



INTERLÍNGUA^{1*} INTERLANGUAGE

Larry Selinker²

Resumo

O artigo demonstra que os fatores pertinentes da aprendizagem da segunda língua podem ser encontrados graças a um exame comparado de três sistemas linguísticos produtivos, quais sejam: (1) a língua materna do aluno, (2) a competência do aluno na segunda língua, sua língua intermediária (*Interlíngua*), e (3) o sistema da língua-alvo. Finalmente, descrevem-se os processos que são responsáveis pela diferença entre a língua intermediária do aluno e sua competência desejada na língua-alvo.

Palavras-chave: aprendizagem de segunda língua; interlíngua; fossilização

Resume

L'article rend explicites les facteurs pertinents du processus de l'apprentissage de la deuxième langue grâce à un examen comparé de trois systèmes linguistiques productifs, à savoir (1) la langue maternelle de l'élève, (2) la compétence de l'élève dans la deuxième langue, sa langue intermédiaire (*Interlanguage*), et (3) le système de la langue cible. Finalement on décrit les processus qui sont responsables de la différence entre la langue intermédiaire de l'élève et sa compétence voulue dans la langue cible.

Mots clés: apprentissage d'une langue seconde, interlangue; fossilization

1 *N.T.: Este artigo foi publicado originalmente como: *SELINKER, Larry. Interlanguage. In: IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10: 3 (1972), p. 209-231.

Tradução brasileira: Phellipe Marcel (UFF) e Décio Rocha (UERJ). Resultado das atividades do projeto Disciplinarização da linguística no estado do Rio de Janeiro: uma perspectiva multidisciplinar das percepções sobre língua, submetido por Décio Rocha ao edital Humanidades, da FAPERJ. Agradecemos fortemente ao professor Larry Selinker por nos confiar a tradução do artigo. Em virtude de se tratar de tradução, mesmo contrariando algumas diretrizes do periódico, alguns traços do original foram mantidos, por exemplo, a numeração de subcapítulos.

2 University of Michigan (1977-1993) - Birkbeck College, University of London até 2002 - Professor visitante da New York University.



Introdução

Este artigo³ discute alguns prolegômenos teóricos para pesquisadores voltados aos aspectos linguísticos da psicologia do aprendizado de segunda língua. Tais prolegômenos teóricos são importantes porque sem eles é praticamente impossível decidir que dados são relevantes para uma teoria psicolinguística do aprendizado de segunda língua.

Também é importante distinguir entre uma perspectiva do ensino e uma perspectiva do aprendizado. Em relação à perspectiva do “ensino”, pode-se muito bem elaborar uma metodologia que relataria o output desejado para determinados inputs, recomendando-se o que precisa ser feito pelo professor para ajudar o aprendiz a conquistar o aprendizado. Em relação à perspectiva do “aprendizado”, pode-se muito bem escrever um artigo descrevendo o processo de tentativas de aprendizado de uma segunda língua, com ou sem sucesso: ensino, livros didáticos e outras “ajudas externas” constituiriam um, não mais do que um, importante conjunto de variáveis relevantes.

Ao distinguir as duas perspectivas,⁴ questões relativas às estruturas e processos internos do organismo que aprende ficam em segundo plano no que concerne à perspectiva do ensino; tais questões podem nem mesmo ser desejáveis aqui. Entretanto, essas questões de fato fornecem a *raison d'être* para que se escolha observar o aprendizado de segunda língua pela ótica do aprendizado. Este artigo foi escrito do ponto de vista do aprendizado, sem levar em consideração o êxito ou o fracasso da tentativa de aprendizado de uma segunda língua.

Na perspectiva do aprendizado, que dados do aprendizado de segunda língua seriam considerados psicologicamente relevantes?⁵ Minha opinião é que tais dados seriam aqueles eventos comportamentais que conduziram a uma compreensão das estruturas e dos processos psicolinguísticos subjacentes às “tentativas de performance^{6**} com sentido” em uma segunda

3 Este artigo foi iniciado durante o ano letivo de 1968-1969, quando fui professor visitante do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade de Edinburg. Muitos estudantes e professores de Edinburg e de Washington, ao longo de seus persistentes pedidos de esclarecimento, me ajudaram a cristalizar as ideias apresentadas neste artigo, seja qual for o nível de compreensibilidade que nele tenha sido alcançado. Gostaria de agradecer a eles, e sou grato especialmente a Ruth Clark, Fred Lukoff, Frederick Newmeyer e Paul Van Buren. Uma versão anterior deste artigo foi lida no Second International Congress of Applied Linguistics, na Universidade Cambridge, em setembro de 1969.

4 Não é injusto afirmar que quase toda a vasta bibliografia psicolinguística que lida com o aprendizado de segunda língua – seja produzida por linguistas, seja por psicólogos – é caracterizada pela confusão entre “aprender” uma segunda língua e “ensinar” uma segunda língua (ver também Mackey, in Jakobovits, 1970, p. IX.). Essa confusão atinge também quase todas as discussões sobre o tema. Por exemplo, pode-se ouvir a expressão “psicologia de ensino de segunda língua” e não se saber se o falante se refere ao que o professor deveria fazer, ao que o aprendiz deveria fazer, ou a ambos. Essa confusão terminológica provoca incerteza quanto ao que é defendido.

5 A resposta a essa questão não é nada óbvia. Sabe-se que considerações teóricas ajudam a enxergar os dados relevantes. Veja-se, por exemplo, Fodor (1968, p. 48): “(...) o modo de se relatarmos comportamentos e de definir o que está disponível como descrição depende parcialmente de que equipamento conceitual é fornecido por nossas teorias (...)”

6 ** N.T.: Tendo em vista a ampla presença do termo nos estudos linguísticos em língua portuguesa, inserimos o acento gráfico em “performance” no sentido de contribuir para sua definitiva inclusão como palavra da língua portuguesa.

língua. A expressão “situação de performance com sentido” será aqui empregada para fazer referência à situação na qual um “adulto”⁷ tenta, em uma língua que ele está aprendendo, expressar sentidos já construídos previamente. Como a execução de exercícios de repetição estrutural de segunda língua em sala de aula não é, por definição, uma performance com sentido, decorre que, de uma ótica do aprendizado, tal execução é, em longo prazo, de menor interesse. Além do mais, o comportamento observado em experimentos que usam sílabas sem sentido se enquadra na mesma categoria, e pelo mesmo motivo. Portanto, os dados resultantes dessas últimas situações de comportamento possuem relevância duvidosa em relação a situações de performance com sentido e, analogamente, em relação a uma teoria do aprendizado de segunda língua.

Há muito tempo acredito que uma das nossas maiores dificuldades em estabelecer uma psicologia do aprendizado de segunda língua que seja relevante para o modo como as pessoas efetivamente aprendem segundas línguas tem sido nossa inabilidade em identificar inequivocamente os fenômenos que desejamos estudar. Do grande conglomerado de eventos comportamentais em segunda língua, quais critérios e construtos deveriam ser utilizados para delimitar os eventos que devem ser considerados relevantes na construção teórica? Um conjunto desses eventos comportamentais que tem suscitado um interesse considerável é o reaparecimento regular, em execução de segunda língua, de fenômenos linguísticos que se acreditavam já erradicados da performance do aprendiz. Uma compreensão correta desses fenômenos leva à postulação de certos construtos teóricos, muitos dos quais desenvolvidos para lidar com outros problemas na área. Mas eles também ajudam a elucidar os fenômenos em questão. Esses construtos, por sua vez, nos dão um quadro teórico dentro do qual se pode começar a isolar os dados psicologicamente relevantes do aprendizado de segunda língua. A investigação desse fenômeno nos oferece uma nova perspectiva que é, portanto, muito valiosa na identificação de dados relevantes e na formulação de uma teoria psicolinguística do aprendizado de segunda língua. A motivação principal deste artigo é acreditarmos que, hoje, é nesta área que podemos fazer progresso.

