

Samira Kraide

**LAPSOS DE LINGUAGEM E
POSIÇÃO DISCURSIVA DE
ALUNOS FORMANDOS DE
LETRAS**

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM - IEL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP

CAMPINAS – SP

2006

Samira Kraide

**LAPSOS DE LINGUAGEM E
POSIÇÃO DISCURSIVA DE
ALUNOS FORMANDOS DE
LETRAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Área de Concentração: Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Zink
Bolognini

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM - IEL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

2006

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

K857L Kraide, Samira.
Lapsos de linguagem e posição discursiva de alunos formados de letras / Samira Kraide. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadora : Carmen Zink Bolognini.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Análise do discurso. 2. Identidade. 3. Formação de professores. 4. Psicanálise. 5. Língua inglesa. I. Bolognini, Carmen Zink. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

BANCA EXAMINADORA:

CARMEN ZINK BOLOGNINI
ORIENTADORA

Carmen Zink Bolognini

ROSANA DO CARMO NOVAES PINTO
MEMBRO

Rosana do Carmo Novaes Pinto

LÁURO JOSÉ DA CUNHA
MEMBRO

Lauro José da Cunha

SUZY MARIA LAGAZZI-RODRIGUES
SUPLENTE

PAULO ROBERTO OTTONI
SUPLENTE

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por *Samira Kraide*

e aprovada pela Comissão Julgadora em
30/10/2006.

Carmen Zink Bolognini

IEL/UNICAMP
outubro/2006.

Aos meus filhos, Maira, Fernanda e Vitor, pela alegria.

À minha mãe, Cecília (*in memoriam*), pelo incentivo aos meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos anjos protetores, pela proteção e pela oportunidade do aprendizado.

Aos meus filhos Maira, Fernanda e Vitor, que amo tanto, e ao meu marido Fernando, pelo amor e pela compreensão neste meu percurso.

À Carmen Zink Bolognini, minha orientadora, pelo apoio, pelas discussões proporcionadas em nossos encontros, pelo aprendizado e principalmente pelo carinho e grande incentivo ao meu trabalho.

À Rosana do Carmo Novaes Pinto e Maria Rita Salzano Moraes, pela participação na banca de qualificação e pela contribuição.

À banca examinadora, pela atenção e pela leitura.

Aos meus amigos e colegas de trabalho da UNIMEP, Heidi, Fernanda, Magali, Vadinea, Osvaldo e à minha amiga e ex-colega de trabalho Marli, pelo incentivo, pela ajuda e pelo carinho.

À UNIMEP, pelo importante auxílio-capacitação concedido no período de um ano.

À UNICAMP, pelo crescimento profissional e acadêmico e pela oportunidade de encontrar pessoas maravilhosas.

Às atendentes da biblioteca do IEL, pelo carinho e paciência.

Aos meus alunos, pela oportunidade de troca e por terem sido um campo fértil de pesquisa.

A toda minha família, meu irmão, minha irmã, meu tio, minha tia, minha avó (*in memoriam*), meus sobrinhos e sobrinhas, cunhados e cunhadas, primos e primas, pelo carinho e atenção nos momentos difíceis e nos deliciosos finais de semana.

Às minhas amigas do coração, Luciane, Ivete, Mariana, Lumena, Raquel, Beatriz e Anne Helene, pela amizade sincera, pelas alegrias, pelas risadas e pelo incentivo nos momentos difíceis.

Ao meu amigo Luciano, pelo grande incentivo.

À Leija (*in memoriam*) e Olímpia de Macedo Grer (*in memoriam*), pela força, pela proteção e orações.

À Aninha, minha ajudante, pelo carinho dedicado a mim e à minha família nos momentos difíceis e pelas deliciosas refeições feitas com muito amor e carinho.

Quem me dera ao menos uma vez que o mais simples fosse visto
como o mais importante”

Renato Russo

RESUMO

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, analisou o que denominamos *lapsos de linguagem*, produzidos em textos escritos por alunos formandos do último semestre do curso de Letras de uma universidade particular no interior do Estado de São Paulo.

Ao longo de nossos estudos de pós-graduação, levantamos os seguintes questionamentos: 1. Qual a diferença entre *erro* e *lapso de linguagem* na produção escrita de aprendizes de língua estrangeira? 2. Como distinguir, na produção escrita, os *erros* causados por ignorância (desconhecimento) de *lapsos* de linguagem? 3. O que os *lapsos* produzidos por alunos formandos do Curso de Letras podem revelar sobre este momento de saída da universidade e entrada no mercado de trabalho como professor formado?

Para respondermos a essas questões, buscamos embasamento teórico nos trabalhos de Freud, principalmente a definição de *lapsos de linguagem* e a teoria da repressão, e estudos da Análise do Discurso de Linha Francesa (AD), especialmente o conceito de *condições de produção*. A partir desse embasamento teórico, propomos aqui uma diferenciação entre *erros* e *lapsos* na produção escrita de alunos de língua estrangeira.

A partir da diferenciação citada, selecionamos alguns enunciados relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas e à futura prática pedagógica dos formandos que continham *lapsos de linguagem*.

A decisão de trabalhar com esses alunos formandos foi tomada por dois motivos. Primeiro, porque eles possuíam um conhecimento em nível intermediário da língua estrangeira e, assim, foi possível diferenciar, na sua produção escrita, o que seria um erro por falta de conhecimento lingüístico do que seria um lapso de linguagem. Em segundo lugar, estes alunos se encontravam em um momento de transição,

de romper laços com a universidade e com os professores, e entrar no mercado de trabalho como profissionais portadores de um diploma de graduação. Este momento de conclusão do curso consiste em um rito de passagem em nossa sociedade, e é marcado pela passagem do lugar social de aluno para o lugar social de professor.

Esta pesquisa visa rever a dicotomia certo x errado no aprendizado de língua estrangeira, e também refletir sobre a constituição identitária do aluno formando do curso de Letras.

ABSTRACT

This study aimed to analyze qualitatively the lapses produced in the writing of undergraduate students of the last semester of a private College in Language Studies in the State of São Paulo.

Along the research we attempted to answer the following questions: 1) What is the difference between *error* and *lapses* in the writing of second language learners?; 2) How to distinguish, in writing, the errors made by ignorance (lack of knowledge) from the lapses?; 3) What can the lapses produced by college senior students of Language Courses reveal about their present moment and insertion in the job market as professional?

To approach these questions we searched for theoretical support in the works of Freud, especially the definition of *lapses* and the *repression theory*, as well as in the works of the French Discourse Analysis, more specifically the definition of “production conditions”. We believe these theories help us better understand the differentiation between *errors* and *lapses* in the writing of students learning a foreign language.

We selected, therefore, extracts from texts related to the theme of language teaching and learning and also related to the future professional expectations, in which some *lapses* could be found.

The last semester students were chosen for two specific reasons as target group. Firstly, these students had an intermediate level of English to make possible the differentiation of what might be an *error* or a *lapse* in their writing. Secondly, the students were living a transition period of their lives - when they were about to break links with the university and the teachers - and preparing themselves to become a certified professional. Graduating a course is a very important goal imposed by society because there is a change in social roles. Consequently, the student is expected to change a student’s discourse into a teacher’s discourse.

This research aims to review the dichotomy *right* x *wrong* in the second language learning and also reflect about the identity constitution of the

college senior student, specifically of the student graduating in the Language Course.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	02
Metodologia de investigação	07
1. APARATO TEÓRICO	11
1.1 Psicanálise Freudiana: Considerações a partir do Caso Anna O.	11
1.1.1 Freud e os Lapsos	16
1.1.2 Freud e Ginzburg	22
1.2 Análise do Discurso de Linha Francesa: Concepção de Linguagem e de Sujeito	24
1.2.1 Concepção de Discurso e Condições de Produção	28
1.2.2 Os Esquecimentos Formulados por Pêcheux	29
1.2.3 Silêncio e Silenciamento	30
1.3 Processos Identitários	32
2. O LUGAR DESTINADO AO SUJEITO E AO “ERRO”	39
2.1 O Lugar Destinado ao Sujeito e ao Erro e na Formação de Professores de Língua	39
2.2 O Sujeito e o Erro em Teorias Sobre Ensino-Aprendizagem de Línguas e em Metodologias de Ensino	45
3. ANÁLISE DOS DADOS	55
3.1 Sobre os Dados	55
3.2 Classificação dos Enunciados em Erros ou Lapsos	56
3.3 Comentários sobre os Exercícios de Produção Textual	60
3.4 Apresentação e Análise dos Lapsos	63
3.4.1 Dado A	63
3.4.2 Dado B	65
3.4.3 Dado C	66
3.4.4 Dado D	68
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78

INTRODUÇÃO

As atividades de produção escrita fazem parte, na maioria das vezes, das aulas de Língua Estrangeira (LE), e a correção dos textos produzidos pelos alunos faz parte do dia-a-dia do professor de LE. Essa correção é realizada em função do que o professor entende por *erro*, concepção esta norteadada, principalmente, pelas concepções de *língua(gem)* e de *sujeito* que orientam o professor, quer ele tenha ou não consciência disso.

Na maioria das vezes, em relação ao ensino-aprendizagem de LE, a concepção de *erro* adotada pelo professor está vinculada a teorias de natureza estruturalista, que consideram a linguagem como uma estrutura fechada e completa em si. No campo de ensino de LE o estruturalismo se associou ao comportamentalismo, que entende a aprendizagem como um processo no qual o indivíduo deve repetir continuamente as estruturas a serem aprendidas. Na visão estruturalista o erro é visto como algo negativo, que precisa ser corrigido e banido (TOWELL & HAWKINS, 1994)¹.

Diferentemente, com o advento do ensino comunicativo, entrou em cena o indivíduo - aprendiz completamente responsável pelo seu dizer, que tem controle sobre o seu processo de aprendizagem. Para o

¹ Aproveitamos essa primeira citação para esclarecer que, neste trabalho, estamos seguindo, o mais fielmente possível, as regras estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), no que se refere a normalização de citações e referências bibliográficas. Da ABNT, estamos nos baseando, especificamente, nas Normas Brasileiras (NBRs) de número 10520, 14724 e 6023, sendo que, para indicação das fontes bibliográficas, utilizamos o sistema autor-data, que é bastante empregado na Lingüística Aplicada e entre a quase totalidade dos autores citados neste trabalho.

cognitivism, uma das vertentes teóricas que influenciaram o comunicativismo, o erro é entendido como uma evidência de aprendizagem, já que o aluno estaria elaborando mentalmente hipóteses para o funcionamento da língua alvo (BARTRAM & WALTON, 1994).

Entretanto, no quadro teórico adotado neste trabalho, levamos em conta que sujeito e linguagem estão imbricados e que, ao enunciar, o sujeito não apenas produz sentidos, mas também, os sentidos constituem a própria identidade do sujeito (ORLANDI, 1998, p. 205).

Neste contexto, pode-se entender que na perspectiva teórica da Análise do Discurso de linha francesa (AD), nascida de uma releitura (e não mera refutação) do estruturalismo, a concepção de erro e a sua a correção podem ter um reflexo na constituição identitária dos alunos, e merecem, portanto, uma atenção especial por parte de nós professores.

Discutir o conceito de erro pode nos levar a repensar nossa prática pedagógica no que se refere à correção e a compreensão de nossos alunos enquanto sujeitos de linguagem. Entretanto, é preciso ressaltar que não se trata aqui de deixar de corrigir o aluno, e sim refletir sobre duas questões: primeiro, refletir sobre a concepção de erro; e, segundo, entendermos como se dá o processo de constituição identitária do aluno.

Em relação aos erros cometidos pelo sujeito, Freud (s/d (a), p. 251) diferencia os erros que são produtos de uma verdadeira ignorância (no sentido de *desconhecimento*) daqueles derivados de recalçamento, de um desejo relutante, sufocado, reprimido no inconsciente e que vem à tona por meio do lapso.

Denominados por Freud de lapsos de linguagem, esses enunciados não são resultado de ignorância do sujeito. Eles possuem sentido e podem ser analisados mediante livre associação de idéias relacionadas ao lapso produzido. Em nossa reflexão sobre erros e lapsos, apresentamos uma contraposição entre o trabalho de Freud sobre lapsos de linguagem e o que teorias sobre aquisição de línguas costumeiramente classificam como erros produzidos por alunos de língua estrangeira.

A questão envolvendo lapsos de linguagem não é normalmente contemplada nos estudos de língua estrangeira (LE), porém, para Lewis (1994, p. iii), a correção de erros ocupa um lugar importante no processo de ensino-aprendizagem de LE, tanto para o professor quanto para o aluno. São diversas as técnicas de correção adotadas, mas não se discute o conceito de *erro* de uma perspectiva que vá além da estrutura ou da concepção cartesiana de sujeito consciente, que domina o seu dizer.

As diferentes formações do inconsciente observadas em “A Psicopatologia da Vida Cotidiana” foram genericamente chamadas por Freud de atos falhos, que são fenômenos psíquicos. Dentre os atos falhos, estão os lapsos de linguagem.

Os lapsos de linguagem podem ser entendidos como uma brecha por onde podemos analisar o funcionamento do inconsciente. Um ato falho provoca um estranhamento discursivo, através do qual podemos chegar ao simbólico, envolvendo traumas, recalques, etc. (ROSA, 2003, p. 80).

Freud (1938, p. 83) afirma que as pessoas, em geral, não dão importância aos pequenos detalhes e, conseqüentemente, não dão

importância aos lapsos. Segundo Ginzburg (1991), a relevância de se dar atenção aos pequenos detalhes foi utilizada antes mesmo da criação da Psicanálise: nas artes plásticas, através do método indiciário de Morelli. Tal método, que será abordado mais extensivamente no capítulo 1 deste trabalho, baseava-se na observação dos detalhes secundários das obras - isto é, as particularidades consideradas insignificantes pelas pessoas em geral - e era utilizado para atribuição e reatribuição de autorias de obras de arte.

Na perspectiva da Psicanálise, as diferentes formações do inconsciente, dentre as quais destacamos os atos falhos, podem revelar os segredos mais íntimos, desejos reprimidos e complexos do sujeito. Além disso, para a AD, a língua é uma estrutura sujeita a falhas (ROSA, 2003, p. 79), e são nessas falhas que encontramos o sujeito, presente *por meio da e na falha*, que no caso específico deste estudo é o lapso.

É importante mencionar que a AD é constituída de dois dispositivos, a saber: o teórico e o analítico (ORLANDI, 1999, p. 27).

