

Interlíngua e conversação exolíngua

Lélia Machado Rocha PEREIRA
Universidade Estadual de Londrina

Resumo: Este trabalho faz parte de uma pesquisa de sala de aula sobre a compreensão oral (aspectos interativos) com enfoque na interação aluno-aluno. O objetivo da pesquisa foi investigar os recursos lingüísticos usados pelos alunos na compreensão oral da língua alvo numa atividade didática de uma escola de línguas especializada em língua francesa. A fundamentação teórica da pesquisa apoiou-se em Selinker, Giacobbe e Py. Partindo de um estudo de corpus de interação, constatou-se que o aluno remete sempre a apropriação da língua estrangeira à língua materna, passando pela interlíngua, assim o presente trabalho tem o propósito de discutir a questão da interlíngua e a conversação exolíngua.

Palavras-chave: interlíngua; língua natural; língua alvo; aquisição; exolíngua.

Abstract: This paper is part of a classroom research about oral comprehension (interactive aspects) with focus in the student-student interaction. The objective of this research was to investigate the linguistic resources used by the students in the oral comprehension of the target language in a didactic activity of a specialized language school in French. The theoretical background of the research is based on Selinker, Giacobbe e Py. With the starting point in a corpus of interaction, it was found that the student applies the acquisition of the foreign language to the mother tongue, going through the interlanguage. So, this paper intends to discuss the issue of the interlanguage and the exolanguage conversation.

Key-words: interlanguage; natural language; target language; acquisition; exolanguage

Resumen: Este trabajo es parte de una investigación en el salón de clase sobre la comprensión oral (aspectos interactivos) con énfasis en la interacción alumno-alumno. El objeto de la investigación fue buscar identificar los recursos lingüísticos empleados por los alumnos en la comprensión oral de la lengua blanco en una actividad didáctica de una escuela de lenguas especializada en lengua francesa. El supuesto teórico de la investigación se basa en Selinker, Gioacobbè y Py. Partiendo de un estudio de hábeas de interacción, se constató que el alumno remite siempre la apropiación de la lengua extranjera a la lengua materna, pasando por la interlengua, en ese sentido el presente trabajo tiene el objeto de discutir la cuestión de la interlengua y la conversación exolengua.

Palabras-clave: interlengua; lengua natural; lengua blanco; adquisición. exolengua.

Nos estudos sobre aquisição de segunda língua, o termo interlíngua é empregado para referir-se ao sistema lingüístico construído pelo aluno. Corder (1973) foi um dos primeiros autores a insistir sobre o caráter original da língua do aluno. O aluno constrói assim uma língua que lhe é própria e que ele não identifica nem com a sua língua nem com a língua-alvo.

O emprego do termo “interlangue” pressupõe que, em todo momento de sua experiência de aprendizagem, alguém que aprende uma língua, neste sentido sua atividade de linguagem obedece a regras, e pode, por consequência, descreve-la em termos lingüísticos.

Porquier, em um artigo (1986) destaca que o conceito de interlínguas é concebido em perspectivas diferentes. Selinker (1972) definiu a interlíngua do ponto de vista psicolingüístico em termos de “estrutura psicológica latente”.

Em compensação, Corder (1971, apud GIACOBBE, 1992, p. 24) adotou uma abordagem fundamentalmente lingüística, ao afirmar que:

Todo discurso espontâneo pelo qual um locutor visa comunicar-se com outro tem um significado, neste sentido, ele é sistemático. Por conseqüência, pode-se descreve-lo graças a um conjunto de regras; de outra maneira, ele é gramatical. Dessa forma, o discurso espontâneo do aluno de uma língua estrangeira é de linguagem, e, portanto, gramatical.