“Interlíngua” e estruturas latentes

Eventos comportamentais relevantes numa psicologia do aprendizado de segunda língua deveriam ser identificáveis com a ajuda de construtos teóricos que presumam os principais aspectos da estrutura psicológica de um adulto sempre que ele tenta entender ou produzir frases numa segunda língua. Se, em uma psicologia do aprendizado de segunda língua, nosso objetivo é explicar alguns aspectos importantes da estrutura psicológica do adulto, então me parece

7 A definição de “adulto” compreende a pessoa com 12 anos ou mais. Tal noção deriva de Lenneberg (1967, por exemplo, pp. 136, 176), que alega que, depois do início da puberdade, é difícil dominar a pronúncia de uma segunda língua, uma vez ultrapassado um período “crítico” na maturação do cérebro, quando “o desenvolvimento linguístico tende a ‘se congelar’” (ibidem, p. 136).

que lidamos basicamente com o modo como sujeitos bilíngues fazem o que Weinreich (1953, p. 7) denominou “identificações interlinguais”. Em seu livro de 1953, *Languages in Contact*, o autor discute — ainda que brevemente — a necessidade prática de considerar, nos estudos do bilinguismo, que tais identificações (como as de um fonema em duas línguas, uma relação gramatical em duas línguas, uma característica semântica em duas línguas) foram feitas pelo indivíduo em questão numa situação de contato linguístico. Embora Weinreich conduza muitas questões linguísticas e psicológicas, ele deixa completamente em aberto questões relativas à *estrutura psicológica* na qual acreditamos existirem essas “identificações interlinguais”; presumimos que essa *estrutura psicológica* exista e que ela está *latente* no cérebro, ativada quando alguém tenta aprender uma segunda língua.

Nessa área de investigação, o conceito que mais se aproxima do de estrutura psicológica latente é o de *estrutura linguística latente*, de Lenneberg (1967, principalmente entre as p. 374-379), o qual, segundo o autor, apresentaria as seguintes características: (a) é uma disposição pré-formulada no cérebro; (b) é a contrapartida psicológica do conceito de gramática universal; (c) é transformado pela criança em *estrutura atualizada* de uma gramática particular, em função de determinados estágios maturacionais. Neste artigo, considerarei a existência da estrutura linguística latente conforme descrita por Lenneberg; a partir disso, considerarei que há também uma disposição já formulada no cérebro, que, para a maior parte das pessoas, é diferente da estrutura linguística latente de Lenneberg, e funciona em conjunto com ela. Vale dizer que, comparada à formulação de Lenneberg, a estrutura latente descrita neste artigo não comporta nenhum cronograma genético;⁸ analogamente, não se trata de uma contrapartida direta a qualquer conceito gramatical como o de “gramática universal”; essa estrutura latente pode nunca vir a ser ativada; não há nenhuma garantia de que essa estrutura latente será “atualizada” na estrutura real de qualquer língua natural (isto é, não há garantia de que uma tentativa de aprendizado será bem-sucedida), e há muita chance de existir uma sobreposição entre a aquisição dessa estrutura linguística latente e outras estruturas intelectuais.

O que defendemos crucialmente aqui é que adultos que têm “sucesso” no aprendizado de uma segunda língua, alcançando a competência de locutores nativos, conseguiram de algum modo reativar a *estrutura linguística latente* descrita por Lenneberg. Esse sucesso absoluto numa segunda língua afeta, como sabemos por observação, uma baixa porcentagem (em torno de 5%, talvez) dos aprendizes. E acontece que esses 5% passam por processos psicolinguísticos muito diferentes dos enfrentados pela maioria de aprendizes de segunda língua. Esses aprendizes bem-sucedidos podem, portanto, e com segurança, ser ignorados — num sentido contrafactual —,⁹ se nossa finalidade for a de estabelecer os construtos que apontem para os dados psicologicamente relevantes entre a maior parte dos aprendizes de segunda língua. Tendo em mente o estudo do

⁸ Primeiramente apontado por Harold Edwards.

⁹ Ver, em Lawler & Selinker (no prelo), quando se deve usar, numa teoria do aprendizado de segunda língua, a relevância contrafactual.

último grupo de aprendizes (isto é, a vasta maioria de aprendizes que não alcançam a competência de falantes nativos), a noção de tentativa de aprendizado é independente e logicamente anterior à noção de “aprendizado bem-sucedido”. Neste artigo, focaremos na tentativa de aprendizado por esse grupo de aprendizes, bem-sucedidos ou não, e consideraremos que eles ativam uma estrutura diferente, embora ainda determinada geneticamente (que chamaremos aqui de *estrutura psicológica latente*), sempre que tentam produzir uma sentença na segunda língua, ou seja, sempre que tentam expressar, numa língua que estão aprendendo, significados que possivelmente já lhes sejam familiares.

Essa série de suposições precisa ser sustentada, acredito, porque, ao que tudo indica, não se pode ensinar a competência de um falante nativo ao aprendiz de uma segunda língua que efetivamente a alcança, já que linguistas — em quase todos os estudos gerativos — têm diariamente descoberto fatos novos e fundamentais sobre línguas particulares. Para alcançar essa competência de falante nativo, os aprendizes bem-sucedidos precisam ter adquirido esses fatos (e, muito provavelmente, importantes princípios de organização linguística) *sem* que tenham passado por um ensino no sentido formal.¹⁰

Em relação ao aprendiz ideal de uma segunda língua que *não* terá sido “bem-sucedido” (no sentido integral apresentado acima) e que é, portanto, representativo da vasta maioria de aprendizes de segunda língua, podemos idealizar que, desde o início de seu estudo de uma segunda língua, ele foca sua atenção em uma norma da língua cujas sentenças ele está tentando produzir. Com isso, idealizamos uma imagem rascunhada da seguinte maneira:¹¹ a noção genericamente aceita de “língua-alvo”, isto é, a segunda língua que o aprendiz tenta aprender, é aqui restrita para significar que há somente uma norma de um dialeto dentro do foco de atenção interlinguístico do aprendiz. Além disso, focamos nossa atenção analítica nos únicos dados observáveis *sobre os quais podemos produzir projeções teóricas*:^{12*13} os enunciados produzidos

10 Chomsky (1969, p. 68) expressa um ponto de vista muito similar: “(...) deve-se reconhecer que não se aprende a estrutura gramatical de uma segunda língua através de ‘explicação e instrução’, para além dos rudimentos mais elementares, pela simples razão de que ninguém possui conhecimento explícito suficiente sobre essa estrutura a ponto de poder fornecer explicação e instrução.” Como exemplo detalhado, Chomsky mostra uma propriedade que é claramente central para a gramática: a nominalização (CHOMSKY, 1969, p. 68 e p. 52-60). Não vejo por que repetir os argumentos detalhados de Chomsky, que claramente demonstram que um aprendiz bem-sucedido de inglês como segunda língua não poderia ter aprendido, por meio de “explicação e instrução”, a fazer os juízos que Chomsky descreve.

11 Pelas considerações feitas, também acabamos por trabalhar com um ideal de aprendizes individuais sem considerar suas diferenças, o que torna esse quadro teórico relativamente incompleto. Uma teoria do aprendizado de segunda língua que não coloque em lugar central as diferenças individuais entre aprendizes *não pode* ser considerada aceitável. Ver Lawler & Selinker (no prelo) para ter acesso a uma discussão sobre essa questão capciosa, traçando perfis de aprendizes idealizados que diferem um do outro em relação aos tipos de regras linguísticas e tipos de performance com sentido numa segunda língua.