O dispositivo teórico é composto por diversos conceitos da AD, os quais são selecionados pelos pesquisadores de acordo com as necessidades e objetivos de sua pesquisa (Ibid.). No caso da presente pesquisa, selecionamos os seguintes conceitos (que serão expostos no Capítulo 1): posição-sujeito, esquecimentos, silêncio e silenciamento, concepções de linguagem e de sujeito, concepção de discurso e condições de produção.

Em relação ao dispositivo de análise, este é construído pelo pesquisador, levando em conta a pergunta de pesquisa formulada, a natureza do material e as diferentes disciplinas com as quais a AD está dialogando (Ibid.) Nesta pesquisa, o dispositivo de análise consiste de: estudos da Psicanálise Freudiana sobre lapsos de linguagem (que serão apresentados no Capítulo 1); o trabalho do sociólogo Hall (2005) sobre o conceito de identidade das perspectivas cartesiana, sociológica e pós-estruturalista (também no Capítulo 1); o lugar destinado ao sujeito e ao erro em cursos de formação de professores, e em teorias de aquisição de línguas e metodologias de ensino de língua estrangeira (Capítulo 2); e, finalmente, o conceito antropológico, elaborado por Genep (1978), sobre ritos de passagem (exposto no capítulo de análise dos dados).

No decorrer deste trabalho foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa, que foram investigadas:

- 1) Qual a diferença entre erro e lapso de linguagem na produção escrita de aprendizes de língua estrangeira?*
- 2) Como distinguir, na produção escrita, os erros causados por ignorância (desconhecimento) do assunto de lapsos de linguagem?*
- 3) O que os lapsos produzidos por alunos formandos do Curso de Letras podem revelar sobre este momento de saída da universidade e entrada no mercado de trabalho como professor formado?*

Ao longo da pesquisa, foram elaboradas, também, duas hipóteses de trabalho, a saber:

- 1. Alunos com bom conhecimento da língua estrangeira (nível intermediário) cometem lapsos de linguagem.*
- 2. Alunos graduandos do Curso de Letras têm dificuldade de se colocar na posição-sujeito de professor e tendem a manter-se na posição-sujeito de aluno.*

Em relação aos enunciados coletados para essa pesquisa, se fossem analisados a partir de uma perspectiva diferente da adotada neste trabalho, poderíamos simplesmente dizer que eles contêm erros – especificamente, erros de vocabulário. Porém, este trabalho visa mostrar que, sob as perspectivas teóricas da Psicanálise e da Análise de Discurso, estes dados podem não ser considerados meramente erros e sim lapsos de linguagem.

Metodologia de Investigação

Os dados de análise, apresentados no terceiro capítulo, foram coletados no Curso de Letras de dupla licenciatura (Português e Inglês) de uma universidade particular paulista, de médio porte. O material coletado é formado por enunciados produzidos por alunos formandos, do oitavo semestre, na disciplina Língua Inglesa VIII, a partir de atividades de produções escritas.

Podemos dizer que esta pesquisa é de cunho qualitativo, na medida em que o foco não é quantificar os dados, e sim analisar qualitativamente o mecanismo de funcionamento dos enunciados dos alunos em produções escritas em língua estrangeira, a partir dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso aqui adotados.

Apresentamos como justificativa para este trabalho a necessidade de levantarmos questionamentos que possam contribuir para um (re)posicionamento em relação à correção de erros e para reflexões sobre a constituição identitária do aluno do Curso de Formação de Professores de Língua Estrangeira. Dessa maneira, esta pesquisa busca proporcionar um outro olhar ao profissional da área, a fim de que tenhamos diferentes formas de entendimento sobre as produções dos alunos, sem nos limitarmos ao tradicional estatuto certo/errado.

Como já mencionado, as atividades de produção escrita fazem parte das aulas de LE, e a correção dos textos produzidos pelos alunos faz parte do cotidiano do professor. Tal correção é determinada pela concepção de erro do professor, e esta, por sua vez, é norteadada pelas concepções de língua(gem) e de sujeito que o professor possui, sejam elas conscientes ou não para o professor.

Na sala de aula de LE e, conseqüentemente, na atividade de produção escrita, as metodologias de ensino, na maioria das vezes, são influenciadas por uma visão estruturalista (que considera a língua como um sistema fechado em si mesmo e exterior ao sujeito) ou cognitivista (que pressupõem um sujeito racional, e que, portanto, tem controle sobre o seu

dizer). Porém, Freud, há praticamente um século, já afirmava que, mesmo na escrita, há ocorrência de lapsos e, em seu trabalho *Psicopatologia da Vida Cotidiana*, fornece uma série de exemplos - alguns cometidos por ele próprio.

Dessa forma, na escola, os erros podem ser classificados como lapsos de linguagem, e investigá-los pode nos mostrar os conflitos e o funcionamento do processo identitário do sujeito-aluno formando de Letras.

A fim de atingirmos os objetivos propostos, respondermos às perguntas de pesquisa e testarmos as hipóteses formuladas, a presente dissertação de mestrado está estruturada da seguinte maneira:

- No Capítulo 1 apresentamos a fundamentação teórico-metodológica (Psicanálise Freudiana e da Análise de Discurso de Linha Francesa) que embasa a análise dos dados desta pesquisa. Além disso, a partir do trabalho do sociólogo Hall (2005), apresentamos um histórico sobre os três conceitos de identidade (cartesiano, sociológico e pós-moderno), para, a seguir, tratarmos da constituição identitária do sujeito a partir da visão da Psicanálise e da Análise do Discurso.
- No Capítulo 2 discorreremos sobre o lugar do sujeito e do erro em cursos de formação de professores de Letras, em teorias de aquisição de línguas e em metodologias de ensino, a fim de entendermos a influência dessas teorias na maneira como enxergamos os erros dos nossos alunos.
- No Capítulo 3 apresentamos uma proposta de classificação de erros e lapsos de linguagem, e analisamos os dados selecionados, isto é, os lapsos de escrita produzidos por alunos do Curso de Letras do último semestre.

- Por último, elaboramos as considerações finais e apresentamos as referências bibliográficas dos trabalhos de autores citados nesta dissertação.

Gostaríamos de acrescentar que este trabalho não tem a pretensão de esgotar o assunto aqui abordado nem de estabelecer respostas definitivas sobre questões que sabemos serem controversas. Nosso objetivo é abrir uma discussão e possibilidades de colocar em circulação reflexões a partir da produção textual, em específico, os lapsos nela presentes e a constituição identitária do sujeito, que são, de fato, assuntos importantes para nós professores de língua estrangeira.

1. APARATO TEÓRICO

1.1 Psicanálise Freudiana: Considerações a partir do caso Anna O.

A Psicanálise nasceu da prática clínica de Sigmund Freud. Ainda estudante de medicina, Freud, a convite de Breuer, acompanhou um caso de histeria (FREUD, 1938²). A paciente, denominada pelos dois como Anna O., uma jovem culta, de 21 anos, apresentava os seguintes sintomas: paralisia espástica, com adormecimento do lado direito do corpo, que se estendia, às vezes, para o lado esquerdo; perturbações dos movimentos oculares, juntamente com várias alterações da visão; repugnância pelos alimentos e impossibilidade de beber água, apesar de ter muita sede; diminuição da habilidade lingüística, chegando a não conseguir falar nem entender a língua materna; e, por último, estados de ausência, isto é, alteração da personalidade acompanhada de confusões mentais.

Apesar de todos esses sintomas, Freud e Breuer afirmavam que não se tratava de um caso de doença orgânica, mas sim de um caso de histeria, que era considerado, na época, um estado enigmático resultante de perturbações emocionais e que podia gerar a simulação de graves doenças orgânicas (FREUD, 1938, p. 22).

De acordo com Freud (Ibid., p. 24-25), naquela época, os médicos, mesmo com todo o conhecimento adquirido sobre anatomia,

² O texto *Cinco Lições da Psicanálise* consiste da publicação das conferências proferidas por Freud em setembro de 1909 nos Estados Unidos.

fisiologia, e patologia, se sentiam incapacitados diante das particularidades dos fenômenos histéricos. Assim, as histéricas eram consideradas transgressoras da lei da ciência médica, não tendo, portanto, a devida atenção por parte dos médicos.

Freud e Breuer afirmaram que os sintomas dos enfermos histéricos seriam resíduos e símbolos de ocorrências traumáticas, nas quais um processo psíquico intensamente afetivo teria sido desviado da elaboração consciente normal e dirigido para as inervações somáticas não habituais (UCHOA, 1978, p. VI).

No caso de Anna O., Breuer a princípio, não pretendia curá-la, mas, ao contrário dos outros médicos, demonstrou interesse pelo caso (FREUD, 1938, p. 25). Foi observado que a doente, nos estados de ausência, murmurava palavras que pareciam relacionar-se com aquilo que lhe ocupava o pensamento. A paciente foi colocada numa espécie de hipnose e aquelas palavras foram repetidas para induzi-la a associar idéias. Anna O. passou a reproduzir as criações psíquicas que a tinham dominado no estado de ausência, ou seja, os devaneios em que, em geral, aparecia a situação de uma jovem à cabeceira do pai doente. Esses devaneios eram relacionados com os momentos que a jovem costumava passar cuidando do pai enfermo.

Em uma dessas ocasiões, Anna O. estava sentada à cabeceira do leito de seu pai doente e recostou seu braço direito sobre o espaldar da cadeira. Assim, adormeceu de cansaço, entrando num estado de alucinação. Durante este estado, ela viu uma cobra que vinha da parede e se aproximava

de seu pai enfermo para mordê-lo. Ela quis afastar a cobra, porém, seu braço direito encontrava-se paralisado, e quando olhou para seu braço, os dedos se transformaram em pequenas cobras e as unhas transformaram-se em caveiras, que eram as cabeças das cobras. Quando a alucinação com a serpente desapareceu, angustiada, ela quis rezar. Porém, não encontrou palavras em nenhum idioma, até que, lembrando de uma poesia infantil na língua inglesa, conseguiu rezar nessa língua, que para ela era língua estrangeira – sua língua materna era o alemão.

Segundo Freud, é provável que houvesse cobras próximo à casa da paciente e é possível que elas tivessem realmente a assustado anteriormente, fornecendo, assim, material psíquico para sua alucinação.

É importante salientar que a paciente de Breuer, no período da moléstia, não conseguia falar a sua língua materna (alemão), substituindo-a pela língua inglesa (língua estrangeira). Freud (1938, p. 49) afirma que os histéricos possuem diminuição da capacidade psíquica, mas, por outro lado, possuem elementos compensadores. No caso da paciente, durante o período em que esquecera a língua materna e outros idiomas, falava apenas o inglês, mas com tanta facilidade que chegava a traduzir um livro em alemão para o inglês instantânea e perfeitamente.

Consideramos que o caso de Anna O. demonstra que a língua estrangeira pode ser um lugar no qual o sujeito expressa o que não consegue falar na língua materna. Concordamos, portanto, com Moraes (2001, p. 56), quando afirma que a língua estrangeira, da mesma maneira que a língua materna, também é uma via para a manifestação do

inconsciente. Além disso, Moraes (Ibid.) destaca que Freud subverteu o estatuto materna/estrangeira, ao mostrar, com o caso de Anna O., que a língua materna pode vir a ser “estrangeira” ao sujeito, e, da mesma forma, que a língua estrangeira pode lhe ser “materna”.

Tendo por base os objetivos propostos neste trabalho de pesquisa, e lembrando que a presente dissertação visa analisar os lapsos de linguagem, foi escolhida como definição de inconsciente aquela formulada por Freud a partir da sua teoria da repressão.

Para Freud, a repressão, o estado em que as idéias existiam antes de se tornarem conscientes, é o protótipo do inconsciente. O pai da Psicanálise considera que há dois tipos de inconsciente: um que é latente, mas capaz de tornar-se consciente, e outro que é reprimido e que não é capaz de tornar-se consciente, a não ser por meio de um trabalho de análise. Freud (1976, p. 27) chama de *pré-consciente* o que é latente e denomina *inconsciente* o que é reprimido.

Freud afirma que tudo o que é reprimido é inconsciente, porém, nem tudo o que é inconsciente é reprimido (Ibid., p. 30), ou seja, o inconsciente não se limita a armazenar apenas situações traumáticas do sujeito. Freud inova e rompe com a tradição de sua época ao afirmar que o estado de consciência é efêmero, transitório – ao contrário das idéias então vigentes, especialmente na filosofia, que ainda postulava o sujeito consciente (Ibid., p. 25).

Voltando ao caso da paciente Anna O., foi observado que, após os relatos das fantasias, a jovem sentia-se aliviada, e voltava à vida normal.

No entanto, apesar desse bem estar durar muitas horas, o alívio desaparecia no dia seguinte, dando espaço a um novo estado de ausência, que era cessado através da outra sessão de hipnose.

Freud e Breuer chamaram de catarse esses devaneios que envolviam a liberação dos resíduos traumáticos, e afirmavam que, durante a hipnose, a retomada do fato passado, juntamente com a exteriorização afetiva, fazia com que os sintomas histéricos desaparecessem. De acordo com Freud (1938, p. 27), foi a própria paciente Anna O. que nomeou esse método de *talking cure* (a cura pela fala).

Essa parceria entre Freud e Breuer cessou algum tempo após a publicação dos *Estudos sobre a Histeria* (UCHOA, 1978, p. VI). Porém, Freud deu continuidade às investigações sobre a histeria, mas acabou abandonando a aplicação do método de hipnose. Tomou essa decisão porque o número de clientes que apresentavam resistência ao método era grande e, apesar de constatar que de fato havia uma descarga de tensão nervosa através da hipnose, considerava os resultados pouco satisfatórios. Freud constatou que a melhora do paciente tinha uma duração curta e dependia da sua relação pessoal com o médico (Ibid.).

Assim, Freud passou a usar o método de associações livres que, segundo ele próprio, deu origem à Psicanálise (UCHOA, 1978, p. VI).

O método de associações livres consiste em fazer o paciente falar, sem restrições, tudo que lhe vier à cabeça, mesmo que lhe pareçam comentários sem sentido e, principalmente, se as idéias surgidas lhe forem desagradáveis. Desta maneira, o próprio paciente vai fazendo associações

livres de crítica e independentes da reflexão consciente, isto é, associações de idéias ou imagens determinadas pelas forças inconscientes da psique. O papel do terapeuta é interpretá-las, permitindo, assim, que as perturbações nervosas resultantes do trauma venham à tona e sejam trabalhadas.

No entanto, Freud (1938, p. 72-73) afirma que, além da livre associação de idéias, há outros dois caminhos para a exploração do inconsciente: a interpretação dos sonhos e do estudo dos atos falhos (categoria que inclui os lapsos de linguagem).

