mesma efetuada por fonemas” (ibid., p. 132). A palavra, como se pode ver, é um elemento que integra a frase.

Abaixo, trazemos um esquema a fim de ilustrar as relações distribucionais e integrativas que mostram a forma e o sentido das unidades linguísticas:



Esquema 6 - Funcionamento das relações distribucionais e integrativas ⁵⁹

Entretanto, o nível da frase não pode ser comparado aos outros níveis que foram mostrados até aqui, quais sejam o nível merismático (dos traços distintivos), dos fonemas e dos morfemas, por exemplo. De acordo com Benveniste (1964, PLG I, p.137), “com a frase transpomos um limite, entramos num novo domínio”. Mas, que domínio novo é esse de que o linguista sírio fala? Deixemos, por hora, essa questão em suspenso. Ela será retomada logo em seguida. Primeiramente, precisamos averiguar de que domínio Benveniste trata, então, ao analisar os níveis ligados aos signos (merismático, fonemático, como domínio da língua), uma vez que a frase encontra-se em outro domínio (o do discurso).

No início do texto de 1964, Benveniste fala que o domínio da língua que vai estudar para mostrar a análise dos níveis é “o da língua como sistema orgânico de signos linguísticos” (ibid., p. 127). E, ao afirmar isso, Benveniste também aponta que “dizer que a língua é feita de signos é dizer antes de tudo que *o signo é a unidade semiótica* (1966, PLG I, p.224, grifos do autor). Assim, esse domínio de que Benveniste fala, que apresenta os signos como unidade, é chamado de semiótico.

A respeito do domínio semiótico, Benveniste (op.cit.) explica que os elementos pertencentes a esse domínio devem ser identificados no interior e no uso da língua. Os signos (cf. item 2.2.1.) são definidos por outros signos, com os quais estão em relação e em oposição. Dessa forma, “quem diz ‘semiótico’ diz ‘intralinguístico’” (ibid., p. 227-8). Ainda sobre o que deve ser considerado no domínio semiótico, Benveniste (1968a, PLG II) também esclarece que o que importa aqui é justamente examinar **se as unidades são reconhecidas como tendo**

⁵⁹ Este esquema foi produzido a partir da exemplificação apresentada por Benveniste (1964, PLG I), no texto “Os níveis de análise linguística”. O único exemplo que inserimos foi a expressão “sala de estudo”.

ou não um sentido e pouco importa saber qual é o sentido dessas unidades. Para ilustrar, Benveniste (1966, PLG II, p. 227) mostra este exemplo: “‘Chapéu’ existe? Sim. ‘Chaméu’ existe? Não.” Aí, vemos que apenas um dos elementos significa, isto é, tem sentido no português.

Essa questão de uma unidade ser reconhecida como tendo ou não um sentido está relacionada, acreditamos, à seguinte condição defendida por Benveniste (1964, PLG I, p.130, grifos do autor): “O *sentido*⁶⁰ é de fato a condição fundamental que todas as unidades de todos os níveis devem preencher para obter *status* linguístico”.

Ainda a respeito da definição de sentido como condição de *status* linguístico, adicionamos uma interessante constatação expressa por Flores (2011b), a qual relaciona essa definição de sentido que tratamos agora com as relações distribucionais e integrativas – que estão vinculadas à forma e ao sentido das unidades linguística. Para o autor, “quando dizemos que um elemento *tem sentido*, afirmamos que ele tem a propriedade de *constituir e integrar*” (ibid., p. 51, grifos do autor). Acreditamos que essa constatação também esteja ligada ao que Benveniste (1966, PLG II, p. 225, grifos do autor) diz a respeito dos signos e seu funcionamento nos níveis da língua: “Ora, a unidade particular que é o signo tem por critério um limite inferior: este limite é o da *significação*; não podemos descer abaixo do signo sem perder a *significação*.” A partir disso, entendemos que o signo tem sentido – aqui, considerado como condição -, pois, apresenta, ao mesmo tempo, a capacidade de integração e de dissociação. No que concerne a essa perda de *significação* que o signo sofre ao descer a um limite inferior, acreditamos que isso possa ser explicado pelo fato de que o fonema pode não ser reconhecido pelo locutor caso o fonema não seja parte integrante da palavra. Em relação à aquisição de L2, acreditamos que a perda de *significação* é ainda mais recorrente. Isso pode ser explicado porque, na aquisição de L2, o locutor de L2 se depara, muitas vezes, com fonemas que desconhece porque não pertencem ao repertório de sua L1, o que pode dificultar ainda mais o reconhecimento do fonema pelo locutor caso o fonema em questão não seja parte integrante de uma palavra.

Por fim, ainda podemos destacar duas características que concernem ao domínio semiótico. Uma vez que se trata do intralinguístico nesse domínio, Benveniste (op.cit.) afirma que aí não há uma preocupação com a relação entre a língua e o mundo e que os signos

⁶⁰ Este sentido de que Benveniste fala não apresenta a mesma acepção encontrada nas relações integrativas, em que o sentido é entendido como a capacidade que uma unidade tem de integrar uma unidade de nível superior.

sempre apresentam apenas um valor genérico, pois “ele [o signo] não admite significado particular ou ocasional, excluindo-se tudo o que é individual, as situações de circunstâncias são como não acontecidas” (ibid., p. 228).

Retornando à frase, que, como vimos, não se encontra no domínio semiótico, cabe examinar agora do que se trata esse domínio. Nas palavras de Benveniste (1964, PLG I, p.139),

a frase, criação indefinida, variedade sem limite, é a própria vida da linguagem em ação. Concluimos que se deixa com a frase o domínio da língua como sistema de signos e se entra num outro universo, o da língua como instrumento de comunicação, cuja expressão é o discurso (ibid., p.139).

A partir desse trecho, percebemos que a frase pertence ao domínio em que a língua está em uso e, por isso, é aqui que vemos a língua em sua função de comunicar, pois

vemos desta vez na língua sua função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constringendo; em resumo, organizando toda a vida dos homens. É a língua como instrumento da descrição e do raciocínio (BENVENISTE, 1966, PLG II, p.229).