12 * O autor opta aqui pelo termo *theoretical predictions*. Traduzimos como “projeções”, mas sinalizamos que, quando esse substantivo for lido no artigo, deve suscitar um sentido de possibilidade de *predizer* comportamentos e funcionamentos.

13 Tem havido muitos mal-entendidos (em conversas comigo) sobre isso. Não estou me posicionando de modo antimentalista aqui. Tampouco estou excluindo de modo apriorístico a possibilidade de estudos perceptuais em uma segunda língua. Entretanto, o leitor deve saber que, além dos problemas comuns — como determinar se um

quando o aprendiz tenta dizer sentenças na língua-alvo. Esse conjunto de enunciados, para a *maioria* dos aprendizes de uma segunda língua, não é idêntico ao hipotético conjunto correspondente de enunciados que teriam sido produzidos por um falante nativo da língua-alvo, caso ele tivesse tentado exprimir o mesmo significado do aprendiz. Como é possível observar que os enunciados produzidos por um aprendiz na língua-alvo não são idênticos aos produzidos pelo falante nativo para expressar o mesmo significado, então somos praticamente *obrigados* a estabelecer como hipótese a existência de um sistema linguístico em separado,¹⁴ o qual se apreende quando o aprendiz tenta, em seu *output*, produzir uma norma na língua-alvo. A esse sistema linguístico chamaremos “interlíngua” (IL).¹⁵ Um dos principais pontos deste artigo é a hipótese de que as projeções de eventos comportamentais numa teoria do aprendizado de segunda língua deveriam se ocupar primeiramente das formas linguísticas dos enunciados produzidos nas ILs. Projeções bem-sucedidas de tais eventos comportamentais em situações de *performance* com sentido conferirão legitimidade aos construtos teóricos relacionados à estrutura psicológica latente discutida neste artigo.

Do que acaba de ser dito, conclui-se que os únicos dados observáveis que dizem respeito a situações de *performance* significativa que seriam relevantes para a identificação da interlíngua são: (1) enunciados na língua nativa (LN)^{16*} do aprendiz produzidos pelo aprendiz; (2) enunciados em interlíngua produzidos pelo aprendiz; (3) enunciados na língua-alvo produzidos pelo falante nativo daquela língua. Esses três tipos de enunciados ou eventos comportamentais são, neste quadro teórico, os dados psicologicamente relevantes do aprendizado de segunda língua, e projeções teóricas numa psicologia relevante do aprendizado de segunda língua serão as estruturas superficiais das frases em interlíngua.

Ao juntar esses três conjuntos de enunciados dentro de um quadro teórico, e ao reunir, na qualidade de dados, enunciados relativos a estruturas linguísticas específicas em cada um desses três sistemas (sob as *mesmas* condições experimentais, se possível), o pesquisador de psicologia do aprendizado de segunda língua pode começar a estudar os processos psicolinguísticos que

sujeito percebe ou compreende um enunciado —, o analista do domínio interlingual não pode confiar num juízo gramatical intuitivo, já que ele acumula informações sobre outro sistema, aquele com que o aprendiz está se debatendo, isto é, a língua-alvo. (Para ver um problema metodologicamente parecido em outro domínio, consultar Labov, 1969, p. 715). Outro, e talvez mais importante, argumento contra os estudos perceptuais interlinguais é que as projeções baseadas neles não são testáveis em “situações de *performance* com sentido” (ver definição mais acima); uma reconstrução do evento relativa à parte do aprendiz teria de ser feita num estudo perceptual interlingual. Tais dificuldades não existem quando projeções estão relacionadas ao formato dos enunciados produzidos como resultado da tentativa do aprendiz em expressar na língua-alvo significados que talvez já lhe sejam familiares.

14 Essas noções de sistema linguístico em separado foram desenvolvidas independentemente por Jakobovits (1969) e Nemser (1971).

15 A noção de “interlíngua” é introduzida em Selinker (1969).

16 * N.T.: Ao longo do processo de tradução do artigo, hesitamos em relação ao uso de “língua nativa”, e quase optamos por “língua materna”. Entretanto, não nos parece acidental a opção por “native language” em vez de “mother tongue”, ou mesmo “mother language”, por Selinker, tendo sido essa escolha esquemática ou inconsciente. Um interessante artigo sobre o estatuto de “língua materna” é: “Para além da figura da mãe: reflexões sobre a noção de língua materna”, in *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, nº 37, jan.-jun. de 2016, com autoria de José Edicarlos de Aquino.

estabelecem o conhecimento subjacente ao comportamento da interlíngua. Gostaria de adiantar que há 5 processos centrais (e talvez alguns adicionais de menor importância), e que eles existem na estrutura psicológica latente que mencionamos anteriormente. São eles: (1) transferência linguística; (2) transferência de treinamento; (3) estratégias de aprendizado de segunda língua; (4) estratégias de comunicação em segunda língua; (5) supergeneralização de material linguístico na língua-alvo. Todas as projeções do analista quanto à forma dos enunciados da IL deveriam estar associadas a um ou a mais de um desses, ou de outros, processos.

Fossilização

Antes de descrever brevemente esses processos psicolinguísticos, outra noção que gostaria de apresentar para a consideração do leitor é o conceito de *fossilização*, um mecanismo que também acreditamos existir na estrutura psicológica latente descrita anteriormente. Os fenômenos linguísticos fossilizáveis são itens linguísticos, regras e subsistemas que falantes de uma língua materna específica tenderão a manter em sua interlíngua referente a uma dada língua-alvo, independentemente da idade do aprendiz e da quantidade de explicações e instruções que ele receber em língua-alvo.¹⁷ Penso essas estruturas fossilizáveis como os já bem conhecidos “erros”: a uvular /r/ dos franceses em sua interlíngua inglesa, o retroflexo /r/ do inglês estadunidense em sua interlíngua francesa, o ritmo do inglês em sua interlíngua relativa ao espanhol, a ordem do alemão em que *tempo-espaço* aparecem depois do verbo na interlíngua inglesa falada por alemães, etc. Também lembro os “não erros” menos conhecidos, como a monotongação de vogais em espanhol entre falantes espanhóis de interlíngua hebraica, e a ordem superficial *objeto-tempo* depois do verbo entre falantes de hebraico para a interlíngua inglesa. Enfim, há estruturas fossilizáveis muito mais difíceis de classificar, como algumas características do sistema tailandês de entonações na interlíngua de tailandeses quando falam inglês. Vale notar que estruturas fossilizáveis tendem a se manter como *perFORMANCE* potencial, ressurgindo¹⁸ na *perFORMANCE* produtiva de uma interlíngua mesmo quando aparentemente erradicadas. Muitos desses fenômenos reaparecem na *perFORMANCE* da interlíngua quando o aprendiz foca sua atenção em assuntos novos e difíceis intelectualmente, ou quando está ansioso, sob efeito de algum tipo de excitação ou, estranhamente, às vezes, quando ele está bem relaxado. Note-se que defendemos aqui que, independentemente do motivo, o tão observado fenômeno da “reincidência” — por parte de aprendizes de segunda língua a partir de uma norma da língua-alvo — não é, como se tem acreditado amplamente, nem aleatório, nem direcionado para a língua nativa do falante, mas para uma norma da interlíngua.¹⁹

17 Gillian Brown ressaltou (em conversas comigo) que deveríamos nos dedicar a um modelo dinâmico em que a fossilização fosse definida como relativa a vários — e talvez arbitrários — grupos etários cronológicos.

18 John Laver me ajudou a esclarecer essa questão.

19 Muitas pessoas ressaltaram (em conversas comigo) que, neste parágrafo, parece haver uma conexão unicamente entre fossilização e erros. Não pretendi fazer tal conexão, uma vez que algo “correto” também pode reemergir quando se imaginava erradicado, especialmente se causado por outros processos que não a transferência linguística.