Trataremos agora dos fenômenos psíquicos que são designados pelo nome genérico de atos falhos, cujo estudo, que se tornou recurso importante para o desenvolvimento da Psicanálise, foi de fundamental importância neste trabalho.

1.1.1 Freud e os Lapsos

O inconsciente, segundo a teoria psicanalítica freudiana, é o núcleo de toda vida psíquica (UCHOA, 1978, p. xiv). Conforme citado anteriormente, Freud afirmava que há três maneiras de se estudar o inconsciente: através do método de associações livres, da interpretação dos sonhos e dos atos falhos.

Segundo Freud (1938, p. 83), os atos falhos são pequenas falhas comuns, que ocorrem com todas as pessoas, sejam normais ou neuróticas. Tais fenômenos psíquicos compreendem: o esquecimento de

coisas que o sujeito deveria saber e que, às vezes, até sabe realmente; os freqüentes lapsos de linguagem que ocorrem na produção oral (quando uma pessoa diz uma palavra diferente daquela que queria dizer), na produção escrita (quando se escreve algo diferente daquilo que se pretendia escrever), na leitura em voz alta (quando se lê algo diferente do impresso), assim como na compreensão oral (quando o sujeito ouve coisa diferente da que foi pronunciada); atrapalhações ao executar qualquer coisa, tais como perda ou quebra de objetos, assim como os gestos que as pessoas fazem sem se dar conta, tais como brincar com objetos, com partes de roupas ou do próprio corpo, etc. (FREUD s/d (a), p. 21-22).

Normalmente não damos importância aos atos falhos. No entanto, Freud afirma que eles revelam os segredos mais íntimos das pessoas. Ele se propôs, então, a investigar esses fenômenos, que cientistas de outras áreas consideravam (e, em certos casos, ainda consideram) irrelevantes, mas que, na verdade, são incrivelmente significativos. Os lapsos desvendam os recalques e os desejos inconscientes que deveriam ficar ocultos à consciência.

Para Freud, o lapso mais comum e mais impressionante é aquele no qual se diz exatamente o contrário do que se queria dizer – e acreditamos que podemos dizer que é a esta categoria a que pertencem parte dos lapsos aqui analisados no capítulo 3. Freud afirma que isso pode ocorrer devido ao fato de existir, nas línguas, uma relação de afinidade de conceitos entre os contrários e por estes se acharem aproximados na

associação psicológica (FREUD, s/d (a), p. 31)³. Como exemplo, Freud cita o caso de um palestrante que, ao iniciar um evento, declara estar feliz em *encerrá-lo*, dizendo, assim, o contrário do que deveria estar dizendo.

A partir dessas considerações de Freud, podemos dizer que há uma inter-relação entre sujeito e linguagem, ou seja, ao estudarmos os lapsos estamos estudando também a constituição identitária do sujeito.

Para podermos interpretar os lapsos de forma segura é importante levar em conta a situação em que eles ocorreram. A fim de exemplificar a ocorrência e a interpretação de lapsos, apresentamos dois exemplos citados por Freud (s/d (b⁴), p. 134–137).

O primeiro caso trata de um lapso de escrita e ocorreu em um artigo de uma publicação semanal de grande circulação na Europa, que estava sendo acusada de ser parcial em suas matérias. Com o propósito de defender a imparcialidade das matérias, um jornalista do semanário escreveu um artigo, no qual utilizou uma linguagem muito rebuscada. O texto foi revisado várias vezes pelo redator chefe e pelo próprio autor, que ficaram satisfeitos com o resultado. Porém, o revisor detectou um “erro” de vocabulário no seguinte trecho: “Nossos leitores são testemunhas de que temos defendido *interessadamente* o bem público”. Nesse caso, o que se esperava ser escrito na matéria era *desinteressadamente*, mas a intenção

³Podemos confirmar esse fato nas aulas de línguas, na medida em que nós professores costumamos, ao introduzir ou revisar palavras, associá-las aos seus opostos.

⁴A *Psicopatologia da Vida Cotidiana* foi publicada originalmente em 1901.

inconscientemente reprimida dos profissionais do jornal veio à tona através do lapso.

O segundo exemplo trata de uma auto-observação em que Storfer (apud FREUD, s/d (b), p. 134-135) relata com sinceridade as razões que o levaram a recordar erroneamente o nome de um suposto concorrente científico.

Storfer viu na vitrine de uma livraria em Zurique o livro recém lançado do Dr. Eduard Hitschmann sobre a teoria freudiana das neuroses. Na ocasião, ele estava envolvido na preparação de uma conferência que ele iria proferir, numa sociedade científica, sobre a Psicanálise Freudiana, cuja introdução tratava do mesmo tema do livro de Hitschmann. Ao elaborar a introdução, percebeu que não era tão fácil expor sucintamente os pontos fundamentais da teoria freudiana, uma vez que esta se deu a partir de investigações de caráter prático, no trabalho clínico de Freud com seus pacientes.

Por se tratar de um livro de um autor desconhecido para Storfer, ele não pensou, de início, em comprar o livro de Hitschmann. Porém, passados alguns dias, resolveu ir à livraria para adquiri-lo, e voltando-se para o vendedor, pronunciou erroneamente o nome do autor, dizendo Eduard *Hartmann*, erro que foi corrigido pelo vendedor, que lhe trouxe, então, o livro desejado.

Como observou o próprio Storfer, esse lapso era de fácil interpretação: como ele já contava com o mérito de ter sido o primeiro a descrever resumidamente as principais fundamentações da teoria psicanalítica, quando viu a publicação de Hitschmann, ficou com inveja.

Porém, tendo Storfer, algumas semanas depois, anotado por escrito as condições em que o ato falho foi produzido, começou a questionar a razão pela qual substituiu o nome Eduard *Hitschmann* pelo nome do conhecido filósofo Eduard von *Hartmann*. A primeira associação que lhe veio à mente foi a seguinte frase do professor Hugo Meltzl (grande admirador do filósofo Schopenhauer): “Eduard von Hartmann é Schopenhauer desfigurado, Schopenhauer voltado para a esquerda”. Assim, Storfer concluiu que a carga afetiva que determinou o nome substitutivo era que Hitschmann e sua descrição das teorias de Freud não eram coisas que mereciam sua atenção. Hitschmann deveria estar para Storfer assim como Hartmann estava para Schopenhauer. Storfer concluiu, então, que não se tratava de um erro sem sentido produzido apenas pela proximidade sonora, e sim de um lapso de linguagem.

A partir dos dois exemplos citados, isto é, o do jornal e o de Storfer, podemos notar que os lapsos podem ser produzidos por qualquer pessoa - independente de sua escolaridade, tendo ou não conhecimento teórico sobre a Psicanálise e os lapsos (Storfer possuía esses conhecimentos) -, o que nos permite afirmar que o sujeito não tem, de fato, total controle consciente sobre sua produção lingüística.

Freud (s/d (a)) defende que as condições determinantes para a produção dos lapsos podem ser de diferentes naturezas, o que inclui influências de ordem fisiológica, - quando se trata de indisposição ou perturbação circulatória que podem intervir no desempenho de uma função normal -, ou de ordem psicofisiológica, quando se trata de fadiga ou de superexcitação mental. Em ambos os casos, ocorre uma diminuição da atenção. No entanto, Freud considerava muito simplista a afirmação de que o aumento da atenção assegura a execução de uma ação de maneira adequada. E afirmava também que executamos muitas ações bem sucedidas automaticamente, isto é, quando não dedicamos atenção especial, e, por outro lado, muitas vezes fazemos questão da perfeita execução, tentando, assim, depositar toda a atenção à ação, mas acabamos por cometer erros derivados de uma excitação (Ibid., p. 26).

É importante ressaltar que a dispersão da atenção não é a única condição necessária para que os lapsos ocorram. Isto significa que os atos falhos não se explicam completamente pela teoria da atenção desviada. A influência da atenção desviada e das condições fisiológicas resultantes de mal-estar, de perturbações circulatórias e de estado de esgotamento deve ser levada em conta para explicarmos a ocorrência dos lapsos, mas é preciso salientar que os lapsos também ocorrem com pessoas em estado de plena saúde, no estado normal (Ibid., p. 43).

1.1.2 Freud e Ginzburg

Retomando a história da Psicanálise, esta só foi possível de ser desenvolvida porque Freud deu importância aos pequenos detalhes. Como já mencionado na introdução desse trabalho, nas Artes Plásticas, dar importância aos pequenos detalhes era uma tática que já tinha sido adotada no método indiciário de Morelli (Cf. GINZBURG, 1991). O próprio Freud salientou, na passagem do famoso ensaio “*O Moisés de Miguel Ângelo*” (FREUD, s/d (c), p. 159)⁵, que, muito tempo antes de iniciar seu trabalho com a Psicanálise, teve conhecimento do trabalho de um especialista de arte russo chamado Ivan Lermolieff (pseudônimo do médico italiano Morelli).

Os primeiros ensaios de Lermolieff sobre atribuição de autorias de obras de arte em pinturas italianas, publicados entre 1874 e 1876, provocaram uma revolução nas galerias de arte da Europa. Seus artigos propuseram um novo método para a atribuição de autoria dos quadros antigos e provocaram reações diversas e muitas discussões entre os historiadores da arte. Na verdade, esses artigos foram escritos pelo italiano Giovanni Morelli que, alguns anos depois, resolveu assumir a autoria dos escritos.

Para distinguir os quadros originais das cópias, o método indiciário de Morelli baseava-se na observação dos detalhes secundários, ou

⁵ Esta obra freudiana foi publicada originalmente em 1914.

seja, das particularidades consideradas insignificantes pelas pessoas em geral, e que cada artista, segundo Morelli, executa de um modo peculiar. Tais elementos compreendem os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos dos pés e das mãos. Segundo Morelli, esses detalhes eram menos influenciados pelas escolas a que o pintor pertencia, passando normalmente despercebidos pelos copistas.

Assim, ao contrário do que normalmente se fazia na época, para identificar o verdadeiro autor das obras e para discernir os quadros originais de suas imitações, o método de Morelli não se baseava nas características mais admiráveis e marcantes – e, conseqüentemente, mais fáceis de serem imitadas, como, por exemplo, o sorriso das pinturas feitas por Leonardo da Vinci.

Desta forma, Morelli descobriu e catalogou a forma da orelha característica de Botticelli, bem como peculiaridades de outros artistas, e propôs muitas atribuições e reatribuições de quadros em alguns dos principais museus da Europa.

Apesar do método indiciário de Morelli ter sido bem sucedido, foi duramente criticado e julgado mecânico e positivista, caindo em descrédito. Porém Wind (apud GINZBURG, 1991, p.145) demonstrou grande interesse pelo método e escreveu algumas páginas sobre Morelli.

Wind (Ibid., p. 145) considerou o trabalho de Morelli uma atitude moderna perante a obra de arte, já que levava à apreciação dos detalhes acima da obra em seu conjunto. Esse mesmo autor diz que os livros de Morelli estão cheios de ilustrações de dedos e orelhas e que o autor italiano

não coloca problemas de ordem estética, mas sim problemas de ordem filológica.

Para Freud foi muito interessante descobrir que sob o pseudônimo russo escondia-se o médico italiano Morelli. O próprio Freud fez uma associação entre o método indiciário de Morelli e a teoria da Psicanálise, afirmando que esta, assim como o método Morelli, também se propõe a investigar coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados, que normalmente passam despercebidos pelas pessoas em geral. Segundo Ginzburg (1991), Morelli ocupa um lugar especial na história do desenvolvimento da Psicanálise.

Assim como no método de Morelli e na Psicanálise desenvolvida por Freud, os pequenos detalhes têm uma contribuição importante, e, para este trabalho, podem fornecer dados importantes do processo identitário do aluno de Letras em formação.

Na próxima seção, apresentamos o aparato teórico da Análise de Discurso de Linha Francesa, que foi constituída a partir de contribuições teóricas da Psicanálise, da Lingüística e do Materialismo Histórico.

1.2 Análise do Discurso de Linha Francesa: Concepção de Linguagem e Sujeito

O estruturalismo nasceu das idéias expostas no livro *Curso de Lingüística Geral*, publicado pela primeira vez em 1916 e redigido a partir de

anotações de sala de aula, por alunos de Ferdinand de Saussure, ao qual foi atribuída a autoria do livro (Cf. ORLANDI, 1992, p. 20).

Para Saussure, considerado o pai do estruturalismo, a linguagem se divide em *langue* (língua) e *parole* (fala). A língua é considerada um sistema abstrato de signos, um fato social e, nesse sistema, o signo sempre tem relação com o outro que ele não é. Por exemplo, “cadeira” só tem seu valor pelo o que ela não é, ou seja, ela só é uma cadeira porque não é uma mesa ou um sofá. A fala, por sua vez, é considerada a realização concreta da língua pelo sujeito falante, sendo circunstancial e variável, isto é, depende do indivíduo, não sendo, portanto, sistemática e por isso não poderia ser objeto da ciência lingüística (SAUSSURE, 1995, p. 22).

Assim, na perspectiva estruturalista, apenas o código lingüístico é levado em conta, pois não se considera o sujeito nem os aspectos ideológicos, sociais e históricos da linguagem.

Uma perspectiva teórica diferente da estruturalista é a da Análise do Discurso (AD), nascida na década de 1960, na França. A AD entende a linguagem não apenas como estrutura, mas também como acontecimento, e considera que os aspectos ideológicos, sociais e históricos da linguagem são constitutivos do sujeito e da própria linguagem. A AD trabalha com a língua no mundo, ou seja, a língua fazendo sentido. Desta forma, a linguagem tem uma relação com a exterioridade, isto é, ela é

concebida como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social (ORLANDI, 1999, p. 15).

De acordo com Henry (1990), Pêcheux, fundador da AD, recusa completamente a concepção da linguagem que a reduz a um instrumento de comunicação de significações - isto é, "informações" que existiriam e poderiam ser definidas independentemente da linguagem. Assim, para Pêcheux, a linguagem serve para comunicar e para não comunicar (ORLANDI, 1999, p. 21). Para Orlandi, as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados.

A concepção de sujeito da AD leva em conta o sujeito psicanalítico, isto é, clivado, dividido entre consciente e inconsciente e que, portanto, não controla completamente o seu dizer, deixando, por vezes, escapar algo. Assim, se o sujeito não controla o seu dizer, a linguagem não tem apenas a função de comunicação. Ela diz sobre o sujeito. Ela fala o sujeito. Nesse sentido, há uma relação direta com a Psicanálise. Para Freud, é através da linguagem que a vida psíquica do sujeito se manifesta, portanto a linguagem, em Freud, também não se reduz apenas à comunicação.