Considerado essas características, é nesse domínio também que vemos a atividade do locutor. É a língua em sua função mediadora, que se só realiza na medida em que se encontra em ação. Como já discutido no capítulo anterior, é nesse domínio que vemos a linguagem em exercício (lembrando que ela se realiza em línguas, isto é, em idiomas particulares), a qual funciona necessariamente sob a condição da intersubjetividade, isto é, em uma relação de implicação mútua, em que, para existir “eu”, há sempre de existir “tu”. A esse domínio, Benveniste (1966, PLG II) chama de semântico, sendo a frase sua unidade.

Assim como o signo (unidade semiótica), a frase (unidade semântica) também apresenta características particulares e diferentes em relação ao signo, pois pertence ao campo semântico. Vejamos algumas.

No que diz respeito às relações distribucionais, a frase pode ser segmentada em constituintes, que são as palavras. Porém, a frase deve ser considerada como um todo e, portanto, ela não é a soma de suas partes. No que concerne às relações integrativas, a frase não pode ser empregada para integrar uma unidade de nível superior, pois o nível da frase é o último nível de análise.

As unidades que compõem os níveis (fonemas, morfemas, palavras) podem ser contadas, pois existem em um número finito. As frases, no entanto, existem em um número infinito, justamente porque abrigam um grande número de combinações. Já diz Benveniste (1964, PLG I, p.139) que “um inventário dos empregos de uma palavra poderia não acabar; um inventário dos empregos de uma frase não poderia nem mesmo começar”.

A frase apresenta referência e sentido. Sobre a referência da frase, Benveniste (1966, PLG II, p.231) afirma que “[...] é o estado de coisas que a provoca, a situação de discurso ou de fato a que ela se reporta e que nós nunca podemos jamais prever”. No item 3.2., mostramos que a situação é responsável pela atribuição de referência, sendo que, para isso, o locutor precisa apropriar-se da língua. Assim, ao fazer isso, o locutor transforma a língua em discurso e a frase é a unidade do discurso.

A frase, além de mostrar a atividade do locutor, também faz parte do “aqui-agora” da enunciação e “[...] é então cada vez um acontecimento diferente; ela não existe senão no instante em que é proferida e se apaga neste instante; é um acontecimento que desaparece” (id.). Acreditamos que o fato de configurar-se sempre como um acontecimento diferente também explica porque não é possível fazer um inventário de empregos da frase. Nas palavras de Benveniste (ibid., p. 230), “a frase não é senão particular”.

O sentido de uma frase, segundo Benveniste (1966, PLG II, p. 230), “é de fato a ideia que ela exprime” e ele está “na totalidade da ideia percebida por uma compreensão global”. O sentido de uma frase sempre será diferente do sentido das palavras que a constituem. A respeito disso, o linguista sírio esclarece que “[...] estes signos, em si mesmos conceptuais, genéricos, não circunstanciais, devem ser utilizados como ‘palavras’ para noções sempre particulares, específicas, circunstanciais, nas acepções contingentes do discurso” (BENVENISTE, 1966, PLG II, p.233).

Para exprimir o sentido da frase, isto é, a ideia da frase, o locutor precisa dar forma a ela, o que acontece por meio da sintagmatização:

[...] este sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras. Tudo é dominado pela condição do sintagma, pela ligação entre os elementos do enunciado destinado a transmitir um sentido dado, numa circunstância dada (ibid.,p.233).

A sintagmatização, processo que mostra a inter-relação entre as unidades e as palavras da frase, é realizada pelo locutor; é ele quem agencia as palavras para formar as frases. Eis aí

mais uma evidência da atividade do locutor na frase. Ainda em relação ao sentido da frase, o linguista reforça a participação da sintagmatização na frase e da relação da frase com o estabelecimento da “certa relação com o mundo” ao dizer que “a semântica é o ‘sentido’ resultante do encadeamento, da apropriação pela circunstância e da adaptação dos diferentes signos entre eles. Isto é absolutamente imprevisível. É a abertura para o mundo” (ibid., p.21). E aqui precisamente vemos como é importante a relação forma-sentido e, conseqüentemente, as operações de semantização e sintagmatização, que nos enviam ao segundo aspecto da enunciação: “Como o sentido se forma em palavras?” (BENVENISTE, 1970, PLG II, p. 83). Quais os procedimentos pelos quais “as formas lingüísticas se diversificam e se engendram?” (id.). Essas questões, em nosso ver, apontam para aspectos fundamentais do processo de aquisição de L2, marcada em interrogações de alunos do tipo: “Como posso dizer a ideia X na língua Y?”

Dessa maneira, considerando que a frase sempre apresenta sentido, que é a ideia expressa pela frase, e referência, que é provocada pela situação de discurso, acreditamos que ambos fazem parte da “significação intencionada” pelo locutor, pois mostram a abertura da frase para o mundo, que, em nosso ver, está implicada na referência.

Considerando que há dois modos de ser língua, no semântico e no semiótico, poderíamos pensar, em um primeiro momento, que existiria uma oposição entre esses dois sistemas. No entanto,

esses dois sistemas se superpõem assim na língua tal como a utilizamos. Na base, há o sistema semiótico, organização de signos, segundo o critério da significação, tendo cada um destes signos uma denotação conceptual e incluindo numa sub-unidade o conjunto de seus substitutos paradigmáticos. Sobre este fundamento semiótico, a língua-discurso constrói uma semântica própria, uma significação intencionada, produzida pela sintagmatização das palavras em que cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo. [...] Este é o duplo sistema, constantemente em ação na língua, e que funciona tão velozmente, de um modo tão sutil, que exige um longo esforço de análise e um longo esforço para dele se desprender, se se quer separar o que é do domínio de um e do outro. Mas no fundo de tudo está o poder significante da língua, que é anterior ao dizer qualquer coisa (BENVENISTE, 1966, PLG II, p. 233).

Assim, não podemos separar semiótico e semântico na enunciação e isso é bem evidenciado pelo termo “língua-discurso”, cunhado por Benveniste. Seu próprio funcionamento demonstra que esses campos são inseparáveis, o que é percebido pela apropriação do aparelho formal da língua e do aparelho formal da enunciação pelo locutor. De

acordo com o que já discutimos anteriormente, as formas (índices de pessoa, espaço e tempo) do aparelho formal da enunciação são apenas as marcas mais evidentes da presença do locutor na língua, mas, na enunciação, as escolhas realizadas pelo locutor já singularizam seu discurso, já que ele é o responsável pela sintagmatização. Dessa forma, para que a semantização, isto é, “como o sentido se forma em palavras?” (BENVENISTE, 1970, PLG II, p.83) aconteça, é necessário que exista o processo de sintagmatização. Desse modo, a frase, unidade do discurso, é uma evidência do funcionamento da língua-discurso, unindo os domínios semiótico e semântico.