Um fato crucial, talvez o mais crucial de todos, que qualquer teoria do aprendizado de segunda língua que seja adequada deverá explicar é essa reaparição ou ressurgência regular, numa interlíngua produtiva, de estruturas linguísticas que se pensavam erradicadas. Essa reaparição comportamental foi o que me levou a postular a realidade da fossilização e das interlínguas. Deve-se deixar claro que a reaparição de tal comportamento não está confinada ao nível fonético. Por exemplo, parte do *input* mais sutil que um aprendiz de segunda língua precisa dominar tem a ver com as noções de subcategorização de complementação verbal. O inglês indiano, enquanto interlíngua relativa ao inglês,²⁰ parece fossilizar a construção “*that* + complemento”, ou “verbo + *that*”, para todos os verbos que introduzam complementos oracionais. Mesmo quando a forma correta foi aprendida pelo aprendiz indiano de inglês, esse tipo de conhecimento é o primeiro que ele parece perder quando sua atenção está voltada para um novo assunto intelectual ou quando ele deixa de falar a língua-alvo, mesmo que por um curto período de tempo. Sob condições como essas, há um reaparecimento regular da construção “*that* + complemento” na performance em interlíngua para todos os complementos oracionais.

Cinco processos centrais

Acredito que os fenômenos mais interessantes na performance em interlíngua sejam esses itens, regras e subsistemas que são fossilizáveis tendo em vista os cinco processos listados acima. Se se puder demonstrar experimentalmente que esses itens, regras e subsistemas fossilizáveis que ocorrem na performance em interlíngua são resultado da língua nativa, então estamos lidando com o processo de *transferência linguística*; se esses itens, regras e subsistemas fossilizáveis forem resultado de itens identificáveis nos procedimentos de treinamento, então estamos lidando com o processo conhecido como *transferência de treinamento*; se forem um resultado de uma abordagem identificável, pelo aprendiz, do material a ser aprendido, então estamos lidando com *estratégias de aprendizado de segunda língua*; se forem resultado de uma abordagem identificável, pelo aprendiz, da comunicação com falantes nativos de uma língua-alvo, então estamos lidando com *estratégias de comunicação em segunda língua*; e, finalmente, se são resultado de uma clara supergeneralização das regras e características semânticas da língua-alvo, então estamos lidando com a *supergeneralização do material linguístico da língua-alvo*. Quero estabelecer como hipótese que esses cinco processos são processos *centrais* para o aprendizado de segunda língua, e que cada processo força o material fossilizável para a superfície dos enunciados em interlíngua, controlando, em larga medida, as estruturas superficiais desses enunciados.

Podemos muito bem chamar de *competências fossilizadas de interlíngua* as combinações

20 Keith Brown (em conversas comigo) objetou que o estatuto sociolinguístico das “línguas” ou “dialetos” chamados inglês indiano, inglês filipino, inglês da África Ocidental, francês da África Ocidental, etc. os coloca numa categoria diferente da que tenho descrito como interlíngua. Do ponto de vista sociolinguístico, esse argumento se sustenta, mas estou preocupado, neste artigo, com uma perspectiva psicológica, e as idealizações relevantes me parecem idênticas em todos esses casos.

que esses processos produzem. Coulter (1968) apresenta dados convincentes no sentido de demonstrar não apenas a *transferência linguística*, mas também uma *estratégia de comunicação* comuns a muitos aprendizes de segunda língua. Essa estratégia de comunicação decreta – internamente, por assim dizer – que eles sabem o suficiente da língua-alvo para se comunicar. E assim eles param de aprender.²¹ Se param de aprender de vez ou se passam a aprender menos — por exemplo, aumentando o vocabulário na medida da necessidade (Jain (1969) insiste que isso é necessário) — é, me parece, algo irrelevante. Se esses indivíduos tampouco aprendem a informação sintática compatível com determinados itens lexicais e, então, adicionam poucos itens lexicais novos — digamos, sobre viagem espacial —, isso pouco importa. O importante a notar em relação à evidência apresentada em Coulter (1968) e Jain (1969) é que as competências em interlândia podem não só estar inteiramente fossilizadas em aprendizes individuais no exercício de sua própria situação interlingual,²² como também em grupos inteiros de indivíduos, resultando na emergência de um novo dialeto (aqui o inglês indiano), em que as competências fossilizadas de interlândia podem se tornar a situação normal.

Passemos agora a alguns exemplos desses processos. Os exemplos apresentados na seção 3 são, quase certamente, o resultado do processo de *transferência linguística*. Neste artigo, serão suficientes alguns poucos exemplos relativos aos outros processos:

Supergeneralização de regras da língua-alvo é um fenômeno muito conhecido entre os professores de línguas. Falantes de muitas línguas poderiam produzir uma frase como a seguinte, em sua interlândia inglesa:

(1) What did he intended to say?²³

Na sentença, o morfema de pretérito *-ed* é estendido a um ambiente em que, para o aprendiz, ele poderia se aplicar logicamente, o que não é o caso. O falante indiano de inglês que produz a expressão *drive a bicycle* em sua performance de interlândia, em (2), muito provavelmente está supergeneralizando o uso do verbo *drive* para todos os veículos (JAIN, 1969, p. 22 e 24, mas ver também a nota de rodapé 26 deste artigo):

(2) After thinking little I decided to start on the *bicycle* as slowly as I could as it was not possible to *drive* fast.

Muitos aprendizes de inglês aprendem rapidamente a regra dessa língua que permite contrair expressões como *the concert is* para *the concert's*, mas esses aprendizes podem

21 Para descrever essa situação, Jain (1969) fala de competência funcional. Corder (1967), usando o termo competência transicional, foca no aspecto provisório do desenvolvimento da “competência” numa segunda língua. Ambas as noções devem sua existência, em primeiro lugar, à noção de Chomsky (1965) de competência linguística, que deve ser diferenciada da performance linguística real (desempenho).

22 Uma “situação interlingual” é definida como uma combinação específica de LN (língua nativa), LA (língua-alvo) e IL (interlândia).

23 Essa e outras frases parecidas foram de fato produzidas consistentemente por um israelense de meia idade que era muito fluente em inglês.

supergeneralizar essa regra, produzindo sentenças como a seguinte em sua interlíngua inglesa:

(3) Max is happier than Sam's these days.

Embora essa sentença seja hipotética, ela ilustra algo que afirmamos antes. O aprendiz de inglês que produz contrações corretamente em todos os ambientes deve ter aprendido os limites da regra *sem ter recebido* “explicação e instrução”, já que tal restrição só foi descoberta recentemente: “a contração de auxiliares (...) não pode ocorrer quando um constituinte imediatamente posterior ao auxiliar a ser contraído está elidido”, por exemplo, “happy”, na frase (3) (LAKOFF, no prelo). Uma série de exemplos de supergeneralização de regras da língua-alvo pode ser encontrada em Richards (1970).

A *transferência de treinamento* é um processo bem diferente do da transferência linguística (ver Selinker, 1969) e da supergeneralização de regras da língua-alvo. Ela põe ênfase na fonte de dificuldade de falantes servo-croatas com qualquer nível de proficiência em inglês com a distinção entre *he* e *she*, produzindo *he* em sua interlíngua inglesa em praticamente toda ocasião, independentemente de se o pronome exigido é *he* ou *she*, de acordo com qualquer norma do inglês. Não se trata, aqui, de efeito de transferência linguística, já que, em relação à condição de ser animado, a distinção entre *he* e *she* é a mesma em servo-croata e em inglês.²⁴ Assim, seguindo uma análise contrastiva-padrão, não deveria haver problema aí. O que parece é que a forma resultante em interlíngua, em primeira instância, se deve diretamente à *transferência de treinamento*; livros didáticos e professores nessa situação interlingual quase sempre apresentam exercícios de repetição estrutural com o pronome *he*, e nunca com *she*. O alcance dessa fossilização pode ser visto entre falantes dessa interlíngua acima dos 18 anos de idade. Apesar de estarem bem conscientes da distinção entre os pronomes e também de seu erro recorrente, de fato, produzem regularmente *he* tanto para *he* quanto para *she*, comprovando que sentem que não precisam fazer essa distinção para se comunicarem.²⁵ Nesse caso, então, o erro fossilizável se deve originalmente a um tipo de *transferência de treinamento* e, posteriormente, a uma *estratégia específica de comunicação em segunda língua*.