Segundo Orlandi (1998, p. 205), ao significar, o sujeito se significa. Os sentidos não acontecem isolados, eles só acontecem na relação com o sujeito. Sujeito e sentido constituem-se ao mesmo tempo, e é assim que se formam os processos de identificação. Os mecanismos de produção de sentidos, que, por sua vez, são os mesmos de produção do sujeito, implicam uma relação da língua com a história funcionando ideologicamente.

Identificamo-nos com certos enunciados, pois temos a sensação de que eles têm relação com aquilo que Orlandi (op. cit.) chama de *interdiscurso*, que é o saber discursivo, a memória de sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem. Assim, nos filiamos a redes de sentidos, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos como posição-sujeito relativas às formações discursivas, em face das quais os objetos simbólicos fazem sentidos.

Outro conceito importante para essa pesquisa é o de *posição-sujeito*. Para Foucault (1987), ser sujeito é ocupar uma posição enquanto enunciador. Para Pêcheux & Fuchs (1990), o sujeito deve ser estudado através da sua posição discursiva, ocupada em função da sua relação com os sentidos, com o interdiscurso que o constituiu. Quando falamos, na AD, em posição-sujeito, não estamos nos referindo ao conceito de *lugar social*, utilizado nas ciências sociais. Lugar social diz respeito ao lugar que o indivíduo ocupa na sociedade, como por exemplo, o lugar de professor, de aluno, de mãe, etc. Na AD, a posição-sujeito pode ou não coincidir com seu lugar social, pois ela não é determinada em função do cargo ou papel que esta pessoa ocupa na sociedade. A posição-sujeito é determinada no momento da enunciação, da significação. Para ilustrar o conceito de posição-sujeito, podemos citar um fato que ocorreu numa aula de língua estrangeira de uma universidade.

Um aluno dirigiu-se à professora e fez uma pergunta sobre uma questão gramatical e, antes mesmo de a professora responder, uma outra aluna se antecipou e começou a dar explicações, como se ela fosse a

professora ali. Apesar da referida aluna estar ocupando, na época, um lugar social de professora em um curso preparatório para vestibulares, na universidade seu lugar social era de aluna. Porém, ao dar explicações como se ela fosse a professora daquele curso na universidade, ela, ao enunciar, ocupou discursivamente a posição-sujeito de professora.

1.2.1 Concepção de Discurso e Condições de Produção

Segundo Orlandi (1999, p. 15), a Análise de Discurso, como o próprio nome já sinaliza, não trata da língua, nem da gramática, embora essas questões lhe interessem. Ela trata do discurso, e, entende-se por *discurso* a palavra em movimento, prática de linguagem, a partir da qual é possível observar o homem falando.

Assim, a AD não considera a língua um sistema abstrato, pois trabalha com a língua fazendo sentido, e conseqüentemente, não estuda frases isoladas de seu contexto histórico. Esse contexto histórico é constituído pelas condições de produção.

Condições de produção dizem respeito aos sujeitos e à situação, de maneira geral. Por exemplo, nessa pesquisa as condições de produção dos dados analisados envolvem: a) o contexto histórico mais imediato: alunos formandos de Letras, aula de língua estrangeira, atividade de produção escrita na língua alvo, e b) o contexto histórico mais amplo: discursos existentes na sociedade sobre o que é ser professor e ser aluno, o que é ensinar e aprender uma língua estrangeira, qual deve ser a

qualificação profissional do professor, o momento de mudança do aluno de Letras para assumir a posição de professor, etc.

1.2.2 Os Esquecimentos Formulados por Pêcheux

O terceiro conceito teórico refere-se aos dois esquecimentos formulados por Pêcheux (1997 apud ORLANDI, 1999). Esta autora destaca que esses esquecimentos são estruturantes, na medida em que fazem parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos.

O esquecimento número um diz respeito à ilusão que temos de sermos origem daquilo que dizemos, nos “esquecendo” que as possibilidades de sentidos já estão estabelecidas discursivamente (Ibid., p. 35). Em outras palavras, os discursos não se originam em nós - porém, isto não quer dizer que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam.

Para ilustrar o esquecimento número um, podemos citar uma fala comum dos alunos de Letras, a respeito da aprendizagem da língua inglesa. Boa parte dos alunos afirma que aprenderão esse idioma somente quando terminarem a faculdade e tiverem condições de fazer um curso particular em um instituto de idiomas ou fazer um intercâmbio. O aluno, enquanto sujeito de linguagem, tem a convicção de que esta é a opinião dele, “esquecendo” que sua fala é constituída, entre outros, pelos discursos

de agências de intercâmbios e propagandas de escolas de idiomas (Cf. CAVALLARI, 2001).

O esquecimento número dois refere-se à impressão que o sujeito tem de que aquilo só poderia ser dito com certas palavras ou expressões, “esquecendo” que outras enunciações são possíveis para o mesmo objeto simbólico. Para Pêcheux (1975 apud ORLANDI, 1999, p.35), esse esquecimento é parcial e semi-consciente⁶ na medida que o sujeito, muitas vezes, pode voltar e parafrasear o que disse.

1.2.3 Silêncio e Silenciamento

Trataremos, agora, dos dois últimos conceitos da AD que serão utilizados nesta pesquisa, isto é, o conceito de *silêncio* e de *silenciamento*.

Segundo Orlandi (1997, p. 13), o silêncio é a “respiração” da significação, é o lugar que abre espaço ao sujeito para possibilidades de interpretação. Portanto, dessa perspectiva, o silêncio não é ausência de sons, e sim, horizonte de possibilidades de sentidos.

Desta perspectiva, a autora desloca o sentido do silêncio tido como negativo para as formas sociais de nossa cultura, também ligando o não-dizer à história e à ideologia. Por outro lado, Orlandi (1997) afirma que há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter da incompletude da linguagem, isto é, todo dizer é uma relação com o não-dizer. Segundo a

⁶ Gostaríamos de dizer que em nossos estudos não encontramos essa terminologia em Freud, que afirma que psique é composta de consciente, pré-consciente e inconsciente.

autora, tal dimensão nos leva a apreciar a “errância” dos sentidos (a sua migração), a vontade do “um” (da unidade, do sentido fixo), o lugar do “non sense”, o equívoco, a incompletude (lugar de muitos sentidos, do fugaz, do não-apreensível), não como meros acidentes da linguagem, mas como o cerne mesmo de seu funcionamento. Essas características da linguagem (a heterogeneidade, a incompletude, o equívoco, o *non sense*, espaço de interpretação) apontam para a necessidade de abordarmos o estudo do lapso como um lugar para compreendermos o funcionamento da linguagem e do sujeito.

Vale ressaltar que a autora faz uma distinção entre silêncio e implícito, uma vez que, para ela, há sentido no silêncio. Para Orlandi (1997, p. 68) o silêncio não tem uma relação de dependência com o dizer para significar, ele tem seus modos próprios de significar, ao contrário do implícito, no qual, segundo Ducrot (1972 apud ORLANDI, 1997, p. 12), a significação implícita está ligada a uma outra significação.

Silenciamento, por sua vez, na visão da mesma autora, é definido como o pôr em silêncio, o fazer calar, o apagamento de sentidos. Segundo Bolognini (2003), no silenciamento, determinados sentidos são interditados para evitar que o não-desejável entre em cena, sendo que o discurso não-desejável, na perspectiva da AD, está definido por uma história, por uma ideologia. Assim, Bolognini (2003) afirma que o silenciamento é uma tentativa de apagar uma história, uma ideologia, que ameaça as relações de poder de um determinado grupo social.

E quanto ao lapso, Orlandi (1997, p. 95) afirma que:

o lapso coloca em relação os dois lados da polissemia⁷: comete um excesso (diz demais) e mostra uma falta (algo que está em silêncio). Há formas organizadas e não organizadas de manifestação do silêncio fundador: o lapso é uma forma não organizada, a censura é uma forma organizada.

Pensando na correção de textos de produção escrita em língua estrangeira, podemos nos perguntar o que está sendo silenciado quando classificamos um determinado lapso como sendo um erro. Apresentaremos uma resposta para esta questão nas considerações finais.

1.3 Processos Identitários

A fim de compreendermos o conceito aqui adotado de processo identitário, apresentaremos reflexões do sociólogo Hall (2005), a respeito de concepções possíveis para o termo *identidade*, a saber: a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno, para em seguida introduzirmos as reflexões de autores que trabalham com o quadro teórico da AD.

A noção de sujeito do Iluminismo era fundamentada em um indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação. A identidade era o centro essencial do indivíduo que emergia no momento do nascimento e com ele se desenvolvia, ainda que a

⁷ Polissemia é o deslocamento, a ruptura de processos de significação que joga com o equivoco (Orlandi, 1999).

identidade permanecesse essencialmente a mesma ao longo de sua existência.

Já na concepção do sujeito sociológico o indivíduo tinha um núcleo ou uma essência interior. No entanto, este núcleo era construído na relação com as pessoas importantes para o sujeito, que mediavam os valores, os sentidos e os símbolos, ou, em outras palavras, a cultura dos mundos em que esse indivíduo habitava. Assim, nessa concepção, a identidade era formada na interação do indivíduo com a sociedade.

Nas palavras de Hall (2005, p. 11-12),

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis.

Porém, segundo o autor, essas concepções sociológicas de sujeito e identidade estão mudando. A visão de sujeito dotado de uma identidade unificada e estável está se deslocando. O sujeito, na visão pós-moderna (ou pós-estruturalista), não é mais visto como tendo uma identidade unificada e estável, mas sim, composto de várias identidades, e algumas vezes contraditórias. O próprio processo de identificação, através do qual o sujeito se projeta em suas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e mais problemático.

Tal processo, de acordo com Hall (2005), produz o sujeito pós-moderno, que não possui uma identidade fixa. Assim, a identidade é formada e transformada em relação às formas pelas quais o sujeito é representado ou interpelado nos sistemas culturais que o rodeiam. O autor ainda afirma que, na concepção pós-estruturalista, a identidade não é definida biologicamente, mas sim historicamente.

Segundo Hall, o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos e estas não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Assim, dentro do sujeito existem identidades contraditórias, as quais levam o sujeito a diferentes direções, de modo que suas identificações estão em constantes deslocamentos. Esse autor afirma também que, para Freud, nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que tem uma lógica diferente da lógica da razão. Assim, Hall (Ibid., p. 36) enfatiza que Freud promoveu um descentramento no conceito cartesiano de sujeito cognoscente e racional, aquele do “penso, logo existo”, dotado de razão e senhor de si. A partir de Freud, nas palavras do pai da Psicanálise, “o eu não é mais senhor em sua própria casa” (DOR, 1996, p. 265).

Adotando uma perspectiva teórica pós-moderna, Hall (2005, p. 39) sugere que não utilizemos mais o termo *identidade*, já que nos remete à idéia de algo acabado, completo. O autor sugere que utilizemos o termo *identificação* e que o consideremos um processo em andamento, sempre inacabado.

Esses trabalhos se distinguem daqueles feitos dentro do quadro teórico da AD, principalmente no que diz respeito ao papel da linguagem nos processos identitários dos sujeitos.

Segundo Pêcheux (1983 apud ORLANDI, 1998, p. 204), todo processo de significação é constituído por uma mexida em redes de filiações históricas, sendo ao mesmo tempo repetição e deslocamento. Concordando com o autor, Orlandi (Ibid.) afirma que a identidade não se aprende: ela se constitui em processos de memória afetados pelo inconsciente. Em outras palavras, o movimento da identidade se faz como um percurso na história; ela não é sempre igual a si mesma. Em outras palavras, não é homogênea: se transforma.

Para a autora, os discursos adquiridos na escola são estabilizados. Porém, Orlandi (Ibid., p. 208) afirma que a repetição não é simplesmente reprodução, pois pode trazer a elaboração, uma nova formulação: pode proporcionar o deslocamento.

Orlandi afirma que, em algumas práticas escolares de reprodução, tais como repetição empírica⁸ e repetição formal⁹, os processos identificatórios necessários à filiação do sujeito a uma memória interdiscursiva ou espaço de constituição de sentidos e de posições não ocorrem nessas condições. Segundo Orlandi (1998), essa filiação só se dá quando a repetição é “histórica”, isto é, quando não exclui a interpretação e os deslocamentos de sentidos, mecanismos que historicizam o discurso do aprendiz e que podem contribuir para que ele ocupe a posição de autor e, não simplesmente, a de mero reproduzidor.

Essa historicização é repetição e ao mesmo tempo deslocamento, pois, para Orlandi (op. cit.), dá lugar à interpretação, ao equívoco e este, por sua vez, enquanto lugar de interpretação, é justamente o espaço do trabalho de identificação do sujeito.

Assim, concordamos com essa autora quando ela propõe que não apenas se inclua o aluno na autoria já constituída, mas que se dê atenção aos deslocamentos produzidos pela interpretação, podendo, assim, dar chance ao aluno de produzir o “seu” discurso, ou seja, dar chance para o sujeito significar.

A autora ainda afirma que às vezes, textos que apresentam erros, distorções, dificuldades, são textos que mostram a historicização da

⁸ Segundo a autora, a repetição empírica é o exercício mnemônico que não historiciza, não leva em conta o contexto histórico (efeito papagaio).

⁹ De acordo com Orlandi, a repetição formal é a técnica de produzir frases ou exercícios gramaticais que também não historicizam, não fazem o sujeito trabalhar com a memória discursiva.

repetição, a tentativa de integração em uma memória discursiva para fazer “outros” sentidos (ORLANDI, 1998, p. 209).

No caso dessa pesquisa podemos dizer que os lapsos podem estar indicando outros sentidos, e não necessariamente erros, ou falta de conhecimento.

Sob a mesma perspectiva teórica, encontramos Bolognini (2006), que defende que o conceito de formação discursiva¹⁰ define o sujeito a partir de sua posição na cadeia discursiva e que, portanto, se estamos trabalhando com esse conceito, estamos conseqüentemente trabalhando com processos identitários, pois temos sujeitos sendo constituídos, continuamente, em processo.

Vale a pena enfatizar a afirmação de Orlandi (1998) quando diz que os sentidos, assim como os sujeitos, resultam de filiações em redes¹¹. É na relação entre língua e história que, ao produzirmos sentidos, nos produzimos como sujeitos.

Assim, nos filiamos a redes de sentidos, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos como posições-sujeitos relativas às formações discursivas, em face das quais os objetos simbólicos fazem sentidos.

Na visão de Grigoletto (2003, p. 234), não é possível eliminar as contradições e a heterogeneidade dos sujeitos e dos discursos, visto que

¹⁰ Formação discursiva se define como aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e deve ser dito. (ORLANDI, 1999, p. 43).