Por fim, se a linguagem tem a função de significar e é sempre usada para dizer alguma coisa (cf. 2.2.1.), é porque, como diz Benveniste (2012, p.142, tradução nossa), “toda a língua, em todos os níveis, é enformada, articulada pela significação. [...] Não podemos estudar o sentido fora da língua, nem a língua fora do sentido”⁶¹. De acordo com o autor (op.cit.), a língua não poderia funcionar de outra maneira e, assim, não haveria nem pensamento, nem sociedade, fazendo com que a própria língua não existisse.

Na aquisição de L2, em contexto escolar, para que o locutor de L2 possa ir se apropriando da L2 a fim de transformá-la em discurso, é necessário que as unidades linguísticas, que devem ser **reconhecidas** (campo semiótico) e **compreendidas** (campo semântico) pelo locutor por meio das frases, sejam sempre tratadas pelo alocutário-professor de L2 como **unidades indissociáveis de forma e sentido**. Vejamos um exemplo do inglês. O pronome *it* (pronome pessoal do caso reto e do oblíquo) e o verbo *to eat* (verbo “comer”) são transcritos /It / e /i:t/, respectivamente. A única diferença de pronúncia entre essas palavras consiste na presença da vogal /i:/, que é longa em relação à vogal /i/. Porém, qual é a razão de um professor de L2 evidenciar apenas a diferença de vogais entre as palavras e não levar em conta seu sentido, que aponta para usos diferentes?

A partir da busca de compreensão do discurso (qual o sentido?), o locutor-aluno poderá reconhecer as unidades - ou seja, observar se **as unidades têm ou não um sentido**, verificando suas capacidades de dissociação e integração, pois, conforme Benveniste, é pela “aprendizagem que o locutor faz do discurso quando aprende a falar e pelo exercício incessante da sua atividade de linguagem em todas as situações” (BENVENISTE, 1964, PLG I, p. 140), que toma consciência das unidades e do modo como estão integradas. Como diz o

⁶¹ “Tout la langue, à tous les niveaux, est informée, articulée par la signification. [...] On ne peut étudier le sens hors de la langue, ni la langue hors du sens.” Nesta passagem, é importante notar a tradução de “informée”, do francês, como “enformada”, em português, no sentido de “ganhar forma”. É a tradução mais próxima do francês, levando em consideração os estudos de Benveniste.

autor, “é no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura” (ibid.). Com isso, o locutor de L2 poderá agenciar as unidades linguísticas a fim de produzir frases, isto é, operar a sintagmatização e a semantização e, portanto, usar a língua para se comunicar e, assim, para fazer parte gradualmente de uma cultura e de uma sociedade.

Para um locutor que está se instaurando, conforme termo de Silva (2007; 2009), na L2, perceber quais elementos têm sentido e, portanto, são unidades da língua, pode ser uma tarefa árdua se considerada de um ponto de vista que é realizada apenas por parte do locutor. Por isso, acreditamos que a intersubjetividade torna-se imprescindível no processo de aquisição de L2, uma vez que o alocutário-professor vai, muitas vezes, atribuir sentido a elementos⁶² não considerados como parte da L2 e, dessa forma, resignificá-los e torná-los unidades da L2. Desse modo, concebemos a intersubjetividade como inseparável da atribuição de referência no discurso e como necessária para o aluno integrar forma e sentido no ato de apropriação da L2. É o movimento já tratado por Silva (2007; 2009) de enunciação/co-enunciação, “já que enunciar é co-enunciar; referir é sempre co-referir” (SILVA, 2009, p. 246)

Para que o alocutário-professor possa resignificar as produções do locutor-aluno de L2, apostamos em um constante movimento de interpretância. De acordo com Benveniste (1969, PLG II), a língua apresenta uma “relação de interpretância” com outros sistemas semióticos. Através dessa relação, a língua pode categorizar e interpretar tudo, inclusive ela mesma (ibid., p.62). Nesse texto, Benveniste (op.cit.) também fala das faculdades de reconhecer e compreender. Para o linguista, o semiótico – o signo – deve ser reconhecido, e o semântico – o discurso – deve ser compreendido.

Tendo isso em mente, acreditamos que o alocutário-professor pode, através da L2, realizar um movimento de interpretância sobre as produções do locutor-aluno de L2, de forma a buscar compreender essas produções para levar o locutor-aluno a reconhecer as unidades da L2 que está aprendendo. Nesse sentido, o alocutário-professor também tem o papel de constituir o locutor-aluno de L2 no lugar de co-referidor de referências dos discursos que se apresentam em sala de aula para integrar as faculdades de compreender o discurso e de reconhecer a língua, que parecem estar dissociadas no processo inicial de aquisição de L2. Para isso, forma e sentido precisam ser considerados conjuntamente nas aulas de L2 do mesmo modo que as relações entre as unidades do mesmo nível e de níveis diferentes requerem ser consideradas como ligadas às operações de constituição e de integração.

⁶² A esses elementos que não são unidades da língua, mas que têm sentido na enunciação, Silva (2009) dá o nome de “formas enunciativas”.

Além disso, é importante observar também que, ao realizar o movimento de interpretância, quando o alocutário-professor busca compreender as produções do locutor-aluno de L2 e a reconhecer as unidades através de co-referências, ele concede um lugar de enunciação (SILVA, 2009) para que o locutor-aluno de L2 possa ir se apropriando da língua para tornar-se sujeito a cada conversão da língua em discurso.