Outros autores tiveram pontos de vista diferentes. Pys (1980, apud GIACOBBE, 1992, p. 25) tentou distanciar-se da gramática gerativa transformacional para caracterizar a interlíngua. Do ponto de vista epistemológico, a interlíngua é um objeto teórico que introduz um novo ponto de vista nos estudos sobre aquisição de línguas por parte de adultos, principalmente a partir dos trabalhos de Corder. A modo de o sujeito aprender uma segunda língua tornou-se um objeto de reflexão, levando os pesquisadores a questionar o caráter original das produções dos alunos e a dinâmica interna de suas tentativas. Sem querer expor a tentativa destas pesquisas pedagógicas, destacamos a descoberta: que os erros feitos pelos alunos são sistemáticos. A tentativa é chamada de “análise de erros”, podendo, portanto, orientar-se para uma atividade lingüística do aluno, sem reconhecer, necessariamente, que o produto desta atividade constituía um sistema diferente da primeira língua ou da língua alvo. A explicação dos erros do aluno, a partir das interferências da L1 ou da generalização das regras da L2, pode coordenar com uma visão da aquisição onde somente a L1 e a L2 existem como línguas.

A análise de erros é compatível, de certa maneira, com o não-reconhecimento da especificidade lingüística das produções do aluno. Reconhecer, independentemente das maneiras pedagógicas em que a língua alvo foi apresentada ao aluno que a aquisição é uma atividade que consiste em estruturar progressivamente estes dados a partir de esquemas preliminares. Isto quer dizer que ela constitui um processo cognitivo de apropriação de um objeto exterior. É reconhecer o produto desta atividade como sendo um sistema independente o passo decisivo no conhecimento da atividade lingüística efetuou-se quando reconheceu-se que o aluno, graças a sua atividade hipotética, usava não somente duas línguas, mas três: L1 (língua materna) – IL (interlíngua) – L2 (língua estrangeira).

O problema principal teórico é explicar seu caráter instável e evolutivo. Corder afirma que a língua do aluno é significativa, porque ela é sistemática. Para o adulto, onde uma explicação em termos de maturação psicológica ou neurológica pode ser excluído, o problema não pode ser colocado em termos de construção do sistema.

Py (1980) destaca a hipótese da coerência interna:

A idéia que a língua é um sistema homogêneo, onde tudo tem [...] pode-se em todo caso perguntar se a existência de contradições internas não é uma das propriedades fundamentais da interlíngua, e não explica sua instabilidade e a possibilidade de sua evolução de aprendizagem.

A interlíngua é, então, sistemática (já que ela é fonte de significado) e instável (até uma certa etapa, ao menos) em constante evolução.

Gaonac'h (1982, apud GIACOBBE, 1992, p. 30), afirma que:

Do ponto de vista dos psicólogos, o interesse de noção é a articulação que ela autoriza entre duas idéias contraditórias, uma interlíngua é, em um dado momento, um sistema possuindo suas próprias regras, uma interlíngua é também um sistema onde estão inscritos, por definição, suas próprias capacidades de evolução. O que caracteriza uma interlíngua é possuir propriedades de estabilidade e instabilidade.

O aluno é exposto durante a aquisição da segunda língua em seu meio natural, numa grande variedade de situações de interação da linguagem. O aluno deve introduzir uma certa regularidade para poder reconstruir o sistema da língua alvo, construindo suas próprias teorias em linguagem. Ele pode formular uma única hipótese onde a língua alvo existe várias regras. Se considerarmos do ponto de vista da atividade do aluno, nós teremos dificuldades em encontrar generalizações ou simplificações. O aluno não consegue generalizar ou simplificar um sistema que ele não possui ainda. Ele desenvolve uma atividade cognitiva de seleção de dados e de reconstrução de regras cujo resultado é o sistema de hipóteses diversificado. As contradições surgem de duas maneiras: internas e externas. As contradições internas – produto da presença simultânea de hipóteses contraditórias no sistema da interlíngua, geram dificuldades gramaticais que obrigam o aluno a reconstruir seu sistema, esforçando-se em encontrar uma certa estabilidade. As contradições externas – a falta de adequação entre o sistema construído num dado momento para o aluno e o sistema da língua alvo. As diferenças entre as produções dos dois interlocutores podem ser uma fonte de mal entendidos e de incompreensões, levando o aluno a duvidar de suas construções e a confrontar com as produções do locutor nativo. As contradições internas e externas constituem

elementos dinâmicos que podem contradizer o aluno a reconstruir e a fazer evoluir o seu sistema. Esta reconstrução pressupõe a invalidação das hipóteses existentes, sendo substituídas por outras, consideradas mais próximas da língua alvo. Duas condições são necessárias:

- a) que o locutor seja capaz de perceber as contradições externas e internas produzidas pelo estado da sua interlíngua, num dado momento, para que ele possa colocar em prova diferentes hipóteses concernentes;
- b) que o locutor possa construir uma nova hipótese e integrar ao sistema de sua interlíngua. Esta hipótese deve estar afinada com os novos dados do qual ele dispõe. Este processo de renova em ritmos diversos para os diferentes microsistemas ao lado do período da aquisição da língua alvo.