¹¹ Entende-se por filiações em redes as relações de diferentes formações discursivas (ORLANDI, 1999).

elas são constitutivas deles, mas é fundamental compreendermos a constituição identitária dos alunos enquanto aprendizes de língua estrangeira, para que possamos ter um olhar mais crítico sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE.

Partindo da concepção de língua enquanto estrutura sujeita a falhas (sendo uma dessas falhas justamente o lapso de linguagem) e da concepção de sujeito psicanalítico (dividido entre consciente e inconsciente e que não tem total controle sobre o seu dizer), essa pesquisa aponta para a importância de pensarmos essas falhas como espaço de significação do sujeito e de sua constituição identitária.

No próximo capítulo trataremos do lugar destinado ao erro na formação de professores do curso de letras e em teorias sobre ensino-aprendizagem e metodologias de ensino.

2. O LUGAR DESTINADO AO SUJEITO E AO ERRO

2.1 O lugar destinado ao sujeito e ao erro na formação de professores de línguas

Os cursos de Letras são espaços onde professores, alunos e alunos-professores¹² compartilham e trocam conhecimentos em função de um objetivo profissional final, que é o de ensinar. Nas palavras de Baghin-Spinelli (2002, p. 21):

Os Cursos de Letras e, de forma particular, as Práticas de Ensino de Línguas Estrangeiras nesses cursos, são espaços onde indivíduos (professores e alunos-professores) e suas histórias singulares de aprendizagem dessas línguas se encontram. Onde, resguardadas as diferenças de percurso de cada um, compartilha-se um *mesmo* amor pela língua-outra, contraditório em sua essência, e a *opção* por aprender (ou ensinar) a ensinar a língua do outro como um novo caminho a ser trilhado nesse percurso.

Uma vez que nos cursos de Licenciatura de Letras, especificamente em língua estrangeira (LE), estamos formando profissionais para atuarem no campo da educação, além do conhecimento lingüístico da LE, consideramos que o conhecimento teórico ocupa um lugar importante no processo de ensino-aprendizagem de línguas: ele enriquece a formação

¹² Muitos alunos de Letras já atuam como professores, outros são professores em formação, sem experiência profissional na área.

profissional. No entanto, tal conhecimento não garante controle sobre esse processo.

De acordo com Bolognini (2006), levantar uma discussão sobre os compromissos sociais que um curso de licenciatura tem é uma tarefa complexa, tendo em vista que estes cursos são responsáveis pela formação dos futuros educadores da população de um país. Faz parte dessa formação tratar de concepção de sujeito e de linguagem.

No que tange esta questão, entre autores que tratam do ensino-aprendizagem de língua materna e estrangeira, muito tem se falado sobre o professor reflexivo. Almeida Filho (2005, 2002) é, no Brasil, um dos principais pesquisadores que tem se voltado para a formação desse professor.

Para esse autor, o professor reflexivo é aquele que é consciente de sua abordagem de ensinar no encontro de outras forças envolvidas neste processo, que podem ser: as abordagens de terceiros, isto é, o estilo de ensino, muitas vezes imposto ao professor pelas instituições; as abordagens do autor do livro didático adotado; a cultura do mestre de ensinar; a cultura dos alunos de aprender; entre outros. Ou seja, o professor reflexivo é aquele que sabe explicar como ensina e por quais motivos ensina daquela forma. É o professor que consegue verbalizar seus conhecimentos sobre sua prática pedagógica.

Almeida Filho (2002) define a abordagem de ensinar como sendo o conjunto de disposição de que o professor possui para orientar suas

ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. Tal operação global de ensino de língua estrangeira envolve o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção dos materiais, a escolha e construção de procedimentos para vivenciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes envolvidos neste processo. Para o autor, abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem, seja de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula ou dos papéis de aluno e professor.

Em outras palavras, podemos dizer que, para Almeida Filho, as abordagens são as ações pedagógicas que orientam o professor em sala de aula, isto é, as maneiras de construir o ensino e aprendizagem tendo como instrumento metodológico o material didático e a maneira de avaliar.

Almeida Filho (2005) afirma que a tomada de consciência por parte do professor reflexivo sobre a sua abordagem de ensinar pode, eventualmente, abrir caminhos para possíveis mudanças e rupturas na abordagem de ensinar do professor.

Entretanto, da perspectiva teórica desta pesquisa, incluímos, entre as principais influências a que o professor está sujeito em seu trabalho cotidiano, as concepções que possui – sejam conscientes ou inconscientes, principalmente - do que vem a ser erro, que, por sua vez, é norteadas pelas concepções de língua(gem) e de sujeito que o professor possui.

Existem autores que questionam os pressupostos teóricos que sustentam os dizeres sobre o professor reflexivo. Dentre esses autores estão Coracini e Bertoldo e, assim como estes, gostaríamos de problematizar a abordagem reflexiva no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, assim como na formação de professores.

Bertoldo (2000, p. 260) argumenta que, em um dos discursos da Lingüística Aplicada (LA), a linguagem é entendida como transparente e o sujeito é tido como consciente. Esse discurso estabelece que, através da aplicação do conhecimento teórico, seria possível fazer com que professores ou futuros professores de língua se tornassem autônomos ou auto-suficientes, e que o professor, uma vez de posse do aparato teórico, poderia não somente atuar de forma melhor como também controlaria sua abordagem metodológica de ensino.

De acordo com Coracini (1998) na perspectiva que considera o professor consciente, os conflitos são apagados e silenciados, como se os deslizes e os lapsos fossem manifestações da falta ou ausência de controle da situação e, considerando Baghin-Spinelli (2002), essas propostas de formação pregam que o conhecimento teórico garante o entendimento sobre a reflexão e a ação do professor.

Em contraposição a este discurso da LA, assim como Bertoldo (2000, 2003), Baghin-Spinelli (2002), e Coracini (2003b,c), consideramos que os conflitos e as contradições precisam ser assumidos e aceitos como constituintes de todo processo de ensino-aprendizagem, o que inclui,

segundo Bertoldo (2000), os conflitos e as contradições envolvidos na relação entre prática e teoria, inclusive no processo de formação de professores de LE. Portanto, é necessário investigar e analisar essas questões, para que elas possam ser melhor compreendidas e para que possam contribuir para os estudos sobre a formação de professores.

É preciso salientar, entretanto, que, assim como Baghin-Spinelli, também consideramos importante o conhecimento teórico sobre questões de ensino-aprendizagem de línguas. A diferença é que acreditamos que é preciso considerar também a historicidade dos sujeitos envolvidos, seus conflitos, suas questões psíquicas.

Entendemos, assim como Bertoldo (2000), que a apropriação de uma metodologia por um professor é uma questão muito complexa, que vai muito além do domínio teórico. Os discursos a que todos estamos sujeitos no curso de nossas vidas exercem grande influência no delineamento da prática pedagógica do professor. Bertoldo (2000) enfatiza que de nada valem as teorias estudadas se não houver envolvimento identitário dos (futuros) professores, e afirma também que não será apenas o contato com o conhecimento teórico que irá promover a constituição do sujeito e a transformação de sua prática pedagógica.

Nessa mesma direção, Rosa (2003) afirma que em nossa sociedade, a experiência adquirida por meio do trabalho diário está sendo silenciada por meio de uma grande valorização da teoria, em detrimento da prática, acentuando assim a dicotomia teoria-prática.

Deste modo, é comum encontrarmos excelentes professores que são considerados pela sociedade (colegas de trabalho, superiores, pesquisadores, alunos, familiares, etc.) como profissionais “inferiores” por não terem feito cursos de pós-graduação ou outros cursos de formação continuada. Como já mencionado, isso reforça a relação dicotômica entre teoria e prática existente nos discursos da LA. Bertoldo (2000) afirma que a teoria acaba por ter um papel condicionante da prática e é vista como o que pode explicar e solucionar as contradições e conflitos da sala de aula.

No contexto escolar brasileiro, concordamos com os autores citados acima, que defendem a idéia de que a escola deveria ser formadora, e não repetidora, dando assim voz e lugar de autoria aos alunos.

De acordo com Carmagnani (1999), a escola brasileira foi constituída pelo discurso dos jesuítas. Uma das características desse discurso é a valorização da reprodução e a memorização de conhecimentos alheios, restando a professores e alunos apenas o papel de repetidores.

Cabe então aos professores a tarefa de transformar essa prática da repetição, e, no caso dessa pesquisa, nosso objetivo principal é promover um deslocamento na concepção de erro, de maneira que possamos rever alguns de nossos posicionamentos como professores em relação a este assunto, importante para a reflexão sobre os nossos critérios de avaliação.

Desta forma, neste trabalho acredita-se, tal qual Bertoldo (2000, p. 261-262), que o ensino de teorias é mais do que um processo de comunicação. Isso porque a transformação da prática pedagógica vai além do contato com o conhecimento teórico, já que envolve outras condições de produção, que são complexas e não necessariamente passíveis de controle consciente pelo sujeito. Para Bertoldo (Ibid.), os professores de LE, ao se depararem com o saber teórico, passam a vivenciar conflitos identitários que podem resultar na adesão a um determinado conhecimento proposto ou, ao contrário, podem empreender uma busca de outros conhecimentos que melhor se ajustem ao seu imaginário.

2.2 O Sujeito e o Erro em Teorias Sobre Ensino-Aprendizagem de Línguas e em Metodologias de Ensino

De acordo com Coracini (2003a, p. 143), é possível afirmar que, a partir de Saussure, a relação entre língua materna e língua estrangeira permaneceu uma relação de códigos externa ao próprio sujeito, visto como mero usuário falante a quem caberia escolher as formas adequadas para se comunicar.

A mesma autora afirma que, em geral, as pesquisas sobre o ensino de língua materna (LM) e língua estrangeira (LE) e sobre a prática de

sala de aula tratam a LM e a LE de maneiras diferentes e, quando são feitas relações entre as línguas, essas são, em geral, negativas.

Vejamos como a relação entre a LM e a LE são colocadas em duas vertentes teóricas importantes que influenciaram o ensino-aprendizagem de LE: a Análise Contrastiva e o Gerativismo¹³.

Segundo Towel & Hawkins (1994, p. 17), a Análise Contrastiva foi elaborada nos anos de 1950, a partir da Lingüística Estrutural e da Psicologia Behaviorista. A corrente behaviorista defendia a idéia que a aprendizagem de língua era como qualquer outro tipo de aprendizado que envolvia a formação de hábitos, ou seja, aprender uma língua era adquirir uma série de “hábitos verbais” (ELLIS, 1997).

Nesta teoria, aprender uma língua era adquirir comportamentos verbais desencadeados pelo fator ambiente. Para o behaviorismo aprender a língua materna não seria diferente da aquisição de outras habilidades, tais como andar de bicicleta, dançar, etc. (SCARPA, 2004, p. 206).

¹³ Salientamos que este termo - que, conforme veremos adiante, se refere à teoria de linguagem desenvolvida pelo lingüista Chomsky - prevalece na área da Lingüística conhecida como Sintaxe. Já na área da Aquisição da Linguagem (seja de língua materna ou estrangeira), esta teoria também teve grande influência e é muito comum autores (por exemplo: SCARPA (2004), TOWELL & HAWKINS (1994), entre vários outros) também se referirem a essa teoria como *teoria inatista* ou *inatismo*, uma vez que, para Chomsky, a capacidade que o ser humano tem para adquirir a linguagem é inata, é própria da espécie humana. Inata no sentido biológico e cognitivo, o que também leva os autores a classificarem essa teoria como de natureza cognitiva. Entendemos que compreender o trabalho de Chomsky é uma tarefa complexa porque sua teoria passou, ao longo das décadas de 1950 a 1990, por muitas mudanças no seu programa original. Para uma compreensão global da evolução do trabalho de Chomsky, sugerimos, antes mesmo da leitura de seus textos, os textos introdutórios de Borges Neto (2004) e Silva & Costa (2004).

Baseados no behaviorismo, lingüistas aplicados desenvolveram a Análise Contrastiva (AC), que defendia que, na aprendizagem de língua estrangeira, o mesmo processo que ocorreu na aquisição de Língua Materna(LM)/Primeira Língua(L1) deveria ocorrer na Língua Estrangeira (LE)/Segunda Língua(L2)¹⁴, com as seguintes diferenças:

alguns dos hábitos apropriados para L2 já teriam sido adquiridos na LM, outros hábitos adquiridos na LM teriam que ser eliminados do contexto da L2, e outros teriam que ser adquiridos originalmente a partir da L2. (TOWELL & HAWKINS, 1994, p. 17).

Esses autores afirmam que o objetivo da AC era comparar as estruturas da língua materna do aprendiz e da língua alvo a ser aprendida, e apontar as diferenças para que professores e elaboradores de currículos de ensino da língua alvo pudessem direcionar o conteúdo das aulas para as estruturas em que a língua alvo se diferenciava da L1, e usar métodos de reforço e estímulo para mudar hábitos verbais na L2.

Para Towell & Hawkins, foram os lingüistas adeptos da AC que, possivelmente, cunharam o termo *transfer*, que seria a transferência de hábitos verbais da L1 para L2. Essa transferência, de acordo com a AC, poderia ser positiva (quando propriedades gramaticais da L1 coincidiam com

¹⁴ Fizemos esta diferenciação LE/L2 para sermos fiel à tradução de Towell & Hawkins, que utilizam o termo L2. De maneira geral, o termo *segunda língua* é utilizado para se referir ao ensino de uma língua, que não seja a língua materna, em contexto de imersão num país em que a língua alvo é falada, e o termo *língua estrangeira* é utilizado para se referir ao ensino formal que ocorre dentro de um país onde não se fala a língua alvo. Entretanto, alguns teóricos, principalmente os cognitivistas, não fazem essa diferenciação, pois para estes o contexto de aquisição da língua alvo não é relevante, já que se trata de um processo mental (Cf. ELLIS, 1994).

as propriedades gramaticais da L2) ou negativa (quando propriedades gramaticais da L1 não coincidiam com as propriedades gramaticais da L2). Quando a transferência era positiva não haveria necessidade de muitas repetições por parte do aprendiz; e, quando era negativa, seriam necessários vários exercícios de repetições (Ibid., p. 18).

A metodologia de ensino desenvolvida a partir da AC foi o audiolingüalismo, aplicado nos laboratórios de língua no mundo inteiro, principalmente nos Estados Unidos (Ibid.). Essa metodologia envolvia a formação de hábitos verbais e exercícios de reforço, com frases isoladas do contexto, e de natureza exclusivamente estrutural, com significados direcionados pelo material didático e pelo professor. Nessa visão de ensino, o erro é visto como uma interferência negativa na aquisição da língua estrangeira e que, portanto, deveria ser corrigido e banido (Ibid.).