No tratamento dado aos fatos da L2 em um contexto escolar, o alocutário-professor pode considerar a situação de discurso em que a aquisição de L2 acontece. Como pudemos ver (cf. item 3.2.), a situação de discurso é responsável pela atribuição de referência e, portanto, pela conversão da língua em discurso e pelo conseqüente aparecimento da frase. Dessa maneira, a situação de discurso acaba sendo responsável também por encaminhar certas unidades da língua e, não é demais lembrar que a situação de discurso é imprevisível. Por isso, é relevante considerar que o alocutário-professor pode tratar dos fatos da língua que emergem dessa situação de discurso, mesmo que, no planejamento da aula, ele tenha escolhido fatos aprioristicamente. Além disso, consideramos importante o professor/alocutário tratar dos fatos da língua e de suas unidades sempre em relação à condição do sentido, fazendo ajustes de forma e sentido, se necessários, nas produções do locutor-aluno de L2, a fim de que ele caminhe para a compreensão dos discursos nessa L2 e para o reconhecimento de unidades nessa língua para produzir frases e, cada vez mais possa se declarar como locutor para tornar essa L2 própria, enunciando-se e marcando-se como sujeito em distintas situações, de sala de aula e fora de sala de aula.

A enunciação não é um nível da língua e, por isso, os fatos da língua que emergem da situação de discurso não trazem um nível específico da língua, mas todo e qualquer nível da língua está diante do locutor-aluno de L2 e do alocutário-professor em uma situação de aula. Sobre isso, Silva (2011) questiona a escolha por uma determinada unidade e um determinado nível de análise no processo de aquisição de língua materna. De acordo com a autora (op.cit.), tudo está em jogo no ato de aquisição:

A escolha de uma unidade do léxico talvez me encaminhasse a explicar como a criança adquire uma forma nova. Já a escolha de uma unidade do nível fonológico talvez me levasse a explicar por que a criança omite segmentos, troca segmentos, sustentando essas modificações via resultados de outras pesquisas para mostrar que a criança está em um dado estágio de aquisição fonológica. Se a escolha recaísse no nível sintático, possivelmente minha explicação teria que mostrar a passagem de enunciados de uma palavra para enunciados de múltiplas palavras e suas combinações. Do ponto de vista morfológico, poderia mostrar a estrutura interna das formas. Ora, tudo isso acontece em uma mesma cena enunciativa (ibid., 90-1).

Com isso, pretendemos mostrar que, mesmo ocupando posições diferentes – nós, como professores, e Silva (op.cit.), como pesquisadora –, os pontos de vistas são semelhantes na observação da enunciação.

A partir da ideia de que a enunciação é um ponto de vista sobre toda e qualquer parte da língua, Flores (2011b, p.52) formula a expressão “transversalidade enunciativa”, que se refere a “[...] esse mecanismo de inter-relação, de engendramento entre os níveis – implica uma relação específica de forma e sentido [...]”. Em nosso ver, a transversalidade enunciativa reforça os princípios que apresentamos neste item.

Diante do que foi exposto neste item, propomos mais três princípios para o tratamento da aquisição de L2 em uma abordagem enunciativa:

- I. **É fundamental considerar a inseparabilidade entre forma e sentido no processo de aquisição de L2;**
- II. **É imprescindível o alocutário-professor considerar a inseparabilidade entre unidades da língua e níveis no tratamento dos fatos da L2, pois estão em jogo as operações constituintes e integrantes entre as unidades;**
- III. **É necessário as atividades em L2 tratem da língua-discurso, com a integração das faculdades de compreensão do discurso e de reconhecimento das unidades da língua.**

3.4. A estrutura enunciativa (eu – tu - ele) – ELE na aquisição de L2

Os princípios enunciativos para o tratamento da aquisição de L2 que apresentamos neste trabalho foram desenvolvidos a partir da:

- a) Constatação da “falta” de uma concepção de linguagem que comporte lugar daquele que fala (locutor-aluno de L2) em sua fala e do outro (alocutário-professor de L2) em sua interlocução;
- b) Nossa leitura da obra de Émile Benveniste (1966/2005; 1974/2006) e do estudo desenvolvido por Silva (2009, 2011, 2012), que apresenta uma perspectiva enunciativa, também originada em Benveniste (op.cit.), para tratar do fenômeno de aquisição de língua materna.

Para propor esses princípios, consideramos a aquisição de L2 como um **fenômeno geral da enunciação**, sem nos determos especificamente à aquisição da oralidade ou da escrita, a fim de que tais princípios possam ser constitutivos do ensino de L2, uma vez que pensamos em um contexto escolar para sua aplicação e não em um contexto naturalístico.

Sendo assim, além de considerarmos a aquisição de L2 como um fenômeno geral da enunciação, concebemos, juntamente com Silva (op.cit.), o **ato de aquisição de L2** também como um **ato de enunciação**. A aquisição, na perspectiva que a autora propõe, pode ser vista como uma estrutura enunciativa que é expressa da seguinte forma: **(eu – tu - ele) – ELE**. Essa estrutura comporta: a) “eu”, como o locutor-aluno de L2; b) “tu”, como o alocutário-professor; c) “ele”, que representa as referências produzidas por “eu” e “tu”; e d) “ELE”, que representa a cultura, em que “eu”, “tu” e “ele” estão inscritos. Conforme mostramos nos princípios que propomos neste trabalho, acreditamos que a aquisição de L2, assim como a aquisição de L1, objeto de estudo de Silva (op.cit.) também pode funcionar sob essa estrutura.

A estrutura enunciativa (eu - tu - ele) – ELE mostra a **singularidade do processo de aquisição de L2**, ao mesmo tempo em que mostra a regularidade da língua. O aparelho formal da língua, que está em processo de apropriação pelo locutor-aluno de L2, é possibilitado pelo uso do aparelho formal da enunciação (cf. capítulo 2). Por meio do aparelho formal da enunciação, o locutor-aluno de L2 vale-se das formas e funções para que possa ir constituindo o aparelho formal da língua ao mesmo tempo em que por ele é constituído nos distintos atos de enunciação em que está inserido. Desse modo, a singularidade do processo de aquisição de L2 está vinculada, em nosso ver, ao uso e apropriação da língua e também às condições únicas e irrepetíveis de tempo e espaço em que a enunciação acontece.

Se concebermos a aquisição de L2 como um lugar que abarca singularidades, talvez possamos pensar também que não há uma idade de aquisição⁶³ (LIGHTBOWN E SPADA, 2006) certa e um limite pré-estabelecido para que o aluno aprenda uma L2, pois o processo de aquisição de L2, acreditamos, em uma perspectiva enunciativa, permite abarcar tantos modos de aquisição de L2 quantos forem os sujeitos de aquisição, e todos esses modos são únicos e singulares. O que é “esperado” e repetível, nesse sentido, é apenas a língua. Isso poderia ser considerado pelo professor no ensino de L2.