Em relação à noção de “estratégia”, pouco se sabe, na psicologia, sobre o que constitui uma estratégia; uma definição viável do termo não parece possível hoje. Menos ainda se conhece sobre estratégias que aprendizes de uma segunda língua usam em sua tentativa de dominar uma língua-alvo e expressar sentido nela.²⁶ Tem circulado a ideia de que as estratégias do aprendiz provavelmente possuem um recorte cultural, até certo ponto. Por exemplo, em muitas culturas tradicionais, o canto é usado como um dispositivo de aprendizado, relacionando-se claramente com o que é aprendido nessas situações. E tem-se defendido,²⁷ com alguma dificuldade, que as estratégias para lidar com o material da língua-alvo evoluem sempre que o aprendiz percebe,

24 Agradeço a Wayles Browne (em conversas comigo) por esclarecimentos nessa questão.

25 Relatado por George McCready (em conversas comigo).

26 Ian Pearson (em conversas comigo).

27 Elaine Tarone (em conversas comigo).

conscientemente ou não, que ele não possui competência em relação a algum aspecto da língua-alvo. Não se pode duvidar que várias estratégias internas²⁸ da parte do aprendiz de segunda língua afetam em grande medida as estruturas superficiais das sentenças que subjazem os enunciados em interlíngua. Mas há perguntas cujas respostas são pura especulação: quais seriam essas estratégias?, como funcionariam elas? Portanto, é grosseira nossa tentativa de atribuir a fonte dos exemplos aqui apresentados a uma ou outra estratégia.

Um exemplo de uma *estratégia de aprendizado de segunda língua* que circula fortemente em muitas situações interlinguais é a tendência, por parte dos aprendizes, de reduzir a língua-alvo a um sistema mais simples do que ele realmente é. Segundo Jain (1969, p. 3-4), os resultados dessa estratégia se mostram em todos os níveis de sintaxe na interlíngua de falantes indianos de inglês. Por exemplo, se o aprendiz adotou a estratégia de que todos os verbos são ou transitivos ou intransitivos, ele pode produzir formas em interlíngua como:

(4) I am feeling thirsty.

Ou

(5) Don't worry, I'm hearing him.

E, ao produzi-las, o aprendiz parece ter adotado, além de tudo, a estratégia de que a realização da categoria “aspecto” em sua forma progressiva ocorre superficialmente sempre com a marcação *-ing* (para uma discussão mais ampla, ver JAIN, 1969, p. 3ss).

Coulter (1968) relata erros sistemáticos na performance da interlíngua inglesa de dois russos idosos falantes de inglês, dada outra estratégia que também parece circular fortemente em muitas situações interlinguais: uma tendência, por parte dos aprendizes de segunda língua, para evitar formativos gramaticais como artigos (6), formas plurais (7) e formas do pretérito (8):

(6) It was \emptyset nice, nice trailer, \emptyset big one. (COULTER, 1968, p. 22)

(7) I have many hundred *carpenter* my own. (idem, p. 29)

(8) I *was* in Frankfort when I *fill* application. (idem, p. 36)

Essa tendência poderia resultar de uma *estratégia de simplificação de aprendizado*, mas Coulter (1968, p. 7ss) a atribui a uma *estratégia de comunicação* devida à experiência passada do falante, que mostrou a ele que, se ele pensa sobre processos gramaticais enquanto tenta expressar sentidos já existentes em inglês, sua fala será hesitante e desconexa, levando falantes nativos a ficarem impacientes com ele. Além do mais, Coulter propõe que essa *estratégia de comunicação em segunda língua* parecia determinar, para esses falantes, que uma forma como

28 Ou seja, aquilo que Corder chama de “programa integrado” do aprendiz (“built-in syllabus”, CORDER, 1967).

o plural em inglês “não era necessária para o tipo de comunicação que eles usavam” (idem, p. 30).

É necessário ressaltar que nem todas essas estratégias são conscientes. Crothers & Suppes (1967, p. 211) fizeram experimentos com uma *estratégia* subconsciente *de aprendizado de segunda língua* chamada “cópia de pistas”. Os indivíduos eram estadunidenses aprendendo conceitos morfológicos da língua russa. Essa estratégia de “copiar as pistas” provavelmente seja mais tributária daquilo que os autores chamam de “correspondência por probabilidade”: a chance de o aprendiz selecionar uma terminação morfológica alternativa relacionada ao substantivo-pista não é aleatória. Crothers & Suppes não fornecem exemplos do resultado dessa estratégia em situações de performance com sentido; um exemplo seria o *r* ao final de palavras como *California* e *saw*, que estudantes estrangeiros de inglês que tiveram professores da região de Boston reproduzem regularmente em sua interlíngua inglesa.

Para concluir esta seção, deveríamos salientar que, além dos cinco processos ditos *centrais*, existem muitos outros processos que contribuem, em dada medida, para a forma superficial dos enunciados em interlíngua. Poderiam ser mencionadas as *pronúncias soletradas*, por exemplo, quando falantes de diversas línguas pronunciam o final *-er* de palavras em inglês como um [ɛ] seguido de alguma forma de *r*; as *pronúncias cognatas*, por exemplo, quando a palavra *athlete*, em inglês, é pronunciada como [atlit] por muitos francófonos, quer consigam ou não produzir o fonema [θ] em outras palavras em inglês;²⁹ os *aprendizados por holofrase* (JAIN, 1969), por exemplo, a partir de *half-an-hour*, o aprendiz indiano de inglês pode produzir expressões como *one and half-an-hour*; as *hipercorreções*, por exemplo, quando o israelense se esforça para se livrar da fricativa uvular que usa no lugar da retroflexa inglesa [r] e acaba produzindo um [w] diante das vogais anteriores, uma “vocalização excessivamente avançada”;³⁰ bem como, seguramente, muitas outras, como a longa exposição a sinais e títulos, que, de acordo com Jain (1969), por si só afeta a forma dos enunciados na interlíngua inglesa falada por indianos, ou pelo menos reforça processos mais importantes, como a *transferência linguística*.

Problemas com esta perspectiva

É certo que muitas questões poderiam ser feitas quanto à perspectiva apresentada até agora neste artigo; tentarei lidar com cinco dessas questões (entre as seções 5.1 e 5.5). O leitor deve ter em mente que aqui estamos evocando a descoberta, descrição e teste experimental de itens, regras e subsistemas fossilizáveis em interlínguas, bem como a relação disso com os processos mencionados anteriormente — notadamente os centrais. O que parece ser cientificamente mais promissor é a observação relativa à fossilização. Muitas estruturas linguísticas em interlíngua *nunca* são realmente erradicadas na maioria dos aprendizes de segunda língua; manifestações

²⁹ Exemplo de Tom Huckin (em conversas comigo).

³⁰ Exemplo de Briana Stateman (em conversas comigo).

dessas estruturas reaparecem regularmente em perfórmances produtivas da interlíngua, especialmente sob condições de ansiedade, dispersão e nos casos em que o aprendiz vai tratar em segunda língua de assuntos que são novidade para ele. É essa observação que nos permite alegar que essas estruturas psicolinguísticas, mesmo quando aparentemente erradicadas, ainda estão, de algum modo, presentes no cérebro, armazenadas por um mecanismo de fossilização (primariamente através de um desses cinco processos) numa interlíngua. Podemos ir além, propondo como hipótese que as identificações interlinguais que unem psicologicamente os três sistemas linguísticos (LN, IL e LA) são ativadas numa estrutura psicológica latente sempre que um indivíduo tenta produzir sentenças na língua-alvo.