As técnicas utilizadas normalmente consistiam de repetição direcionada, incluindo repetições em coro e *drills*, e atividades de substituições. O papel do aluno, a princípio, era basicamente repetir aquilo que o professor ou as gravações propostas pelo livro adotado diziam, isto é, o aluno imitava modelos de linguagem considerados corretos e recebia reforço positivo, se estivesse correto, e reforço negativo, se estivesse incorreto (ELLIS, 1997, p. 31).

Entretanto, ao longo dos anos, a AC mostrou-se insuficiente e inadequada para explicar a aquisição de LE/L2.

Por um certo período de tempo, as hipóteses da AC pareciam fazer boas previsões sobre o fenômeno da transferência. No, entanto, pesquisadores descobriram que muitas das previsões não se concretizavam.

De acordo com Towell & Hawkins (1994), a AC previa que falantes nativos de língua inglesa, ao aprender a língua francesa, teriam dificuldade nas construções de sentenças em relação à colocação pronominal. Em inglês temos a sentença “the dog has eaten them” (que em português pode ser “o cachorro comeu-os” ou “o cachorro os comeu”), o que em francês seria “Le chien les a mangés”. E, de fato, muitos falantes nativos de língua inglesa produzem a sentença “le chien a mangés les”, gramaticalmente incorreta em função da transferência da colocação pronominal do inglês para o francês. Além disso, a AC previa que os falantes nativos de francês também produziram uma sentença gramaticalmente incorreta, no caso, “the dog them has eaten” - previsão esta que não era detectada na prática. Este exemplo, entre outros fornecidos por Towell & Hawkins, mostra a insuficiência da AC para explicar a aquisição de L2.

Um outro problema constatado por pesquisadores é que nem sempre as semelhanças entre as línguas levavam a transferências positivas. De acordo com Odlin (1989 apud TOWELL & HAWKINS, op. cit., p. 19), falantes nativos de espanhol têm dificuldades, nos estágios iniciais de aprendizagem, de usar o verbo *to be*, mesmo sendo esse verbo de ligação de uso similar na língua espanhola. Assim, contrariando essa semelhança da língua inglesa e do espanhol em relação ao verbo de ligação (ou cópula),

falantes da língua espanhola acabam produzindo sentenças do tipo “that very simple” em vez de “that’s very simple”.

O terceiro problema da AC, que levou o seu enfraquecimento como abordagem teórica na explicação da aprendizagem de línguas, é que apenas uma pequena parte dos erros encontrados nas produções orais e escritas dos aprendizes de L2 poderiam ser explicados por meio da hipótese da transferência de L1 para L2.

Considerando o sujeito, tal qual concebido pela AD, o estruturalismo é, de certa forma, reducionista ao desconsiderar o inconsciente. Conforme Orlandi vem afirmando em seus trabalhos (1997, 1998, 1999), o inconsciente, por ser constituído pelo discurso, é histórico e ideológico.

Também considerando o sujeito do inconsciente, Possenti (1996, p. 205), afirma que, adotar uma teoria estruturalista – como a AC - acaba por exigir a morte do sujeito, ou seja, elimina do processo de aprendizagem a subjetividade e historicidade do sujeito e da língua(gem).

No fim da década de 1950, em contrapartida ao behaviorismo, surgiu o “empreendimento gerativo” (BORGES NETO, 2004), que colocou a linguagem numa perspectiva cognitiva e biológica.

De acordo com essa proposta, do lingüista americano Chomsky, a mente humana é equipada com um dispositivo específico para a aquisição da linguagem, denominado por ele de *Language Aquisition Device*

(LAD, em português, *dispositivo de aquisição de linguagem*). Esse dispositivo, segundo Ellis (1997), seria separado das faculdades responsáveis por outros tipos de atividades cognitivas.

Scarpa (2004, p. 208) afirma que a teoria inatista considera que basta fornecer *input* – “conjuntos de sentenças ouvidas no contexto” - para que o dispositivo de aquisição da linguagem seja posto em funcionamento, isto é, para que a aquisição da linguagem aconteça.

Nessa teoria, a linguagem não é um conjunto de comportamentos verbais, tal qual proposto pelo behaviorismo, mas sim uma característica genética da espécie humana (Ibid., p. 206). A teoria chomskiana se contrapõe ao behaviorismo apresentando o argumento de que a criança, num tempo relativamente curto, é exposta a uma fala fragmentada e precária do adulto, e, mesmo assim, é capaz de formular um conjunto complexo de regras. Esse argumento ficou conhecido como “pobreza de estímulo”.

Para Chomsky, o ser humano, independentemente da nacionalidade, vem equipado, desde o nascimento, com uma Gramática Universal (GU), dotada de princípios universais que pertencem à faculdade da linguagem, e de parâmetros não-marcados, que adquirem seu valor por meio do contato com a língua materna (SCARPA, 2004, p. 208).

Segundo Berlinck et alli (2004, p. 215), nesta teoria, “assume-se que a criança sabe, de antemão, que se estabelece uma relação entre o

núcleo de uma categoria e o seu complemento”, ou seja, a criança tem uma percepção de um princípio universal de linguagem. Cabe à criança, então, fixar qual o parâmetro vigente na língua a que está sendo exposta: o complemento deve vir antes do núcleo de uma categoria ou depois?

Por exemplo, em inglês, em se tratando de sintagma nominal, o complemento vem antes do núcleo, como em “beautiful girl”. Já em português, o complemento pode tanto vir antes como depois do núcleo: podemos dizer “menina bonita” ou “bonita menina”.

A partir dos trabalhos de Chomsky, apesar de ele não ter mencionado as implicações de sua teoria para a aprendizagem de segunda língua, lingüistas aplicados e metodólogos desenvolveram, sob influência teórica dos trabalhos de Chomsky, teorias para explicar a aquisição de segunda língua e criaram a metodologia de ensino conhecida como comunicativismo (LIGHTBOWN & SPADA, 1993, p. 26; CORACINI, 2003a, p. 141).

O comunicativismo, reação ao audiolingüalismo e à visão estruturalista de língua, baseou-se em estudos de diversas áreas: da psicologia cognitivista, do inatismo e da gramática gerativo-transformacional de Chomsky, bem como de estudos semânticos e pragmáticos. Isso fez com que essa metodologia de ensino passasse a enfatizar os aspectos cognitivos, comunicativos e funcionais da linguagem (CORACINI, 2003a, p. 142; MASCIA, 2003, p. 132).

Mascia (ibid.) afirma que nessa abordagem de ensino de línguas há um deslocamento na concepção de língua e de ensino, bem como nos papéis de professor e aluno. Na abordagem comunicativa, que tem por objetivo desenvolver no aluno a competência comunicativa, a língua é tida como um instrumento de comunicação ou de interação social. Em vez de se falar apenas em ensino, passa-se a enfatizar a aprendizagem.

O uso do termo *ensino* nos remete à metodologia de ensino anterior, o audiolingüalismo, na qual o centro do processo é o professor e não o aluno, ou seja, o professor deveria servir como modelo para o aluno, a quem cabia apenas o papel de receptor e repetidor de modelos. Entretanto, no comunicativismo, o centro do processo passa a ser o aluno (já que, de acordo com o cognitivismo, é em sua mente que o aprendizado se processa), e o professor é visto meramente como um facilitador da aprendizagem.

Para os teóricos cognitivistas, o erro é considerado um espaço para descobrir e analisar como se dá a aprendizagem de uma língua (tanto materna como estrangeira) e como a língua materna influencia, nos processos mentais, o aprendizado de uma língua estrangeira. Desta forma, o erro não é mais visto como algo negativo, e sim como um lugar para se fazer pesquisa, para tentar entender o funcionamento do cérebro e a aquisição de língua(gem). Pensando em termos de ensino-aprendizagem de línguas, o erro é visto como uma evidência da aprendizagem, pois se considera que o aprendiz de línguas, ao cometer erros, está (re)construindo regras e fazendo

inferências sobre o funcionamento da língua-alvo, a partir do *input* recebido (BARTRAM & WALTON, 1994 , p. 13).

Mesmo em abordagens cognitivistas, em que o erro não é considerado como algo negativo, o sujeito, as condições de produção, o contexto e a sua história não são levados em consideração na análise lingüística do erro. São analisados apenas os mecanismos que levam ao erro como uma evidência de processos mentais.

Coracini (2003a, p. 142) enfatiza que, apesar do comunicativismo ter sofrido influência de diferentes áreas e correntes da Lingüística (como a Pragmática), a concepção de linguagem vigente é a de instrumento de comunicação, e a concepção de sujeito ainda é o logocêntrico, dotado de razão e capaz de atingir a consciência e, assim, ter o controle do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, se de uma visão cognitivista, o sujeito é dotado de razão e consciente, isso implica dizer que as “falhas” da linguagem (lapsos, equívocos) não são consideradas para análise.

A partir do exposto aqui sobre o behaviorismo e a AC, bem como sobre o cognitivismo e o comunicativismo, podemos compreender o quanto foi inovador o trabalho de Freud, que, mesmo décadas antes do advento dessas teorias sobre a linguagem, deslocou, a partir de seus estudos sobre a psique humana, as concepções de linguagem e sujeito.

3. ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Sobre os Dados

Foram selecionados apenas enunciados, produzidos por alunos de Letras, que tratam de temas relacionados ao ensino de língua, ao cotidiano do professor e sua prática pedagógica. A decisão de trabalhar com os alunos do último ano foi tomada por se tratar de estudantes que possuem um conhecimento, no nível intermediário, da língua inglesa sendo, portanto, possível distinguir os erros causados por ignorância dos lapsos de linguagem.

Conforme consta na introdução deste trabalho, os dados aqui apresentados foram coletados a partir de produções escritas dos alunos do último semestre de um Curso de Letras de dupla licenciatura (Português e Inglês), ou seja, alunos formandos. Essa classe era composta basicamente por alunos de nível intermediário, sendo que alguns eram de nível avançado.

Por se tratar de um Curso de dupla licenciatura, alguns alunos (aproximadamente metade da turma) diziam que não gostavam de estudar inglês e que queriam ser professores de Português. Porém, muitos deles acabavam trabalhando como professores de Inglês.

Os dados aqui apresentados foram selecionados a partir de exercícios da avaliação escrita final da disciplina. Isto significa que esses alunos estavam em um momento de romper vínculos com os professores e com a universidade.

Apresentaremos, a seguir, os critérios usados para classificação dos dados desta pesquisa.

Como determinar se um dado enunciado contém um erro ou um lapso?

3.2 Classificação dos Enunciados em Erros ou Lapsos

Vejamos sentenças produzidas nos exercícios dos alunos:

1: She wents to São Paulo yesterday.

2: After the ceremony, often has a wedding reception.

Nesses exemplos, consideramos que os alunos cometeram *erros*, e não *lapsos*. No primeiro enunciado, o aluno utilizou uma regra (acrescentar “s” na terceira pessoa do singular) que não se aplica ao tempo verbal em questão, isto é, o aluno generalizou uma regra que é aplicada somente no tempo verbal do presente simples, e aplicou a mesma regra no tempo verbal do passado simples. No segundo enunciado, o aluno construiu uma sentença sem o sujeito preenchido (o que em inglês não é considerado língua padrão) e utilizou o verbo *have* em vez de *there be*. A sentença foi construída a partir da estrutura de oração sem sujeito preenchido, comum em português. Uma possibilidade de adequar a frase ao inglês padrão seria “After the ceremony, *there is* usually a wedding reception”.

E o *lapso*? Como diferenciá-lo, na língua estrangeira, de *erro*?

Pelas leituras e reflexões realizadas, constatamos que esta é uma questão de difícil resolução, especialmente quando se trata de língua estrangeira. Entretanto, essa diferenciação de erro e lapso é de fundamental importância, especialmente para nós professores.

Tendo por base as análises de lapsos desenvolvidas por Freud, acreditamos que a maneira mais segura de diferenciar um lapso de um erro, tanto na produção em língua estrangeira como em língua materna, é como faz Freud: através da análise do enunciado considerando as condições em que foi produzido e as associações de idéias feitas a partir do enunciado analisado. Isso significa levar em conta: as semelhanças e diferenças entre a língua materna e a estrangeira; o conhecimento lingüístico que o sujeito possui sobre a língua estrangeira; o momento e o lugar em que o enunciado ocorre; quem fala e para quem; a posição discursiva e a posição social do sujeito; o contexto histórico (ideológico) em que se fala; os discursos envolvidos e que constituíram o sujeito; as lembranças, sentimentos e associações de idéias despertadas pelo enunciado ou pela palavra analisada; etc.

Desta forma, acredita-se que, uma vez que o professor leve em consideração os fatores expostos acima, é possível fazer uma distinção entre lapso de linguagem e erro.

Por exemplo, em uma aula de língua estrangeira em que os alunos estavam fazendo apresentação de seminários na língua alvo (inglês), uma aluna, ao iniciar sua apresentação, disse “Good night, everybody”, e se corrigiu, a seguir, dizendo “No! No! Good evening!”.

Erro ou lapso?

Primeiramente, vamos reconstituir as condições em que o enunciado “good night, everybody” foi produzido.

A aluna em questão possui um bom conhecimento da língua inglesa, tanto que ela mesma se corrige, demonstrando saber que, em inglês, “good night” é usado no momento de despedida e “good evening” no momento inicial de uma conversa. Antes de iniciar sua apresentação, uma outra aluna do seu grupo tinha acabado de apresentar sua parte no seminário. Essa sua colega leu o tempo todo, não correspondendo às expectativas da professora, nem aos objetivos estabelecidos para aquela atividade de produção oral.

Sendo assim, após a apresentação da aluna que leu o texto, a professora fez uma interrupção na apresentação do grupo e deu uma bronca na classe, lembrando os alunos que os grupos não deveriam apresentar o seminário apenas lendo, uma vez que esta era uma atividade de produção oral, e não de leitura. Essa não foi a primeira vez que a professora chamou a atenção dos alunos para esse fato, uma vez que em várias outras ocasiões houve apresentações de seminários em que os alunos tinham lido o tempo todo, em vez de fazer a atividade oralmente.

Essa última bronca da professora foi feita de tal modo que criou uma tensão geral na classe. Foi após esse momento de tensão que a aluna iniciou sua fala dizendo “Good night, everybody”. Dadas as condições em que essa sentença foi proferida, consideramos que se trata de um lapso, e não um erro. Vejamos o significado desse lapso em específico, uma vez que

Freud afirma que todo lapso é possível de ser analisado, pois tem um significado “oculto”, não-transparente, que podemos compreender através da análise das condições em que foi produzido.