A estrutura enunciativa também permite ver a **intersubjetividade como condição de funcionamento da linguagem e da língua** e, em nosso trabalho, **como condição fundamental para que o processo de aquisição de L2 aconteça e como constituída por**

⁶³ Usamos, como exemplo, a idade de aquisição por ser uma questão imensamente debatida nas pesquisas em ASL.

diferentes instâncias (cultural, da alocação e linguístico-enunciativa) de funcionamento e, assim, o locutor-aluno vá se apropriando da L2, assumindo-se cada vez mais como sujeito. Isso implica dizer que o locutor-aluno de L2 não realiza o aprendizado da L2 de forma autônoma e que ele não nasce com estruturas linguísticas pré-definidas. O que consideramos, na verdade, é que esse locutor-aluno de L2 tem, desde sempre, a linguagem como faculdade simbólica, pois é exatamente isso que diferencia o homem de todos os outros animais. Tendo essa faculdade simbólica, qualquer homem, acreditamos, pode constituir uma L2 e simbolizar nela. Porém, para que isso se concretize, é fundamental a existência de um outro homem e, por isso, consideramos, junto a Silva (op.cit.), a existência de um “sujeito de aquisição”, que se constitui por diferentes instâncias intersubjetivas de maneira conjugada (cf. item 3.1.). Nesse caso, torna-se importante **o alocutário-professor colocar-se como figura inversível, que produz e atribui sentido às produções do locutor-aluno de L2**, mesmo quando essas ainda não se constituem como formas da L2, mas como formas enunciativas (SILVA, op.cit.). Nesse sentido, acreditamos que a intersubjetividade na aquisição de L2 evidencia a importância do papel do professor no ensino de L2, que tem justamente este papel de atribuir sentido às produções do locutor-aluno de L2, abrindo, assim, um lugar para suas enunciações.

No processo de aquisição de L2 em uma perspectiva enunciativa, é relevante o alocutário-professor considerar **a inseparabilidade entre forma e sentido das unidades linguísticas no tratamento dos fatos da L2** (cf. item 3.3), pois, na enunciação, todas as unidades linguísticas são articuladas no discurso pela condição de sentido e todos os níveis da língua funcionam de maneira conjugada. Além disso, o alocutário-professor também pode fazer ajustes de forma e sentido nas produções do locutor-aluno de L2, quando necessário, para que, a partir disso, o locutor-aluno de L2 possa reconhecer as unidades que pertencem à língua e produzir frases, uma vez que, retomando Benveniste (PLG I, 1964 p.140), “é no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. Aí começa a linguagem”. O alocutário-professor auxilia no processo de integração das faculdades de reconhecer e compreender, que parecem estar dissociadas no aluno de L2, em um momento inicial de apropriação da língua, e são fundamentais para que o locutor – aluno opere a semantização e sintagmatização na L2 para que ele, enquanto locutor, possa “configurar” sua língua-discurso em L2..

A estrutura enunciativa mostra **a referência**, o “ele”, **como parte do processo de aquisição, sempre estando em relação ao “eu” e inseparável da relação intersubjetiva**. De acordo com nossa discussão (cf. item 3.2.), o locutor-aluno de L2 precisa ter a necessidade

de referir para se apropriar da língua a fim de estabelecer uma “certa relação com o mundo” e recriar o mundo por meio do discurso. E, desse modo, a situação de discurso torna-se responsável pela criação de referências e, conseqüentemente, pela produção de discurso, que está ligado a essas referências. Por isso, também consideramos o papel do alocutário-professor, que **atua como um “provocador” da situação de discurso**, a qual pode ocorrer pelo uso de textos orais ou escritos na aula de L2.

A estrutura enunciativa considera **a cultura**, o “ELE”, o meio humano de que Benveniste fala (1963, PLG I). De acordo com o que discutimos anteriormente (cf. item 2.2.), a língua apresenta uma função mediadora e apenas será apropriada pelo o locutor-aluno de L2 na e pela enunciação, que sempre funciona sob a condição da intersubjetividade. Com a apropriação da L2, o locutor-aluno poderá ser inserido em uma sociedade, além de poder ser integrado a uma cultura provavelmente diferente daquela ligada à sua L1. Mesmo que se trate da aquisição de L2 em um contexto escolar e em um lugar em que a L2 não seja falada como língua nativa, acreditamos que a cultura esteja presentificada justamente na L2, uma vez que “nenhuma língua é separável de uma função cultural” (BENVENISTE, 1968a, PLG II, p.24).

Por fim, mesmo que este trabalho não se dedique a diferenciar a aquisição de L1 da aquisição L2, mas a propor princípios que possam estar implicados em uma abordagem enunciativa de aquisição de L2, fazemos uma breve consideração a respeito disso. Em relação à aquisição de L1, consideramos que, na aquisição de L2, o locutor vai se apropriar de um sistema linguístico quando já há um sistema linguístico- a L1-, o pertencimento a uma sociedade e a integração a uma cultura. Na aquisição de L2, pensamos que já exista a experiência do sujeito com sua língua em uma sociedade e cultura. Na aquisição de L1, parecem faltar essa experiência e um sistema linguístico já apropriado. O que é comum, em nosso ver, a esses dois modos de aquisição é a presença da faculdade simbólica da linguagem, inerente a qualquer homem, e de uma estrutura enunciativa, pela qual a aquisição configura-se e funciona.

De acordo com o que aqui foi exposto, propomos um último princípio:

- I. **Existe uma estrutura enunciativa (eu – tu - ele) – ELE, da qual o locutor-aluno faz parte enquanto “eu” com o professor - alocutário, o “tu”, com a língua atualizada por meio das referências, o “ele”, estando todos integrados na cultura (ELE). É nessa estrutura que o aluno de L2 movimenta-se como locutor para tornar a L2 uma língua própria, a fim de se enunciar e se marcar subjetivamente.**

Exposto o último princípio, trazemos, a seguir, um quadro a fim de sintetizar todos os princípios que propomos para o tratamento da aquisição de L2 em uma abordagem enunciativa:

Estrutura enunciativa	Princípios enunciativos
<p>(eu – tu – ele) – ELE⁶⁴</p> <p>Estrutura constitutiva de todos os princípios</p>	<p>a) A comunicação intersubjetiva é fundamental para a aquisição de L2 e é concretizada pela enunciação;</p> <p>b) A intersubjetividade enunciativa, ao se constituir no discurso, revela as diferentes instâncias (cultural, da alocação e linguístico-enunciativa) de forma conjugada e interdependente e constituem as relações intersubjetivas como espaço necessário para que o locutor-aluno se instaure no simbólico da L2 como condição para se integrar em outra cultura;</p> <p>c) O alocutário - professor de L2 atua como um “provocador” da situação de discurso, a qual é responsável pela atribuição de referência;</p> <p>d) A atribuição de referência está sempre em relação ao “eu” - o locutor-aluno de L2 - e é inseparável da relação intersubjetiva;</p> <p>e) A ausência, representada por “ele”, é necessária para “eu” e “tu” presentificarem a referência no discurso e é condição para o locutor-aluno apropriar-se da L2, tornando-se falante dessa língua;</p> <p>f) É fundamental considerar a inseparabilidade entre forma e sentido no processo de aquisição de L2;</p> <p>g) É imprescindível o alocutário-professor considerar a inseparabilidade entre unidades da língua e níveis no tratamento dos fatos da L2, pois estão em jogo as operações constituintes e integrantes entre as unidades;</p>

⁶⁴ Essa estrutura também se constitui como um dos princípios que propomos neste trabalho.

	h) É necessário as atividades em L2 tratem da língua-discurso, com a integração das faculdades de compreensão do discurso e de reconhecimento das unidades da língua.
--	---

Quadro 8- Princípios enunciativos para o tratamento da aquisição de L2

Sendo assim, encerramos este capítulo. Aqui, buscamos formular **princípios enunciativos que podem estar implicados na aquisição de L2**. Para isso, baseamo-nos na obra de Benveniste (1966/2005; 1974/2006) e no estudo desenvolvido por Silva (2009, 2011, 2012) sobre a aquisição de língua materna. Os princípios enunciativos que propomos, os quais foram retomados nesta seção, não são apresentados segundo uma ordem cronológica ou hierárquica, mas funcionam, acreditamos, conjugadamente. Eles são aqui lançados como possibilidades para a reflexão acerca do ensino-aprendizagem de L2 e, por isso, precisam ser considerados como uma proposta de diálogo entre os campos da Enunciação e da ASL, e não como princípios únicos para a aquisição de L2 e/ou como pressupostos de um “modelo” enunciativo para a aquisição de L2. Se “o próprio da linguagem é antes de tudo significar” (BENVENISTE, 1966, PLG II, p. 222), buscamos aqui significar nossas experiências como leitora da enunciação benvenistiana, aluna de L2 e professora de L2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi construída através de nosso trajeto como aluna e professora de L2. Como aluna de L2, encontrávamo-nos diante de sistema linguístico diferente, que nos permitiu ingressar em uma outra sociedade e ter acesso a uma outra cultura. Como professora de L2, posição constituída pela formação acadêmica e pela experiência em sala de aula, pudemos conhecer teorias que mostravam as diversas maneiras que o fenômeno de aquisição de L2 pode ser estudado e deslocado para constituir uma reflexão teórico-metodológica para o ensino-aprendizagem de uma L2. Na experiência em sala de aula, indagava-nos: “Será que o processo de aquisição de L2 só depende do aluno? Será que não é necessário o professor de L2, enquanto outro da alocação como lugar do saber dessa outra língua, dar espaço e significar as produções do aluno? Por outro, não será necessário que ele também saiba se ausentar quando necessário, a fim de que esse aluno possa apropriar-se da L2? O que o professor de L2 deve considerar para se tornar presente e ausente em relação ao aluno no processo de aquisição de L2, a fim de que ele possa se apropriar dessa língua? Será que todos os alunos aprendem a L2 da mesma maneira? Como o aluno de L2 pode se apropriar dessa língua para colocá-la em ação?”

Essas perguntas, em nosso ver, giravam em torno da intersubjetividade, um dos conceitos mais importantes presentes na teoria benvenistiana e que nos chamava especialmente atenção. Entendida como uma relação de implicação mútua, que sempre engloba aquele que fala e o outro de sua fala, que sempre coloca em destaque a língua em uso por um “eu” e por um “tu”, e como condição de funcionamento da linguagem, a intersubjetividade se constituía como um interrogante, então, a respeito da aquisição de L2 em sala de aula.

A partir desse trajeto, como aluna e professora de L2, constituímos o objeto desta dissertação – a aquisição de L2 em contexto escolar. Desse modo, foi possível constitui o objetivo de nosso trabalho, que é o propor princípios enunciativos para o tratamento da aquisição de L2. Nesta dissertação, entendo que a aquisição de L2 como um “fenômeno geral da enunciação” (BENVENISTE, 1974/2006, p.82). Para desenvolver essa reflexão, foi indispensável o acesso ao trabalho de Silva (2007; 2009), bem como o estabelecimento de um diálogo entre os campos da Aquisição de Segunda Língua e da Teoria da Enunciação de Benveniste.

A fim de alcançar o objetivo do trabalho, esta dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo, que tem como título “Balizando termos e noções no campo de segunda língua”, dedica-se a percorrer as abordagens teóricas mais representativas no campo de Aquisição de L2, a fim de compreender as diversas noções de “língua” e de “aquisição/aprendizagem”. Nas abordagens behaviorista, gerativa, psicolinguística e interacionista, percebemos que cada uma lança um entendimento distinto sobre essas noções. Além disso, observamos que há várias nomeações para a língua que a não é materna. Neste trabalho, usamos, sem diferenças, “aquisição/aprendizagem de L2” e optamos pelo termo “Segunda Língua” (L2), para nos referir a qualquer língua aprendida depois da primeira, que é usada para o aluno se comunicar de forma oral ou escrita e que permita sua integração a uma outra sociedade e cultura, independentemente do lugar em que o aluno aprenda essa língua. Nesse capítulo, observamos também que as perspectivas estudadas não levam em consideração a intersubjetividade como condição de funcionamento da linguagem e como inscrita na língua, uma das grandes questões da obra de Benveniste, além de grande motivador para pensarmos a aquisição de L2 em uma abordagem enunciativa.