Esta reorganização da interlíngua servirá de modelo aos novos dados da interação e à percepção de novas contradições e às novas invalidações de hipóteses. Não podemos esquecer que se o aluno constrói seu sistema de hipóteses para explorar o sistema da língua alvo, ele o faz também para produzir um discurso nas situações de comunicação exolíngua.

O conceito de interlíngua elaborado por Selinker (1972) é um pouco diferente. Para ele os únicos dados com relação aos quais é possível elaborar uma teoria explicativa são os enunciados do aluno produzidos fora da comunicação “significativa”. “A análise contrastiva destes enunciados e dos enunciados do locutor nativo da língua, se ele tentou exprimir o mesmo significado, leva a postular para o aluno um sistema lingüístico distinto” (1972). Este sistema é o produto de um conjunto de processos específicos da aquisição na idade adulta. Selinker aceita a hipótese que após a puberdade, o aluno altera a capacidade de aprendizagem lingüística. É uma estrutura psicológica latente que é ativada

quando o adulta começa a produzir na L2 que ele aprende, os significados de que ele dispõe (SELINKER, 1972, apud PERDUE, 1990, p. 13) e que eles compreendem diferentes tipos de transferência dos conhecimentos já adquiridos. O que convém destacar é que os conhecimentos do aluno, num dado momento, constituem, em primeiro lugar, um saber fazer.

A interlíngua é a língua de transição do aluno entre a língua nativa e a língua alvo. Selinker (1972, p. 33-35) admite a existência de uma estrutura psicológica latente no cérebro que é acionada no processo de aprendizagem da LE. Esse sistema é exatamente o que Selinker chamou de Interlíngua (IL).

As interlínguas são como qualquer língua humana. As línguas naturais são homogêneas apenas na apreência. Como Tarno (1979, apud PERDUE 1990, p. 5) demonstra, uma língua é como um camaleão: “ela muda de cor conforme a vizinhança”. Todas as línguas estão em estado constante de variabilidade, sendo assim, as línguas naturais também são dinâmicas. Corder (1978) trata as interlínguas como “contínuas”, isto é, elas estão constantemente passando por uma mudança. Sugere que as ILs, assim como qualquer sistema lingüístico real não-idealizado, podem ser descritas por meio de regras variáveis.

Várias são as situações quando dois falantes de interlíngua que compartilham a mesma L1 têm que realizar as tarefas propostas pelo professor. O que se deve levantar é que a interlíngua existe em potencial como um meio de comunicação entre falantes de uma mesma L1.

Outra questão que pode ser levantada é o fato dos professores de L2 que compartilham a língua nativa dos alunos tendem a usar um tipo especial de IL, isto é, um “professores”, ao ensinar para que seus alunos possam compreendê-los.

Selinker e Douglas (1992) apontam que os processos

de transferência, reincidência de erros, não ocorrem nem universal nem globalmente através das ILs. Esses processos são restringidos pelo contexto, isto é, por domínios do discurso. O que Selinker chama de domínio do discurso são os processos de estratégias de aprendizagem utilizados pelos alunos enquanto formulam hipóteses sobre a L2 para criar sua IL. Elas são válidas somente se o domínio do discurso em que ocorrem for levado em consideração. Todos conhecemos falantes de L2, e na verdade, de L1, que podem-se expressar perfeitamente quando estão falando sobre um assunto, por exemplo, mas apresentam dificuldades quando falam dentro de outro domínio do discurso ou quando se altera a situação lingüística (quando têm que falar para uma platéia). Conclui-se que o conhecimento do domínio do discurso é condição essencial para a aprendizagem de L2. Os falantes nativos também variam a fala deles dependendo dos domínios do discurso. Assim, a IL de um grupo de alunos de L2 e L1 detecta quando, por exemplo, estão escrevendo um ensaio argumentativo sobre um assunto com o qual estão familiarizados; será, certamente, diferente da sua IL se estiverem escrevendo sobre um assunto que pouco conhecem.