Em função do clima de tensão estabelecido na classe a partir da bronca dada pela professora, a aluna revela o seu desejo inconsciente de dar um fim àquela situação constrangedora, iniciando sua apresentação se despedindo da classe, dizendo “good night, everybody”.

Imaginemos, então, que o mesmo enunciado ocorresse em condições diferentes, que um aluno sem conhecimento da diferença entre “good night” e “good evening” dissesse “good night” no início de sua apresentação, sem clima de tensão na turma. Neste caso, seria um *erro* por falta de conhecimento lingüístico, e não um lapso de linguagem.

Assim, acreditamos que estudar as condições em que os lapsos são produzidos é essencial para que possamos compreender seu significado “oculto”, como diria Freud.

Entretanto, gostaríamos de enfatizar que, ao contrário de Freud, não estamos realizando uma análise terapêutica dos nossos sujeitos de pesquisa. Aliás, isso seria, no mínimo, leviano de nossa parte, já que não somos psicanalistas. O que, então, difere as análises que apresentaremos neste trabalho das análises freudianas? Ou, talvez melhor, o que nos permite analisar, assim como Freud analisava, lapsos de linguagem de nossos alunos, se eles não são nossos pacientes de terapia?

Neste ponto é que temos como fundamental a importância da Análise de Discurso, pois ela constitui para nós o embasamento teórico

necessário para analisarmos esses dados considerando o contexto histórico-social mais amplo, que considera o sujeito não como indivíduo, e sim, o sujeito histórico constituído através da história, da ideologia e do discurso. Nesse sentido, os lapsos refletem questões encontradas não somente no local de coleta dos mesmos. Nosso sujeito é o histórico, e não o sociológico. Para a AD, o discurso “pega” todos, independente de sua classe social, idade, sexo, cor, etc.

3.3 Comentários sobre os Exercícios de Produção Textual

Os lapsos apresentados neste trabalho foram encontrados nos seguintes exercícios:

- 1) Make sentences about the topics required with relatives clauses of time using *when*:

Teacher's Day

[...]

- 2) Make sentences with the words below using different adverbial clauses of time (after, before, when):

Graduation

[...]

3) Write a composition talking about how your life was before you entered university, how it changed during the Language Course, and how you imagine it will be after graduation.

Os dois primeiros exercícios citados possuem um assunto definido (através dos termos *Teacher's Day* e *Graduation*) e o terceiro apresenta um eixo temático, ou seja, a vida do aluno antes, durante e depois da graduação. Essas atividades apresentam assuntos específicos – no caso, dia dos professores, graduação e vida do aluno. Tais exercícios possibilitaram o desenvolvimento de associações livres a partir das palavras e expressões que funcionam como referências temáticas, sendo possível, assim, estudar aspectos inconscientes que o aluno em formação possui em relação a esses temas.

O primeiro tópico foi escolhido porque era uma data comemorativa ocorrida recentemente e porque se tratava de uma referência relacionada ao cotidiano docente. Também tinha por objetivo, através das produções dos alunos, compreender o seu imaginário em relação ao que é ser professor e à prática pedagógica de maneira geral.

O segundo e o terceiro exercícios foram desenvolvidos para que o aluno pudesse falar sobre si próprio como aluno universitário e futuro professor, seu curso de graduação, suas expectativas quanto ao exercício da profissão, etc.

É importante mencionar que, por se tratar de um curso de Letras, isto é, um curso que forma professores, neste caso, especificamente

professores de Português e Inglês, é esperado que estes alunos saibam a língua e também saibam falar sobre a língua. Portanto, o primeiro e o segundo exercícios tiveram como objetivo focar em um determinado ponto gramatical trabalhado em sala de aula e esperava-se que os alunos utilizassem as estruturas gramaticais trabalhadas anteriormente em sala de aula. Podemos considerar tais exercícios como sendo “semi-abertos”, já que é esperado que o aluno elabore um enunciado a partir de uma referência temática, utilizando a estrutura gramatical solicitada.

É importante citar que os exercícios superaram as expectativas da professora. Por exemplo, no primeiro, para falar do dia do professor, a maioria dos alunos utilizou em seus enunciados as palavras *students* ou *pupils* (alunos). Esse dado demonstra que para definir a posição do professor, em geral, fez-se usando uma referência à posição de aluno, mostrando que os alunos em questão fazem uma diferenciação entre as posições sociais de professor e aluno, contrastando suas diferenças sociais.

Apesar do processo de ensino-aprendizagem requerer um esforço e uma interação entre alunos e professores, na cadeia discursiva, a posição de professor e a posição de aluno são muito bem demarcadas. A partir das sentenças produzidas pelos alunos nos exercícios citados, podemos observar a posição-sujeito que os alunos formandos ocupam na cadeia discursiva, quando tratam de assuntos relacionados ao ensino-aprendizagem e à prática pedagógica.

A seguir, apresentamos e analisamos os lapsos encontrados e selecionados da produção escrita dos alunos.

z3.4 Apresentação e Análise dos Lapsos

Conforme citado anteriormente, dentre os lapsos encontrados, foram selecionados apenas os que envolvem temas relacionados ao ensino e aprendizagem de língua e à prática pedagógica.

3.4.1 Dado A - “After my graduation I intend to *learn* Portuguese for adults.”¹⁵

Neste enunciado, o verbo *learn* (aprender) foi trocado pelo verbo *teach* (ensinar). Através desta troca ocorrida no verbo, é possível constatar que a aluna não se vê na posição de professora. Ela ainda se vê como aluna, mesmo depois da graduação.

É importante ressaltar que a aluna quer dar aulas de Português, porém, apesar desta ser sua língua materna e dela estar se formando como professora de Português e Inglês, mesmo assim, essa aluna se coloca na posição de quem ainda precisa aprender o português, ou seja, continua discursivamente na posição daquela que não sabe o conteúdo suficiente para ensinar.

Segundo Moraes (2001), a língua materna também pode ter o estatuto de estranho, isto é, não-familiar ao sujeito. No caso da aluna, quando ela afirma que precisa aprender português, sua língua materna adquire o estatuto de estranho. Isso ocorre porque ela foi constituída pelo discurso tradicional, que idealiza a língua como um sistema completo e

¹⁵ Tradução: “Após minha graduação, pretendo *aprender* português para adultos”.

fechado. Esse discurso que coloca a língua como uma estrutura fechada em si silencia outros discursos que consideram a língua uma estrutura sujeita a falhas (GADET & PÊCHEUX, 1984).

Levando em conta que a língua não é uma estrutura fechada, mas sujeita a falhas, o sujeito nunca terá o domínio total e consciente de uma determinada língua, seja a materna ou a estrangeira. Este fato pode ser confirmado pelos lapsos de linguagem que, ora ou outra, todos nós cometemos.

Ao considerarmos a língua como estrutura sujeita a falhas e um sujeito que não tem controle total sobre essa língua, o discurso segundo o qual ser professor de línguas é dominar e saber tudo sobre esta língua e seu funcionamento é resignificado e deslocado por outro discurso. Segundo esse outro discurso, o professor de línguas, tanto materna quanto estrangeira, também está sujeito às falhas e ao não-domínio de todos os vocabulários e estruturas da língua, mesmo que tenha excelente conhecimento lingüístico.

Há algo que escapa ao sujeito. No nosso primeiro dado, é interessante notar que a aluna acertou ao escolher o verbo correto para expressar sua intenção: o verbo *to intend*, que muitas vezes é substituído e confundido com o falso cognato *to pretend*. Isso mostra que a aluna tem conhecimento razoável e boa utilização do vocabulário elementar da língua inglesa. Entretanto, enquanto sujeito de linguagem, ela não tem controle total sobre o que escreve, sobre as palavras escolhidas para construir um enunciado: e a troca (o lapso) ocorre com palavras muito mais elementares do que *intend* e *pretend*, com palavras que não envolvem falsos cognatos.

Daí, extravasando sua subjetividade, a aluna não escolhe: antes, é escolhida pela palavra que não deveria estar ali, ou seja, *learn*, em vez de *teach*.

Voltando à questão da posição discursiva dos alunos formandos, esta continuará sendo investigada nos próximos dados. Vejamos agora o próximo dado.

3.4.2 Dado B - “Teacher’s day is a day when *students* get presents.”¹⁶

No enunciado acima podemos notar que houve a troca da palavra *teachers* pela palavra *students*. Tendo por base o conhecimento da tradição escolar, sabemos que, no dia do professor, quem recebe presentes são os professores, e não os alunos. Como explicar então essa troca?

De início, é interessante notar que mesmo em uma sentença que seria meramente descritiva, há uma subjetividade presente no dizer do aluno que escapa, que transborda. Essa subjetividade está relacionada com o imaginário do aluno sobre sua formação no curso de Letras e sua dificuldade em se posicionar como professor. Nesse imaginário, o conhecimento desenvolvido no curso de Letras é tido como insuficiente para que o aluno possa assumir a posição de professor, uma vez que o conhecimento de língua - em específico, língua estrangeira – adquirido no curso de graduação é considerado, pelos alunos, como insuficiente para ensinar essa língua (BAGHIN-SPINELLI, 2002). Isso ocorre, dentre outras razões, porque o imaginário escolar é embasado em discursos calcados em

¹⁶ Tradução: “Dia do professor é o dia em que os *alunos* ganham presentes”.

uma concepção estruturalista de língua, nos quais o modelo de professor de línguas é um modelo intensamente idealizado.

Ao considerar a língua uma estrutura que se pode dominar totalmente, o aluno nunca se verá apto a ensinar essa língua, pois idealiza a necessidade de deter todo o saber, de ter respostas para todas as perguntas. Em relação à profissão de professor de língua estrangeira, os alunos idealizam chegar a uma proficiência de falante nativo, silenciando o fato de que também o falante nativo está sujeito às falhas da língua e ao não-domínio consciente desta.

3.4.3 Dado C - “I might *learn* my students things that I learned here.”¹⁷

Neste enunciado também temos presente a questão da posição-sujeito. Houve uma troca da palavra *teach* pela palavra oposta, no caso, *learn*.

Para falar de sua futura prática como docente (“I might learn my students”), a aluna apresenta como referência sua vivência e aprendizado no curso de Letras (“things that I learned here”). Além disso, ao vislumbrar sua futura experiência como professora, ela o faz a partir da posição discursiva de aluna.

O enunciado “I might *learn* my students things that I learned here” apresenta um conflito de posições de sujeito. Apesar de a aluna se colocar como professora ao utilizar o termo “my students”, ao trocar o verbo

¹⁷ Tradução: “Eu posso *aprender* com meus alunos coisas que aprendi aqui”.

teach por *learn*, essa posição-sujeito, que quer emergir, entra em conflito com a posição-sujeito dominante no enunciado, a de aluna. A posição discursiva de aluna é dominante nesse enunciado porque o termo *my students* está subordinado ao verbo *learn* - este sim determina a posição discursiva do sujeito que predomina no enunciado. Ou seja, o conflito da aluna de se colocar como professora ou como aluna existe e está lá no enunciado. A posição dominante no enunciado é a de aluna, ou seja, através do lapso, podemos trazer para primeiro plano o fato de que essa aluna-futura-professora se coloca, discursivamente, como uma pessoa que ainda não possui um preparo suficiente para ensinar, não conseguindo, assim, assumir a posição discursiva de professora.

Um outro ponto importante a ser destacado é o fato do lapso ocorrer através da troca do verbo. Os verbos relacionados com o lapso – no caso, *teach* e *learn* – são verbos usados para falar de ações vividas na prática pedagógica. Como o lapso revela questões inconscientes, fica atestado que os conflitos do aluno em formação referem-se justamente à prática do exercício docente, ao seu desempenho na prática do dia-a-dia. Esse conflito se mostra à medida que vamos analisando a dificuldade desse aluno em conseguir assumir discursivamente a posição de professor.

É interessante também notar a presença do auxiliar modal *might* que é usado para indicar uma possibilidade. Isto também pode estar indicando a dificuldade desse aluno em assumir a posição discursiva de professor.

3.4.4. Dado D - “*After graduation, the students make the final test.*”¹⁸

Tendo por base o conhecimento do senso comum de que os alunos normalmente fazem as provas finais antes da graduação, que teste final é este a que a aluna se refere?

Vamos considerar as condições de produção em que o enunciado foi produzido. Tratava-se de uma aluna formanda, que estava no final do último semestre do Curso de Letras, significando, assim, que ela se encontrava num momento de mudança.

Esse momento consiste da passagem do lugar social de aluno para o lugar social de professor. Nos cursos de graduação esta passagem é marcada socialmente pela cerimônia de formatura. No último semestre do Curso, quando encontramos os alunos nos corredores da universidade, isto é, em situações informais, é muito comum ouvir os alunos dizendo que não se sentem preparados para exercerem a profissão, principalmente em relação à língua estrangeira, no nosso caso, a língua inglesa.

No enunciado acima, admitimos que pode ter havido ou não o lapso (e, neste caso, a palavra *after* teria sido utilizada no lugar de *before*). Porém, independente de, inconscientemente, ter havido ou não a troca de palavras, temos aqui uma subjetividade que transborda no enunciado, há um estranhamento discursivo aqui.

O antropólogo Da Matta (1978, p. 11), ao comentar os estudos de Genep (1978), discorre sobre os conceitos de ritos de passagem. O

¹⁸ Tradução: “*Depois da graduação, os alunos fazem o teste final*”.

autor define *rito de passagem* como o fenômeno constituído de mecanismos que se repetem no tempo e no espaço. Tal fenômeno possui um conjunto de significados, tendo como principal deles a realização de uma espécie de “costura” entre posições sociais (Ibid., p. 16).

Da Matta defende que a ritualização seria um elemento básico onde é permitido relacionar um indivíduo a um determinado papel social. Assim, entendemos que a cerimônia de formatura, ritualizada pela sessão solene, marca a passagem de uma fase para outra; trazendo exigências, por parte da sociedade, aos formandos, que se vêem cobrados a assumir novas posições sociais.

Segundo Gennep (1978, p. 26), a vida individual, qualquer que seja o tipo de sociedade, consiste em passar sucessivamente de uma idade a outra e de uma ocupação a outra. Estas passagens são marcadas por ritos, que, segundo Da Matta (1978, p. 11), sugerem e insinuam a esperança de todos os homens na sua “inesgotável vontade de passar e ficar, de esconder e mostrar, de controlar e liberar”, na constante transformação do mundo e de todos que vivem em sociedade.