No segundo capítulo, intitulado “Uma concepção enunciativa de linguagem para uma reflexão sobre a aquisição de L2”, apresenta um entendimento sobre “língua” e “aquisição” derivado de nossa leitura da teoria benvenistiana. Tal concepção, de acordo com essa teoria, envolve questões como faculdade da linguagem; língua, cultura e sociedade; intersubjetividade e subjetividade; significação; simbolização, além de questões ligadas ao quadro da enunciação.

Em relação à linguagem, ela se constitui, em Benveniste, como uma faculdade simbólica, cuja presença é responsável por diferenciar o homem entre todos os outros seres. É uma característica, pois, fundamentalmente humana. Por isso, consideramos que qualquer aluno de L2 apresenta essa faculdade simbólica, que lhe permite representar e simbolizar em uma L2.

Em relação à língua, percebemos que ela carrega consigo várias características que são ligadas à linguagem, uma vez que, como diz Benveniste (1966/2005, p.31), “a linguagem se realiza sempre dentro de uma língua...”. Dentre as várias características incluídas nesta dissertação, destacamos o fato de que a língua interpreta, além de si mesma, a todos os outros sistemas semióticos, incluindo a sociedade e apresenta um caráter fundamentalmente mediador, uma vez que intermedeia a relação entre homens e a relação do homem com a sociedade e com a cultura.

Para que seu caráter mediador seja realizado, é necessário que a língua esteja em uso. Aqui, encontramos a definição de enunciação, que é “[...] este colocar a língua em funcionamento por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1974/2006, p.82). Como mencionamos anteriormente, concebemos a aquisição de L2 em contexto escolar como “fenômeno geral da enunciação” (BENVENISTE, 1974/2006, p.82), o que comporta três aspectos: a realização vocal da língua, a semantização e o quadro formal da enunciação. Neste quadro formal da enunciação, que também faz parte da aquisição de L2, há:

- a) o ato enunciativo, que coloca sempre o locutor e alocutário como figuras necessárias para sua realização;
- b) a situação em que o ato realiza-se, o que coloca em jogo a questão da referência, pois o locutor tem a necessidade de referir, isto é, empregar a língua para expressar uma certa relação com o mundo, transformando-a em discurso para isso. Ao referir, ele possibilita ao alocutário co-referir;
- c) os instrumentos de que o locutor precisa fazer uso para se enunciar, a saber, o próprio aparelho formal da enunciação.

O aparelho formal da enunciação, constituído por formas e funções, encontra-se na língua, mas depende da atividade de um locutor para que entre em funcionamento. Automaticamente, é preciso também considerar a presença do alocutário-professor para que isso aconteça. Se considerarmos que o aluno de L2 é um locutor que ainda está apropriando-se do aparelho formal da L2, o qual tem o caráter de mediar as relações do homem com outro homem, com a sociedade e com a cultura, é então através da enunciação que o locutor-aluno conseguirá apropriar-se da L2 e transformá-la em discurso.

Por isso, destacamos que a responsabilidade pela apropriação da L2 não reside nem no locutor-aluno, nem no alocutário-professor, mas precisamente na relação intersubjetiva constituída por ambos. Além disso, é também através da enunciação que observamos a singularidade do processo de aquisição de L2, uma vez que ela contempla a existência do locutor e de sua atividade com a língua.

Feita a exposição de uma concepção enunciativa de linguagem, passamos ao terceiro e último capítulo desta dissertação, cujo título é “Princípios para uma abordagem enunciativa na aquisição de L2”. Nele, apresentamos nove princípios que consideram a aquisição de L2 em contexto escolar na estrutura enunciativa (eu - tu - ele), em que “eu” representa o locutor-aluno de L2, “tu” representa o alocutário-professor e “ele” representa as referências produzidas por “eu” e “tu”.

Os primeiros princípios relacionam-se à intersubjetividade e propõem: I) que a comunicação intersubjetiva, concretizada pela enunciação, é fundamental para a aquisição de L2; e II) que a intersubjetividade enunciativa, ao se constituir no discurso, revela as diferentes instâncias (cultural, da alocação e linguístico-enunciativa) de forma conjugada e interdependente e constituem as relações intersubjetivas como espaço necessário para que o locutor-aluno se instaure no simbólico da L2 como condição para se integrar em outra cultura.

Os princípios seguintes relacionam-se à situação de discurso e à atribuição de referência na aquisição de L2, propondo que: III) o alocutário-professor de L2 atua como um “provocador” da situação de discurso, a qual é responsável pela atribuição de referência, criando no locutor-aluno a necessidade de referir para possibilitar ao outro co-referir; IV) a atribuição de referência está sempre em relação ao “eu” - o locutor-aluno de L2 - e é inseparável da relação intersubjetiva; e V) a ausência, representada por “ele”, é necessária para “eu” e “tu” presentificarem a referência no discurso e é condição para o locutor-aluno apropriar-se da L2, tornando-se falante dessa língua.

Os princípios finais estão ligados aos níveis da língua e a relação forma-sentido, que colocam em relevo as operações de constituição e de integração e apresentam as seguintes proposições: VI) é fundamental considerar a inseparabilidade entre forma e sentido no processo de aquisição de L2; VII) é imprescindível o alocutário-professor considerar a inseparabilidade entre unidades da língua e níveis no tratamento dos fatos da L2, pois estão em jogo as operações constituintes e integrantes entre as unidades; e VIII) é necessário as atividades em L2 tratem da língua-discurso, com a integração das faculdades de compreensão do discurso e de reconhecimento das unidades da língua.

Por fim, ainda apresentamos um último princípio, no qual consideramos a cultura (ELE) como constitutiva das relações enunciativas do locutor-aluno com o alocutário-professor, que, ao produzir referências no discurso, atualiza valores que simbolizam o imbricamento de culturas (da L1 e da L2). Dessa forma, a estrutura enunciativa configura-se como (eu - tu - ele) – ELE. É nela que o aluno de L2 movimenta-se como locutor a fim de se apropriar dessa língua.

Os princípios enunciativos não são concebidos de acordo com uma ordem cronológica ou hierárquica, mas podem funcionar de maneira conjugada. Com a proposição desses princípios, temos o intuito de adicionar mais uma reflexão acerca do ensino-aprendizagem de L2, de forma a contribuir para uma mudança na postura do professor de L2 com relação ao

ensino dessa língua, e também chamar atenção para os modos singulares com que cada aluno pode se apropriar da L2. Por isso, esses princípios precisam ser considerados como uma proposta de diálogo entre os campos da Enunciação e da ASL, e não como princípios únicos para a aquisição de L2 e/ou como pressupostos de um “modelo” enunciativo para a aquisição de L2. Além disso, acreditamos que este trabalho possa dar continuidade a pesquisas que vêem a aquisição de L2 de um ponto de vista enunciativo.

