

Maria Victória Guinle Vivacqua

MY CLEAN IS DIRTY: ERRO OU LAPSO?

CAMPINAS – SP

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

2002

**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL**

**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE**

MARIA VICTÓRIA GUINLE VIVACQUA

MY CLEAN IS DIRTY: ERRO OU LAPSO?

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas 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

CAMPINAS – SP
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
2002

UNIDADE Be
Nº CHAMADA T/UNICAMP
V836m
V EX
TOMBO BCI 50940
PROC 16.837/02
C DX
PREÇO R\$ 11,00
DATA 26/09/02
Nº CPD _____

CM00173405-7

BIB ID 259088

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

V836m Vivacqua, Maria Victória Guinle
My clean is dirty: erro ou lapso? / Maria Victória Guinle Vivacqua.
-- Campinas, SP: [s.n.], 2002

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

1. Metáfora. 2. Aquisição de linguagem. 3. Aquisição da segunda
linguagem. 4. Psicanálise lacaniana. 5. Análise do discurso. I.
Bolognini, Carmen Zink. II. Universidade Estadual de Campinas.
Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

MARIA VICTÓRIA GUINLE VIVACQUA

BANCA EXAMINADORA

Este exemplar e a redação final da te
defendida por Maria Victoria

Guinle Vivacqua

e aprovada pela Comissão Examinadora em
20/09/21

Carmen Zink Bologni

Carmen Zink Bologni

Profa. Dra. Carmen Zink Bologni - Orientadora

Profa. Dra. Maria Fausta Cahyba Pereira de Castro

Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini

Profa. Dra. Maria Viviane do Amaral Veras Costa Pinto

200840277

Ao André, por acreditar em mim pela amizade, confiança e incentivo.

Aos meus pais, pelo amor e confiança.

Agradecimentos

Aos meus pais: Cecília e Leonel (in memorium), a minha irmã, Ana Cecília, e aos meus tios, Eduardo e Gilda, pelo amor de sempre.

Ao André pelo carinho, incentivo, confiança e pela criticidade nas leituras e comentários.

A Izabel Alessi pelo percurso em Psicanálise, sem o qual esta pesquisa não se realizaria. Pela possibilidade de ser.....

À Profa. Dra Carmen Zink Bolognini pelo respeito aos caminhos teóricos por mim escolhidos. Pelo carinho, apoio nas horas difíceis, pela confiança e incentivo ao meu trabalho durante a pesquisa.

À Profa. Dra. Maria Fausta Cahyba Pereira de Castro, pelas sugestões na qualificação e pelas aulas maravilhosas que ajudaram a mudar o rumo desta pesquisa.

À Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini, pela colaboração e sugestões construtivas na qualificação.

À Profa. Dra. Ester Mirian Scarpa, pelo incentivo para apresentação do projeto nesta instituição.

À Profa. Dra. Suzi Lagazzi, pelas críticas sempre construtivas no sentido de dar maior objetividade a esta pesquisa.

À Profa. Dra. Maria Viviane do Amaral Veras Costa Pinto, pela leitura e comentários.

A Suely Aires, pelo carinho, bom humor, apoio e amizade, em todos os momentos. E pelas leituras e discussões do trabalho.

A Juliana Cavallari e Cláudia Leite pela amizade e discussões.

Ao meu grupo de estudo: Suely, Cláudia, Jefferson, Sérgio, Éder, João, Dione e Raquel, pela oportunidade de crescimento e de convivência.

Ao curso de idiomas Speak Out e aos seus alunos, pelo lugar de investigação e coleta de dados.

Às funcionárias Rose da secretaria de Pós e Bel da biblioteca, pelo bom humor e atenção.

À CAPES pela bolsa de estudo.

Aos meus verdadeiros amigos.... que são tudo! E ao Haroldo, pela afetividade e companhia diária.

RESUMO

Esta dissertação procurou questionar os pressupostos teórico-metodológicos do que se denomina, tradicionalmente, por *erro* no processo de aquisição de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE), Inglês, e propor a denominação de *lapsos de língua*, baseados em Freud e Lacan, para tais ocorrências. Esta denominação implica na concepção de um sujeito falante, que se constitui simultaneamente à linguagem e traz à baila a subjetividade do sujeito-professor e do sujeito-aprendiz.

Para vislumbrarmos como essa subjetividade se presentifica na relação de sala de aula de LE, buscamos, através da análise de enunciados, investigar de que maneira os mecanismos de metáfora, metonímia e heteronímia operam na aquisição/aprendizado de LM e de LE, a partir dos trabalhos de Jakobson, Lacan e De Lemos.

Recorremos, também, à Análise do Discurso de linha francesa para exemplificarmos como as formações discursivas, do professor e do aluno, são demarcadas pela ideologia que assinala uma relação dissimétrica, segundo Pêcheux, do professor na interpretação do *errolapso* dos enunciados de aprendizes, na aquisição/aprendizado de LE.