O primeiro problema que desejamos abordar aqui é o seguinte: é sempre possível identificar, sem falhas, a qual desses processos os dados observáveis são atribuíveis? Muito provavelmente não. Tenho recebido comentários (em conversas comigo) de que essa situação é bem comum no campo da psicologia. Em estudos sobre a memória, por exemplo, frequentemente não se sabe se o pesquisador está estudando o “armazenamento” ou a “recuperação”. Em nosso caso, podemos não saber se a concatenação de um determinado constituinte de interlíngua é resultado de transferência linguística, transferência de treinamento ou, talvez, de ambas.³¹ Mas tal limitação não deve nos deter, mesmo se nem sempre conseguirmos entender as coisas integralmente. Ao se aplicarem os construtos propostos neste artigo, acredito que dados relevantes possam ser encontrados nas muitas situações de aprendizado de segunda língua que nos circundam.

Vamos ao segundo problema: como podemos sistematizar a noção de *fossilização* a ponto de, a partir das bases dos construtos teóricos, podermos antecipar que itens e em que situações interlinguais eles serão fossilizados? Para ilustrar a dificuldade de se tentar responder a essa questão, note-se, no exemplo a seguir, a irreversibilidade de efeitos da fossilização sem qualquer motivo aparente. Segundo a análise contrastiva, falantes de espanhol não deveriam ter dificuldade com a distinção entre *he* e *she* do inglês, tampouco falantes de inglês deveriam ter dificuldade com a distinção correspondente em espanhol. Entretanto, os fatos são outros: falantes espanhóis incorrem, sim, em problemas regulares com essa distinção, enquanto isso não ocorre entre aprendizes anglófonos de espanhol.³² Diferentemente do exemplo servo-croata mencionado antes, nesse caso não há explicação clara e direta de por que falantes espanhóis têm esse problema, enquanto anglófonos não. Em casos assim, pode ser que um processo, por exemplo, transferência linguística ou transferência de treinamento, anule outras variáveis, mas afirmar as condições determinantes pode se revelar de fato muito difícil.

A princípio, podemos nos sentir coagidos a concordar com Stephanie Harries (em conversas comigo), que advoga que, até que uma teoria do aprendizado de segunda língua possa responder a algumas questões — a exemplo de “Como identificar de antemão estruturas

31 O exemplo de “drive a bicycle” dado na seção 4 pode, de fato, se enquadrar nesse caso (ver JAIN, 1969, p. 24).

32 Exemplo de Sol Saporta (em conversas comigo).

fossilizáveis?” ou “Por que algumas coisas se fossilizam, enquanto outras não?” —, todos os experimentos conduzidos no âmbito do quadro teórico fornecido neste artigo devem ser considerados como constitutivamente exploratórios. (Trocando em miúdos: em relação à *fossilização*, nossos resultados são “descritivos”, e não constitutivamente “exploratórios”). Mas essa tarefa de predição pode se provar impossível; certamente, como Fred Lukoff ressalta (em conversas), essa tarefa, à primeira vista, pode ser até mais difícil que tentar prever os erros numa performance em segunda língua — uma tarefa de pouco sucesso.

A maior justificativa que se tem para escrever sobre o construto teórico “fossilização”, no atual estado de arte, é que o conhecimento descritivo sobre as interlínguas, que acaba sugerindo projeções verificáveis em situações de performance com sentido, abre caminho para uma coleta sistemática de dados relevantes; essa tarefa, impossível sem esse construto, é tida como relevante para a construção de uma teoria séria numa psicologia do aprendizado de segunda língua.

O terceiro problema é relativo à aparente dificuldade de se encaixar o tipo de questão a seguir no domínio idealizado que tenho esboçado: como um novato no aprendizado de uma segunda língua se torna capaz de produzir enunciados em uma interlíngua cujos constituintes superficiais são corretos, isto é, “corretos” em relação à língua-alvo cuja norma ele está tentando produzir? Essa questão finalmente nos coloca cara a cara com a noção de “sucesso” em termos absolutos: o aprendiz de segunda língua manifesta, na língua-alvo, uma performance produtiva idêntica à produzida pelo falante nativo. Notamos isso na seção 2, de modo a excluir de nosso domínio de investigação idealizado os aprendizes de segundas línguas que reativam a estrutura linguística latente que é realizada numa língua nativa. Neste artigo, nos concentramos na tentativa de aprendizado de uma segunda língua, absolutamente malsucedida. E, é claro, “sucesso” no aprendizado de segunda língua não precisa ser definido tão absolutamente. O professor ou o aprendiz podem estar satisfeitos com o fato de o aprendiz alcançar aquilo que é conhecido como “competência comunicativa” (ver, por exemplo, JAKOBOVITS, 1970, ou HYMES, no prelo). Mas essa não é a problemática deste artigo.

Como mencionamos na seção 1, a ênfase no que o professor precisa fazer para auxiliar o estudante a alcançar um aprendizado bem-sucedido pertence à perspectiva “docente”, que não é a escolhida aqui. Talvez a curiosíssima confusão entre a literatura de “aprendizagem de segunda língua” com a de “ensino de segunda língua” (ver nota de rodapé 2) possa ser explicada pela falha em se ver uma psicologia do aprendizado de segunda língua dissociada de termos como “sucesso”. Por exemplo, experimentos típicos de aprendizagem de segunda língua exigiriam que se soubesse aonde o aprendiz tende a chegar, e não aonde gostaríamos que ele chegasse. Experimentos desse tipo exigiriam, igualmente, que se soubesse em que ponto o aprendiz de segunda língua inicia sua trajetória. Defendemos que o pré-requisito para ambos os tipos de conhecimento são descrições detalhadas das interlínguas — descrições não disponíveis, no presente, para nós. Portanto, tais experimentos são prematuros no presente, com resultados que se mostram confusos.

Voltando especificamente para o problema levantado na primeira frase da subseção 5.3, parece-me que essa questão, embora relevante para a psicologia do aprendizado de segunda língua, também não deveria ser colocada à mesa no presente, já que dependeria de nossa compreensão clara da extensão psicológica das identificações interlinguais.* Por exemplo, antes de conseguirmos descobrir como os constituintes superficiais numa interlíngua se reorganizam para alcançar identidade com a língua-alvo, precisamos ter clareza em relação ao que existe na interlíngua, ainda que não possamos explicar por que algo está na interlíngua. Em Selinker (1969), acredito ter demonstrado que, numa situação interlingual muito limitada, a base a partir da qual o material linguístico precisa ser reorganizado para estar “correto” tem sido estabelecida operacional e inequivocamente. Mas nesse trabalho não tratei sobre o modo como aprendizes bem-sucedidos de fato reorganizam o material linguístico de sua interlíngua específica. Podemos especular, aqui, como parte de uma definição de “aprendizagem de uma segunda língua”, que a “aprendizagem bem-sucedida” de uma segunda língua para a maioria dos aprendizes envolve, em grande medida, a reorganização do material linguístico a partir de uma interlíngua até a identidade com uma língua-alvo específica.

O quarto problema é dividido em duas questões: (a) quais são as unidades relevantes para essa hipotética estrutura psicológica latente na qual as identificações interlinguais existem e (b) há alguma evidência para a existência dessas unidades? Se os dados relevantes da psicologia do aprendizado de segunda língua são, de fato, enunciados paralelos em três sistemas linguísticos (LN, IL e LA), então me parece razoável estabelecer como hipótese que a única unidade interlingual relevante e, talvez se possa dizer assim, “psicologicamente real”, é aquela que poderia ser descrita simultaneamente por meio de dados paralelos nos três sistemas e, se possível, por meio de dados induzidos experimentalmente nesses sistemas.