Dessa forma, o objetivo desta dissertação foi alcançado, uma vez que apresentamos esses nove princípios e, com isso, a possibilidade de uma reflexão enunciativa no tratamento da aquisição de L2 em contexto escolar

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARESI, Fábio. **Os índices específicos e os procedimentos acessórios da enunciação**. ReVEL, v.9, n.16, 2011, p. 262 -275.

BENVENISTE, Émile. (1974) **Problemas de lingüística geral II**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____. (1966) **Problemas de lingüística geral I**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. **Problèmes de linguistique générale I**. Paris: Gallimard, 1966.

_____. Première leçon. In: _____. **Dernières leçons**. Éditions établie par Jean-Claude Coquet et Irène Fenoglio. EHESS/ Gallimard: SEUIL, Paris, 2012.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. New York: Henry Holt, 1933.

CHOMSKY, Noam. **Knowledge of language: its nature, origin and use**. New York: Praeger, 1986.

DEL RÉ, Alessandra. A pesquisa em Aquisição da Linguagem: teoria e prática. In: _____. (Org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006, p.13-44.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. 1 CD-ROM.

DUFOUR, Dany-Robert. **Os mistérios da trindade**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

FARIAS, Bruna Sommer. **A passagem de locutor a sujeito da enunciação em L2: um olhar enunciativo da aquisição**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Trabalho de conclusão de curso.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FINGER, Ingrid. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista In: _____. QUADROS, Ronice Muller de (Org.). **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: Editora da USFC, 2008, p. 8-24.

_____. **Aquisição de segunda língua: abrangência e limitações do modelo gerativista**. Revista da Abralín, v.2, n.16, 2003, dez., 2003, p.23-45.

FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, L; FINATTO, M.J.; TEIXEIRA, M. (Orgs.) **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento; SILVANA, Silva; LICHTENBERG, Sônia; WEIGERT, Thaís. **Enunciação e gramática**. São Paulo: Contexto, 2008.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FLORES, Valdir do Nascimento. O lugar metodológico da análise da enunciação em relação aos níveis da análise linguística. In: BATTISTI, E; COLLISCHONN, G. **Língua e linguagem: perspectivas de investigação**. Pelotas: EDUCAT, 2011b, p.45-57.

_____. A enunciação e os níveis da análise linguística. In: Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso. Set. 2010, Porto Alegre. **Anais do SITED**. Porto Alegre: PUCRS, 2011a, p.396-402.

_____. A enunciação e os níveis de análise linguística em dados de distúrbios de linguagem. **Organon**, Porto Alegre, n. 46, jan.-jun., 2009, p.177-190.

_____. Princípios para a definição do objeto da linguística da enunciação: uma introdução (primeira parte). **Letras de hoje**. Porto Alegre, n.126, dez., 2001, p. 7-67.

GASS, Susan; SELINKER, Larry. **Second Language Acquisition: an Introductory Course**. Third Edition. New York: Routledge, 2008.

GOMES, Janaína Nazzari. **O enunciador em língua estrangeira: uma constituição possível?** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Trabalho de conclusão de curso.

KLEIN, Elaine C. Second versus third language acquisition: is there a difference? **Language Learning**, v. 45, n. 3, p. 419-465, Sept. 1995.

KNACK, Carolina. **Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Dissertação de mestrado.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

LEMONS, Cláudia de. Interacionismo e aquisição de linguagem. **DELTA**, v.2, n°2, 1986.

LIGHTBOWN, P; SPADA, N. **How languages are learned**. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2006.

MCLAUGHLIN, Barry. **Theories of second language learning**. London: E. Arnold, 1987.

MURPHY, Raymond. **English grammar in use: a self-study reference and practice book for intermediate students of english, with answers**. 3rd. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

NORMAND, Claudine. Os termos da enunciação em Benveniste. In: OLIVEIRA, S.; PARLARTO, E. ; RABELLO, S. **O falar da linguagem**. São Paulo: Editora Lovise, 1996.

NUNES, Paula Ávila. **A prática tradutória em contexto de ensino (re) vista pela ótica enunciativa**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Tese de doutorado.

ORTEGA, L. **Understanding Second Language Acquisition**. London: Hodder Education, 2009.

PIAGET, Jean. (1923) **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. (1970) **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

QUADROS, Ronice Muller de. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: _____. FINGER, Ingrid. (Org.). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da USFC, 2008, p. 45-82.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Volume I. 1 ed. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009.

RAPOSO, Eduardo Paiva. **Teoria da gramática: a faculdade da linguagem**. Lisboa: Editorial Caminho, 2000.

ROTTAVA, L. Aprendizagem de PE como L3 ou língua adicional em contexto multilíngüe: aspectos gramaticais recorrentes na produção escrita. In: CELSUL - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul, 2008, Porto Alegre. **Anais do 8o. Encontro do CELSUL**. Pelotas: Educat, 2008. v. 1. p. 1-11.

SAUSSURE, Ferdinand de. (1916) **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Carmem Luci da Costa; STUMPF, Elisa. O papel dos índices específicos e dos procedimentos acessórios na enunciação e na metaenunciação da criança. **Desenredo**, Passo Fundo, v.8, n. 1, jan.-jun., 2012, p. 115-143.

SILVA, Carmem Luci da Costa. Os movimentos enunciativos da criança na linguagem. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 77-94. 2ª parte. 2011.

_____. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição**. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. Tese de Doutorado.

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**, Porto Alegre, v. 1, nov., 2006, p.1-10.

TEIXEIRA, Marlene. Um olhar enunciativo sobre o discurso. In: DI FANTI, Maria da Glória; BARBISAN, Leci. **Enunciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2012, p.62 – 74.

THORNE, Steven L. Second Language Acquisition theory and the truth(s) about relativity. In: LANTOLF, James P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 219- 244.

VENTURINI, Maria Alice. Aquisição de língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados. In: DEL RÉ, Alessandra (Org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 113- 134.

VYGOTSKY, Lev S. (1934) **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. (1984) **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.