Durante as aulas, nós professores podemos observar a dificuldade dos alunos - e deve-se enfatizar, são alunos do Curso de Letras - de adotarem a posição de professor quando estes são solicitados a apresentarem trabalhos expositivos em sala de aula para seus colegas e para o próprio professor. Em geral, há resistência por parte dos alunos neste tipo de atividade, pois nesta circunstância ocorre um deslocamento na posição-sujeito, uma vez que o aluno se sente desempenhando o papel de

professor. Nessa situação o aluno, ao se colocar na posição de professor, se sente (e é, efetivamente) avaliado pelos colegas e pelo próprio professor, vivenciando, antecipadamente, uma experiência recorrente no cotidiano do trabalho docente, isto é, ter seu desempenho avaliado pelos alunos.

Retomando o enunciado “After graduation, the students make the final test”, podemos dizer, tendo por base o conceito de rito de passagem, que, após a formatura, os alunos estariam ocupando uma nova posição social, isto é, a posição de professores. Para concluir o curso de graduação, os alunos já têm que ter feito os exames finais, portanto o teste final do enunciado “After graduation, the students make the final test” pode não estar se referindo apenas aos exames finais antes da formatura. Existe uma outra possibilidade de interpretação.

Nesse momento de passagem que o aluno vivencia ao final de seu curso de graduação, o teste final a que ele se submete depois de formado é a “prova de fogo” de seu desempenho como professor. A avaliação que todos nós professores passamos (diariamente) é falada, pela aluna em questão, a partir da posição de aluna, pois, no enunciado analisado, o sujeito do enunciado é “os alunos” (retomando: “the students make the final test”), e não o professor.

Falar sobre a realização desse teste é falar sobre os desejos conflituosos do aluno formando: passar e ficar, esconder e mostrar, controlar e libertar. Esses desejos conflituosos podem impossibilitar que o aluno assuma discursivamente a posição de professor (o conflito é passar da posição-sujeito de aluno para a posição-sujeito de professor e ao mesmo

tempo ficar discursivamente na posição de aluno). O dizer do aluno esconde e ao mesmo tempo mostra. Controla e ao mesmo tempo liberta.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse trabalho possibilitou responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Qual a diferença entre erro e lapso de linguagem na produção escrita de aprendizes de língua estrangeira?
- Como distinguir, na produção escrita, os erros causados por ignorância (desconhecimento) do assunto de lapsos de linguagem?
- O que os lapsos produzidos por alunos formandos do Curso de Letras podem revelar sobre este momento de saída da universidade e entrada no mercado de trabalho como professor formado?

Também foram confirmadas as duas hipóteses iniciais de trabalho, a saber:

1. Alunos com bom conhecimento da língua estrangeira (nível intermediário) cometem lapsos de linguagem.
2. Alunos graduandos do Curso de Letras têm dificuldade de se colocar na posição discursiva de professor e tendem a manter-se na posição discursiva de aluno.

Vale ressaltar que parte dos dados selecionados nos textos dos alunos não implicam em falta de conhecimento lingüístico, e sim, apontam para a possibilidade de serem classificados como lapsos de linguagem, dadas as condições de produção dos enunciados.

Desta forma, se o professor reconhecer como lapso o que seria visto meramente como um erro do aluno, poderá modificar seus critérios de avaliação, revendo o paradigma dicotômico certo x errado. Neste processo de revisão dos critérios de avaliação, é possível deslocar também a forma cristalizada que marca a relação tradicional professor-aluno, de forma que o

professor possa compreender os lapsos dos alunos e os conflitos que vêm à tona por meio deles.

Deve-se frisar que não se espera que professor torne-se um terapeuta ou analista, mas que passe a entender os conflitos e desejos dos alunos, dando voz aos mesmos. Neste sentido, o conhecimento básico de algumas questões levantadas pela Psicanálise pode desempenhar um papel importante para que o professor construa esse novo olhar sobre a linguagem e o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, sobre o aluno, suas identificações e seus conflitos. A partir do conhecimento psicanalítico sobre os lapsos de linguagem, o professor pode passar por um processo de transformação em sua prática pedagógica diária, o que inclui principalmente mudanças nos seus critérios de avaliação. Assim, o professor pode deixar de classificar algumas formulações como sendo erros decorrentes de falta conhecimento lingüístico, e pode, desta forma, abrir espaço para a possibilidade de classificá-los como lapsos de linguagem.

É importante salientar que todos lapsos encontrados e analisados aqui envolvem a troca de palavras semanticamente opostas. Este fato confirma a colocação de Freud (s/d (a), p. 31) de que este tipo de lapso é o mais comum, e, ao mesmo tempo, o mais impressionante, por ser altamente revelador. Segundo Freud, através desse lapso, o sujeito diz exatamente o contrário do que queria dizer. Freud afirma também que essa troca é possível de ocorrer devido ao fato de existir, nas línguas, uma relação

de afinidade de conceitos entre os contrários e por estes se acharem aproximados na associação psíquica.

No processo de ensino-aprendizagem podemos pensar em opostos que se complementam, desde que não apaguemos a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos e do processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, retomando palavras encontradas nos lapsos, podemos afirmar que *teacher* é ao mesmo tempo oposto e complemento de *student*, assim como ocorre com os verbos *teach* e *learn*.

A tendência observada nos dados é que os alunos de Letras trocam *teach* por *learn* e *teacher* por *student*, mas não o contrário (isto é, *learn* por *teach* e *student* por *teacher*). Isso pode contribuir para a confirmação da hipótese de que eles têm dificuldade de se colocar na posição-sujeito de professor e tendem a manter-se na posição-sujeito de alunos, mesmo após terminarem o curso de graduação, conforme visto nos lapsos analisados. Isso demonstra também que a troca de palavras detectada nos lapsos não é aleatória, elas seguem um padrão de uso, e o sentido desses lapsos é explicado pelo contexto histórico em que são produzidos.

No imaginário da sociedade, o professor é visto como o detentor do saber, aquele que sabe tudo, que possui respostas para as mais variadas perguntas. Além disso, em nossa sociedade, o erro, na maioria das vezes, é visto como algo negativo e que deve ser excluído e punido. Neste sentido, a sociedade espera que o professor não cometa erros e também é

cobrado do professor que ele corrija os erros dos outros. Desta forma, neste período de transição, o aluno pode se sentir inseguro para assumir a posição-sujeito de professor, já que as expectativas que a sociedade deposita no professor são muito altas.

Coracini (2003d, p. 245) afirma que o professor precisa assumir múltiplas funções exigidas no mundo globalizado, tais como: pai, mãe, psicólogo, amigo, etc. Com isso, idealiza-se o professor através de imagens, como a de herói, de trabalhador, de modificador de destinos, de missionário, etc. Como afirma a autora (Ibid., p. 246-247), o professor:

É figura do missionário que, apesar de herói, é humano... Como o Cristo subiu o monte das Oliveiras, o professor sobe a ladeira da escola, ladeira do sofrimento e da redenção dos homens pela educação. Como herói ou Cristo, caminha decidido, seguro de sua missão, mas, como homem, sente medo diante das dificuldades e apenas “alguma” coragem para enfrentar o descrédito de uns, o questionamento de outros, a desvalorização de que se sente acometido.

A autora afirma também que as imagens criadas em relação à figura do professor permanecem como desejos ou como ideais inatingíveis.

Se pensarmos na formação do professor de língua estrangeira, existem desejos e ideais inatingíveis também. O principal deles é a busca incessante de uma proficiência de falante nativo. Aqui, está em jogo o mito do falante nativo, a quem se atribui o conhecimento e o domínio total de sua língua materna. Entretanto, considerando que a língua é uma estrutura sujeita a falhas e considerando também o sujeito clivado, que não tem total domínio consciente em relação ao seu dizer, passamos a considerar que o

falante nativo também está sujeito a cometer falhas, erros, deslizes. E que uma dessas falhas são os lapsos de linguagem.

Se os lapsos aqui apresentados e analisados fossem vistos a partir de uma perspectiva estruturalista, seriam considerados erros de vocabulário, provocados pela troca de palavras por seus opostos.

No entanto, da perspectiva adotada nesta pesquisa, isto é, a da Psicanálise e a da Análise de Discurso de Linha Francesa, foi possível constatar a existência de lapsos na produção escrita de alunos de conhecimento de nível intermediário da língua estrangeira. Também foi possível compreender, a partir da análise desses lapsos, os conflitos psíquicos vivenciados pelos alunos formandos que se encontram no momento de mudança de sua posição social, o que implica uma necessidade de ocupar também a posição-sujeito de professor e todas as responsabilidades decorrentes – que não são poucas, como mostra Coracini (2003a).

É de grande importância, neste momento, retomarmos a afirmação de Foucault, para o qual ser sujeito é ocupar uma posição enquanto enunciatador. Portanto, não há outro modo de assumir uma posição-sujeito senão através do discurso (BOLOGNINI, informação verbal, 2005). Neste caso, para assumir a posição social de professor, o sujeito deve falar como tal.

Quanto à pergunta “*o que está sendo silenciado quando se classifica um lapso como erro?*”, podemos concluir que o que é silenciado por meio desta classificação de natureza estruturalista são os conflitos psíquicos

e os desejos abafados do sujeito, no caso, os alunos-professores em formação.

A perspectiva de análise de lapsos aqui proposta abre caminho para realizarmos um trabalho que permita ao aluno de Letras significar-se nas aulas de língua estrangeira, apresentando e (re)significando seus conflitos e recalques, permitindo que eles venham à tona.

É importante mencionar que não se espera que o professor deixe de ensinar regras gramaticais da língua estrangeira, principalmente nos Cursos de Letras em que os alunos serão futuros professores. O que esperamos do professor é um deslocamento em relação às concepções de língua(gem), sujeito e erros, e desta forma, desconstruir e resignificar o paradigma certo x errado. Neste sentido, é importante considerar que, quando um professor corrige o aluno, está interferindo (seja negativa ou positivamente) na constituição da identidade desse aluno.

Assim, mais uma vez, é de grande relevância enfatizar a necessidade do professor acrescentar nos seus critérios de avaliação a possibilidade de reconhecer que, às vezes, o erro não é simplesmente um erro e sim um lapso de linguagem.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Análise de abordagem como procedimento de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 2005, p. 11-27.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2002.

BAGHIN-SPINELLI, Débora Cristina Mantelli. **Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino**. Campinas: UNICAMP, 2002 (Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada).

BARTRAM, Mark; WALTON, Richard. **Correction: a positive approach to language mistakes**. London: Language Teaching Publications, 1994.

BERLINCK, Rosane Andrade; AUGUSTO, Marina R. A.; SCHER, Ana Paula. Sintaxe. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, v. 1, 2004, p. 207-244.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. O discurso pedagógico da Lingüística Aplicada. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 161-189.

_____. **Um discurso da Lingüística Aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática.** Campinas: UNICAMP, 2000 (Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada).

BOLOGNINI, Carmen Zink. **O professor e seu objeto de trabalho.** Campinas: UNICAMP, 2006, mimeo.

_____. Anotações provenientes de orientação individual. Campinas: UNICAMP, 2005.

_____. A língua estrangeira como refúgio. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2003, p.187-195.

BORGES NETO, José. O empreendimento gerativo. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos.** São Paulo: Cortez, 2004, v. 3, p. 93-129.

CARMAGNANI, Ana Maria Grammatico. A questão da autoria e a redação em LE em cursos de ensino superior. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999, p. 159-166.

CAVALLARI, Juliana Santana. **Identificação e/ou apagamento do sujeito da língua materna frente ao processo de ensino de inglês como LE.** Campinas: UNICAMP, 2001 (Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada).

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2003a, p. 139-159.

_____. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado das Letras, 2003b, p. 305-327.

_____. O discurso da Lingüística Aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003c, p. 97-115.

_____. Subjetividade e identidade do (a) professor (a) de português. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003d, p. 239- 255.

_____. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. **D.E.L.T.A**, São Paulo; v. 14, n. 1, p.153-169, fev. 1998.

Da MATTA, Roberto. Os ritos de passagem de Arnold Van Gennep e o limiar da Antropologia Moderna. In: GENNEP, A. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 1978, p. 9-21.

DOR, Joël. Inconsciente. In: KAUFMANN, P. (Ed.). **Dicionário enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 264-271.

ELLIS, Rod. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

_____. **The study of second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FREUD, Sigmund. O ego e o id. In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 32-41.

_____. **Cinco lições da Psicanálise.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

_____. Introdução à Psicanálise. In: FREUD, S. **Obras completas de Sigmund Freud**, v. XII. Rio de Janeiro: Delta, s/d (a).

_____. Psicopatologia da vida cotidiana. In: FREUD, S. **Obras completas de Sigmund Freud**, v. VI. Rio de Janeiro: Delta, s/d (b).

_____. O Moisés de Miguel Ângelo. In: FREUD, S. **Psicanálise aplicada. Obras completas de Sigmund Freud**, Volume XI. Rio de Janeiro: Delta, s/d (c), p. 147-176.

GADET, Françoise; PÉCHEUX, Michel. **La lengua de nunca acabar.** México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1984.

GENNEP, Arnold Van. **Os ritos de passagem.** Petrópolis: Vozes, 1978.

GINZBURG, Carlo. **Mitos Emblemas Sinais.** São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GRIGOLETO, Marisa. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2003, p. 223-235.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da Análise Automática do Discurso de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; FUCHS, C. (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, p. 13-38.

LEWIS, Michael. Editor's introduction. In: BARTRAM, M.; WALTON, R. **Correction: a positive approach to language mistakes**. London: Language Teaching Publications, 1994, p. iii-iv.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. **Investigação discursiva na pós-modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

MORAES, Maria Rita Salzano. Materna/Estrangeira: o que Freud fez da língua. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas: UNICAMP, n. 38, p. 47-58, Jul./Dez. 2001.

ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 1998, p. 203-212.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **O que é Lingüística**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

_____; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

POSSENTI, Sírio. O dado dado e o dado dado. In: CASTRO, M. F. P. (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996, p. 195-207.

ROSA, Marli Aparecida. **A relação entre domínio da língua inglesa e empregabilidade no imaginário brasileiro em tempos de mundialização do capital (“globalização”)**. Campinas: UNICAMP, 2003 (Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada).

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCARPA, Ester. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIN, F. e BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2004, v. 2, p. 203-232.

SILVA, Maria Cristina Figueiredo; COSTA, João. Os anos 1990 na Gramática Gerativa. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à**

Lingüística: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004, v. 3, p. 131-164.

TOWELL, Richard; HAWKINS, Roger. **Approaches to second language acquisition.** Clevedon: Multilingual Matters, 1994.

UCHOA, Darcy. Freud (1856-1939): Vida e obra. In: FREUD, S. **Cinco lições de Psicanálise e outros textos de S. Freud.** Série Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. v-xviii.