Em relação à estrutura linguística subjacente, provavelmente não deveríamos ficar muito surpresos se não fosse lá muito importante saber de que modelo precisamos, se um eclético serve, ou mesmo se noções como as de “ciclo”, “poda da árvore” ou até de “derivação” se revelam relativamente irrelevantes. Se é razoável definir que a única unidade linguisticamente relevante para uma teoria do aprendizado de segunda língua é aquela identificável interlinguisticamente nos três sistemas linguísticos (LN, LA e IL) por meio da fossilização e dos processos descritos na seção 4, então é válido afirmar que nenhuma unidade da teoria linguística, em suas presentes definições, cumpre esses pré-requisitos. Poderíamos ainda, mais genericamente, afirmar que não há conexão compulsória entre as unidades relevantes da teoria linguística e as unidades linguisticamente relevantes de uma psicologia do aprendizado de segunda língua. É claro para mim que essa afirmação é obviamente correta, mas também é claro o suficiente que muitos linguistas não sairão convencidos.

Como evidência da unidade relevante da estrutura sintática superficial concernente a cada um dos três sistemas linguísticos ao mesmo tempo —, recomendo a leitura da evidência experimental que menciono em meu artigo sobre transferência linguística (SELINKER, 1969).

Naqueles experimentos, indivíduos respondiam oralmente em sua língua nativa a questões apresentadas oralmente em sua língua nativa, e tentavam responder em inglês a questões paralelas apresentadas em inglês. As perguntas provinham de uma entrevista feita para suscitar manifestações de tipos específicos de estruturas superficiais em certos domínios sintáticos. A única instrução experimental dada aos sujeitos era que produzissem “frases completas”. Os resultados replicados mostraram que a unidade interlingual da estrutura superficial sintática transferida da língua nativa para a interlíngua (e não para a língua-alvo) era uma unidade grosseiramente equivalente ao objeto direto tradicional ou a um advérbio de lugar, um advérbio de tempo, um advérbio de intensidade, etc. Acredito que essa unidade, um constituinte superficial designado de sequência sintática, possui uma unidade comportamental tanto na situação experimental quanto em situações de performance com sentido, e, portanto, se os resultados fossem replicados em outras “situações interlinguais” (isto é, em outras combinações de LN, LA e IL), dariam conta de uma grande categoria de eventos interlinguais.

Em relação a uma “unidade realizacional”, ou seja, uma sequência sintática ligada a uma noção semântica específica, os resultados replicados dessa mesma série de experimentos demonstraram que as respostas relativas a um tópico como “assuntos estudados na escola”, em contraste com outros tópicos como “comprar e receber coisas” e “assistir a filmes e desfiles”, afetaram dramaticamente a concatenação superficial das sequências supracitadas. Esse efeito semântico na ordem sintática superficial num estudo interlingual, se repetido em outras situações interlinguais, forneceria evidências contundentes para a transferência de toda a unidade realizacional, assim como para sua candidatura como unidade de estrutura realizacional em identificações interlinguais.

Em relação à noção de unidades relevantes no nível fonológico, parece-me que Brière (1968) demonstrou que, para seus dados, há muitas unidades relevantes. As unidades relevantes nem sempre correspondem a unidades linguísticas conhecidas, mas dependeriam, antes, dos sons envolvidos; às vezes o fonema taxonômico é a unidade, mas, em outros casos, a unidade não parece ser descritível em termos puramente linguísticos. Brière desenvolveu um experimento técnico que imitava, em grande medida, métodos reais de ensino defendidos pela linguística estrutural aplicada: ouvir os sons na língua-alvo, tentar imitá-los, usar a transcrição fonêmica e explicações fisiológicas etc. Reinterpretando os dados de Brière, parece-me que ele trabalhou, em outra situação interlingual, exatamente com os três sistemas que estamos discutindo aqui, NL, LA e IL: primeiramente, enunciados em língua nativa tomados como enunciados hipotéticos em inglês estadunidense; em segundo lugar, enunciados em língua-alvo que foram efetivamente enunciadas na configuração de “língua compósita” de Brière, sendo cada enunciado produzido por um falante nativo de francês, árabe ou vietnamita; em terceiro lugar, enunciados em interlíngua que foram efetivamente enunciados por falantes nativos dessa língua, ao tentarem produzir essa norma particular da língua-alvo. Em relação aos sons /ž/ e /ŋ/ nesse corpus de língua-alvo, a unidade identificada interlingualmente entre esses três sistemas

é o fonema taxonômico definido distribucionalmente no âmbito da sílaba, em contraste com o âmbito da palavra (BRIÈRE, 1968, p. 73). Em relação a outros sons, a unidade fonológica relevante para as identificações interlinguais não é o fonema taxonômico, mas pode ser baseada em parâmetros fonéticos que, segundo Brière, provavelmente não sejam conhecidos (*ibidem*, p. 73-74).

Se essas unidades no domínio das identificações interlinguais não são necessariamente as mesmas unidades que as do domínio do falante nativo, então de onde elas vêm? Uma especulação interessante sobre as unidades da performance do falante nativo é feita por Haggard (1967, p. 335), que declara que tentar encontrar “a unidade” na percepção da fala do falante nativo é uma perda de tempo. Unidades alternativas podem estar disponíveis a falantes nativos, por exemplo, sob condições de ruído. Apesar de outras explicações certamente serem possíveis para o bem-conhecido fato de que as condições de ruído afetam a performance numa segunda língua — às vezes drasticamente —, não podemos ignorar a possível relevância da intrigante proposta de Haggard: que unidades linguísticas alternativas estão disponíveis aos indivíduos, e que essas unidades são ativadas em determinadas condições. Isso cai bem com a perspectiva delineada neste artigo, ao postularmos um novo tipo de unidade psicolinguística, disponível para um indivíduo sempre que ele tenta produzir sentenças numa segunda língua. Nossa hipótese é a de que essa unidade interlingual percorre os três sistemas linguísticos — LN, IL e LA —, e torna-se disponível para um aprendiz de segunda língua que nunca atingirá a competência de um falante nativo na língua-alvo sempre que tentar expressar sentidos —já construídos previamente — numa língua-alvo que está aprendendo. Em outras palavras, sempre que ele tentar produzir uma norma da LA. Essas unidades tornam-se disponíveis para o aprendiz apenas depois de ele alternar seu aparelho ou seu estado psíquico do domínio de um falante nativo para o novo domínio das identificações interlinguais. Gostaria de ir além, afirmando que essas unidades relevantes de identificações interlinguais não vêm de lugar algum; elas estão latentes no cérebro, numa estrutura psicológica latente, disponível para um indivíduo sempre que ele deseja tentar produzir a norma de qualquer língua-alvo.

A última dificuldade com a perspectiva apresentada aqui é a seguinte: como podemos fazer experimentos com os três sistemas linguísticos, criando as mesmas condições experimentais para cada um, com uma unidade interlingualmente identificada nos três sistemas? Novamente, só posso recomendar ao leitor meus próprios experimentos sobre transferência linguística (SELINKER, 1969), onde manifestações de concatenações desejadas de estruturas superficiais sintáticas particulares foram obtidas de um modo que acredito ter sido eficiente e válido. Usamos uma técnica de entrevista oral, cujo propósito era alcançar um quadro similar nos três sistemas. A entrevista servia ao entrevistador como um guia em sua tentativa de suscitar certos tipos de frases dos indivíduos. Se me for solicitado, estou pronto para disponibilizar uma transcrição dessa entrevista, assim como algumas ideias para aperfeiçoá-la. Futuros trabalhos experimentais a serem conduzidos sob essa perspectiva se dedicarão a investigar o tipo e a

extensão das estruturas linguísticas que respondem a esse tipo de técnica.