É relevante demonstrar, também, que a observação da interlíngua de um grupo de alunos que compartilham a mesma língua materna parece apresentar os mesmos processos recorrentes de aprendizagem (de transferência e desenvolvimento). Deve-se mencionar, ainda, que existem alunos que são homogêneos no sentido de que compartilham tanto a língua materna como também o mesmo nível de competência da IL, experiência social e motivação.

A interlíngua não é um subconjunto da língua alvo, mas o resultado de uma atividade mental.

Existem dois tipos de situações de ensino numa língua estrangeira: o país onde se fala a língua ensinada é chamada

é de “*milieu endolingue*” e o país onde se fala outra língua e não a língua ensinada é chamado de “*milieu exolingue*”.

Por exolíngua designamos uma interação face a face entre um locutor “alloglotte” e um locutor nativo. Uma interação exolíngua se caracteriza por assimetria importante na competência lingüística dos interlocutores (a língua utilizada, em princípio, a primeira língua para um e a segunda língua para outro) e por uma tematização recorrente desta assimetria sobretudo aparente fora da resolução de dificuldades (mal entendidos, incompreensões, etc.)

[...] a compreensão é um caso particular de mal entendido, é a contradição que existe quase sempre entre a natureza mais ou menos exolíngua de toda interação e a convicção dos parceiros que tudo se passa de maneira endolíngua. Como uma conversa puramente exolíngua não é concebível, pode-se dizer que toda conversa parte de um eixo que junta os dois pólos ideais: endolíngua e exolíngua (FOUCAULT, 1966, *apud* PY, 1986, p. 80.)

A conversa exolíngua coloca em jogo processos de simplificação. A noção de simplificação implica a posição de “grau zero” a partir da qual uma seqüência discursiva pode ser evoluída como simples. Este grau zero é colocado de maneira implícita, seja pelo observador, seja pelo próprio locutor, seja pelos dois.

As denominações endolíngua e exolíngua intervêm em vários níveis, tais como:

- caracterização objetiva de seqüências conversacionais;
- escolha de um modelo teórico pelo lingüista;
- definição da situação de interação por interlocutores (uma fonte possível de mal entendidos reside na definição como endolíngua de uma situação objetiva exolíngua).

O aluno em face das necessidades de se comunicar com poucos meios lingüísticos com seu interlocutor reformula seu discurso. Esta reformulação constitui um procedimento de facilitação, uma vez que multiplica informações. Esta estratégia de reformulação pode atuar sobre todas as variantes que se reconhecem habitualmente em análise do discurso: correções, avaliação e paráfrases. É desta forma que o aprendiz assume um papel facilitador.

Py (1987, apud GAONAC'H, 1990) considera de maneira geral as seqüências que se articulam em dois movimentos > auto-estruturação e heteroestruturação, que ele chamou de "*séquences potentiellement acquisitionnelles*" (SPA). Os movimentos de auto e heteroestruturação repousam sobre a organização interna da interlíngua.

As seqüências que se desenvolvem em torno de um problema de compreensão são particularmente interessantes de analisar porque elas fazem "effet de loupe" sobre as dificuldades dos alunos, e sobre os procedimentos colocados pelos interlocutores para resolver as dificuldades. Estes procedimentos podem ser considerados como pistas dos processos cognitivos subjacentes. Eles constituem a chave para se chegar aos processos que levam à aquisição.

Sobre a questão dos momentos de aquisição, pode-se dizer que para que uma seqüência do tipo SPA tenha sucesso para contribuir para o desenvolvimento lingüístico do não nativo, é preciso que ela responda às questões que são feitas ao aluno, num estágio do desenvolvimento da interlíngua. É preciso que as dificuldades da situação, e mais particularmente, da tarefa tornem este questionamento necessário.