Sinopse

A seguir, alguns pressupostos necessários para a pesquisa sobre os aspectos linguísticos da psicologia do aprendizado de segunda língua propostas pela discussão empreendida neste artigo.

1) Numa teoria do aprendizado de segunda língua, os eventos comportamentais a serem considerados como dados relevantes não são imediatamente óbvios.

2) Esses dados precisam ser organizados com a ajuda de certos construtos teóricos.

3) Alguns construtos teóricos relevantes para o modo como os “adultos” realmente aprendem segundas línguas são: identificações interlinguais, língua nativa (LN), língua-alvo (LA), interlíngua (IL), fossilização, sequência sintática, fonema taxonômico, traço fonético.

4) Os dados psicologicamente relevantes do aprendizado de segunda língua são enunciados em língua-alvo (de falantes nativos) e em língua nativa e interlíngua (de aprendizes de segunda língua).

5) As identificações interlinguais de aprendizes de segunda língua são o que une psicologicamente os três sistemas linguísticos (LN, LA e IL). Esses aprendizes focam em uma norma da LA.

6) Projeções teóricas numa psicologia do aprendizado de segunda língua relevante precisam incluir as estruturas superficiais de frases em IL.

7) O aprendizado bem-sucedido de uma segunda língua, para a maioria dos aprendizes, significa a reorganização do material linguístico de uma IL com o fim de se identificar com uma dada LA.

8) Há cinco processos centrais na aprendizagem de segunda língua: transferência linguística, transferência de treinamento, estratégias de aprendizagem de segunda língua, estratégias de comunicação em segunda língua e supergeneralização do material linguístico da língua-alvo.

9) Cada projeção de (6) deve ser correlacionada, se possível, a um dos cinco processos de (8).

10) Não há conexão compulsória entre as unidades de teoria linguística relevantes e as unidades linguisticamente relevantes de uma psicologia do aprendizado de segunda língua.

11) A única unidade linguisticamente relevante de uma psicologia do aprendizado de

segunda língua é aquela que é identificada interlingualmente entre os três sistemas linguísticos: LN, LA e IL.

12) A sequência sintática é a unidade de transferência de estrutura superficial e parte da unidade de transferência realizacional.

13) O fonema taxonômico é, no caso de alguns sons, a unidade de fonologia interlingual, enquanto em outros casos nenhuma unidade puramente linguística parece relevante.

14) Há uma estrutura psicológica latente, isto é, um arranjo já formulado no cérebro, que é ativado sempre que um adulto tenta produzir sentidos construídos previamente numa segunda língua que está aprendendo.

15) Identificações interlinguais, unidades mencionadas em (12) e (13), e os processos listados em (8) existem nessa estrutura latente psicológica.

16) Fossilização, um mecanismo que também existe nessa estrutura psicológica latente, é base do material linguístico superficial que os falantes tenderão a manter em sua performance produtiva de IL, independentemente da idade do aprendiz ou do montante de treinamento que recebe na LA.

17) O mecanismo da fossilização explica o fenômeno do reaparecimento regular, em performances produtivas em interlândia, de material linguístico que se imaginava erradicado.

18) Essa estrutura psicológica latente, para a maioria dos aprendizes, é diferente e funciona junto com a estrutura linguística latente descrita por Lenneberg (1967, p. 374-379).

19) Essas duas estruturas latentes diferem em alguns aspectos: (a) a estrutura psicológica latente não segue um programa genético; (b) não possui contrapartida direta em nenhum conceito gramatical; (c) pode nunca ser ativada; (d) pode nunca ser atualizada em uma língua natural; e (e) pode se sobrepor a outras estruturas intelectuais.

20) A especificação “para a maioria dos aprendizes” em (7) e (18) é necessária, já que os adultos que parecem atingir a “competência” de falantes nativos, isto é, aqueles que aprendem uma segunda língua de modo a produzirem uma “performance” indistinta da de falantes nativos (talvez meros 5% dos aprendizes), não chegaram a essa performance por meio de “explicação e instrução”, mas de algum modo reativaram essa estrutura linguística latente.

21) Já que acreditamos que as duas estruturas mencionadas em (18) são diferentes, e já que pouco sabemos sobre a estrutura linguística latente e sua ativação, então os 5% mencionados em (20) devem ser ignorados ao configurarmos as idealizações que nos conduzirão aos dados psicologicamente relevantes do aprendizado de segunda língua.

Referências

- BRIÈRE, E.J. *A Psycholinguist Study of Phonological Interference*. Haia: Mouton, 1968.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press, 1965.
- _____. “Linguistic Theory”. In: *Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages*, p. 43-49, 1966.
- _____. “Linguistics and Philosophy”. In: HOOK, Sidney (org.). *Language and Philosophy*. Nova York: New York University Press, 1969. p. 51-94.
- CORDER, S.P. “The Significance of Learner’s Errors”. In: *IRAL*, v. 5, 1967. p. 161-170.
- COULTER, K. *Linguistic Error: Analysis of the Spoken English of Two Native Russians*. Dissertação de mestrado. University of Washington, 1968.
- CROTHERS, E.; SUPPES, P. *Experiments in Second-Language Learning*. Nova York: Academic Press, 1967.
- FODOR, J.A. *Psychological Explanation: An Introduction to the Philosophy of Psychology*. Nova York: Random House, 1968.
- HAGGARD, H.P. “Models and Data in Speech Perception”. In: WATHEN-DUNN, Weiant (org.). *Models for the Perception of Speech and Visual Form*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press, 1967. p. 331-339
- HYMES, D. “On Communicative Competence”. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (orgs.). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293. [À época, no prelo.]
- JAIN, M. “Error Analysis of an Indian English Corpus”. Artigo inédito. University of Edinburgh, 1969. [À época, no prelo.]
- JAKOBOVITS, L.A. “Second Language Learning and Transfer Theory: a Theoretical Assessment”. In: *Language Learning*, v. 19, junho de 1969. p. 55-86.
- _____. *Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues*. Berkshire: Newbury House, 1970.
- KLINE, H. “Research in the Psychology of Second-Language Learning”. Artigo inédito. University of Minnesota, 1970.
- LABOV, W. “Contraction, Deletion, and Inherent Variability of the English Copula”. In: *Language*, v. 45.4, 1969. p. 715-762.

LAKOFF, G. "On Generative Semantics". In: STEINBERG, Danny; JAKOBOVITS, Leon (orgs.). *Semantics: An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics, Anthropology and Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1970. [À época, no prelo.]

LAWLER, John; SELINKER, Larry. "On Paradoxes, Rules, and Research in Second-Language Learning". In: *Language Learning*, v. 21, 1971. p. 27-43. [À época, no prelo.]

LENNEBERG, E.H. *Biological Foundations of Language*. Nova Jersey: John Wiley and Sons Inc., 1967.

NEMSER, W. "Approximative Systems of Foreign Language Learners". In: *IRAL*, v. 9, 1971. p. 115-123.

REIBEL, D.A. "Language Learning Strategies for the Adult". Comunicação lida no *Second International Congress of Applied Linguistics*. Cambridge University, setembro de 1969.

RICHARDS, J.C. "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis". Artigo entregue na TESOL Convention. São Francisco, março de 1970.

SELINKER, Larry. "Language Transfer". In: *General Linguistics*, v. 9, 1969, p. 67-92.

WATKIN, K.L. "Fossilization and its Implications Regarding the Interlanguage Hypothesis". Artigo inédito. University of Washington, 1970.

WEINREICH, U. *Languages in Contact*. Nova York: The Linguistic Circle of New York, 1953.