O estudo do desenvolvimento de uma LE no meio social nos mostra que é o tratamento e a integração dos dados lingüísticos que permitem a aquisição da língua. Estes não podem ser considerados como o resultado das seqüências aquisicionais específicas a considerar isoladamente.

O aluno assegura suas necessidades comunicativas, mas certas regras não atingem o estágio em que elas podem ser o objeto dos procedimentos de controle. Para que o procedimento de resolução do problema que constitui as “*séquences potentiellement acquisitionnelles*” (SPA) tenha um papel no processo de aquisição, é preciso que se tornem possíveis e rentáveis as “*démarches*” cognitivas de focalização da atenção, do questionamento e da análise das diferenças. O tipo de atividade, os objetivos pedidos, as representações que fazem os participantes, as reações do interlocutor nativo determinarão para o não nativo a necessidade de alargar ou não seus recursos lingüísticos. Isso pode ser aplicado aos tipos de unidades da L2 que levam às negociações. O processo interno de elaboração e reelaboração do sistema lingüístico é fornecido pelo nativo. O mesmo processo ocorre com o não nativo.

Não se pode negar que na aquisição de uma língua estrangeira surge o papel social. O que se negocia nas trocas são tanto os lugares como o sentido; o que se aprende é tanto a figuração quanto à língua. À medida que se torna possível, pela competência lingüística, o comportamento do parceiro e as dificuldades da tarefa.

Participar das trocas, rompendo o menos possível o fio da conversa, é regular e constitui sua “fase positiva” (BROWN, 1968), é atribuir assim um papel de “*allonglotte*”, quer dizer, de locutor bilíngüe autônomo, de interlocutor que se coloca sem dificuldade num pé de igualdade. Fazer o papel de “*allonglotte*” é apagar as fronteiras entre a comunicação exolíngua e a comunicação bilíngüe.

Conclusão

Pode-se observar na pesquisa que, no momento das interações, os alunos interagem na construção de um conhecimento conjunto. Nos movimentos de auto-estruturação e heteroestruturação aparecem também as reformulações que os interlocutores utilizam para chegar à língua alvo.

É na construção e no funcionamento da interlíngua e no conjunto de traços interacionais que intervêm o desenvolvimento das conversas exolínguas. Assim, colcoo que, por um lado, existem numerosas relações entre algumas operações cognitivas, reconhecidas, em geral, como constitutivas da aquisição de uma LE, e, por outro lado, existem certas articulações da conversação exolíngua. Nesta direção que proponho o modelo SPA, pois este parece conter todas as condições para que a aquisição dê um passo em direção à língua alvo.

Referências bibliográficas

GIACOBBE, J. "Cognition et interaction" Comunicação apresentada no IV Colloque d'Orthophonie, Neuchâtel, Suisse, 1996.

GAONACH, D. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Paris: Hachette, 1990.

GAONACH, D. *Theories d'apprentissage et acquisition d'une lanue étrangère*, Paris: Hatier, 1991.

PERDUE, C. *Second Language Acquisition by adult immigrants: a field manual*. Rowley, Mass., Newbury, 1990.

PY, B. "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation". *Etudes de Linguistique Appliquéem* 61:88-89, 1986.

PY, B. "L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction". *Revue de Linguistique*, 41: 82-100, 1989.

PY, B. "L'acquisition vue dans une perspective de l'interaction". Neuchâtel: DRLAV, 1996.

SELINKER, L; DOUGLAS, D. "Uma proposta específica para aquisição de línguas". Trabalho apresentado no V Seminário de Professores de Línguas Estrangeiras das Universidades Brasileiras na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1992.

VASSEUR, M. T. "Solliciter n'est pas apprendre: initiation, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère". Mesa redonda no SEDIFRALE, "Langue Française, Pluralisation Linguistique et Diversité Culturelle". Cochabamba, 1997.

VASSEUR, M. T. "Les activités réflexives dans le dialogue em langue étrangère: collaboration pour se comprendre, cogestions et autogestion pour apprendre et enseigner". Comunicação apresentada no Colóquio Internacional "Pesquisa, ensino de línguas estrangeiras e mercado: encontros e espaços. Universidade de São Paulo, 1998.