A partir do diálogo entre as teorias de aquisição da linguagem e da concepção de sujeito da Análise do Discurso e da Psicanálise, esperamos desconstruir o olhar dado ao *erro* na concepção tradicional, gerativista, estruturalista e comunicativa no processo de aquisição/aprendizado de Inglês, como língua estrangeira.

ABSTRACT

This research is aimed to question the methodological and theoretical notion of what is traditionally understood by error in the language acquisition process of the mother tongue (first language) and English, as a second language. We also propose to those phenomena the notion of slip of the tongue, based on concepts by Freud and Lacan. The comprehension of *errors as slips of the tongue* implies a subject-speaker that is built simultaneously to the language. This fact brings up to the scene the subjectivity of the subject-teacher and the subject-student.

In order to see the way this subjectivity is revealed in the second language class, through out the presentation of some statements, we will show how the metaphor, metonymy and heteronymy mechanisms operate on the acquisition of the first and the second languages, based on Lacan, Jakobson and De Lemos.

In addition to that, we will be using the Discourse Analysis, the French theory, to illustrate how the discursive formations of the teacher and the students are marked by the ideology which shows a dissimetric relation, according Pêcheux, in the teacher's interpretation of students' assertions of errors/slips, on the acquisition/learning of the second language.

Starting from the dialogue between the theories of the language acquisition, and the concept of the subject of the Discourse Analysis and Psychoanalysis, we hope to provide a different way of understanding the *error* in the traditional concept, generativist, structuralist and communicative in the process of acquisition/learning of English as a second language.

“Would you tell me, please, which way I ought to go from here?”
“That depends a good deal on where you want to get to,” said the Cat.
“I don’t much care where –” said Alice.
“Then it doesn’t matter which way you go,” said the Cat.
“- so as long as I get *somewhere*,” Alice added as an explanation.
“Oh, you’re sure to do that,” said the Cat, “if you only walk long enough.”

Alice’s Adventures in Wonderland
Lewis Carroll

SUMÁRIO

	Página
Introdução	01
Capítulo 1: Aquisição da Linguagem	09
1.1- Língua Materna	10
1.2- Língua Estrangeira	24
Capítulo 2: Lapsos de Língua	33
2.1- Lapsos de Língua: Perspectiva Psicanalítica na obra de Freud	34
2.2- Lapsos de Língua em Língua Materna em Adultos: Perspectiva Lingüística	42
2.2.1 - No campo da semântica	43
2.2.2- No campo da fonologia	44
2.3 – Lapsos de Língua em Crianças na Língua Materna: Perspectiva Lingüística	46
2.4 – Lapsos de Língua no Desempenho em LE: Perspectiva Lingüística	47
Capítulo 3: Análise do Discurso	51
Capítulo 4: Os Dados	59
4.1-Condições de produção, escola, professor e aluno	59
4.2- Análise dos dados	68
4. 2. 1 – O enunciado: <i>my clean is dirty</i>	69
4.4.2 – O enunciado referente ao Arnaldo Jabor: <i>She was making jokes</i>	74
4.4.3 – O enunciado: <i>I have 30 years..... 30 ears???</i>	78
4.4.4 – O enunciado: <i>It has no cabiment</i>	80
Considerações Finais	83
Bibliografia	91

I- Introdução

Ao longo dos anos, deu-se a ver que a Lingüística, cujo objeto de estudo é a linguagem, teve sua importância reconhecida em outras áreas do saber, tais como a sociologia, a história, a filosofia, a psicanálise, entre outras. Esta relação decorre do fato de as línguas, como uma das formas de representar a linguagem, serem a maneira pela qual a propagação do conteúdo de diversas áreas se faz. Esse diálogo com outras áreas propicia a expansão da atuação desta disciplina.

A Lingüística Aplicada (doravante LA) originou-se da Lingüística e, atualmente, segue seu próprio caminho. De acordo com Moita Lopes (1996), o percurso desta área de investigação, caracteriza-se pela pesquisa: a) *de natureza de área aplicada em Ciências Sociais*; b) *que focaliza a linguagem do ponto de vista processual*; c) *de natureza interdisciplinar e mediadora*; d) *que envolve formulação teórica*; e) *que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista*¹. Isto implica na proposta de novos olhares, ao se levar em conta aspectos como a inclusão da atuação do professor, do meio social, do momento histórico, para fornecer subsídios que possam contribuir para os pesquisadores, em questões subjacentes aos processos do ensino e de aquisição-aprendizado de língua estrangeira (doravante LE) e de língua materna (doravante LM).

Ao longo de nossa prática docente, notamos alto índice de insatisfação em relação à aquisição/aprendizado de LE, Inglês. Este fato nos levou a pensar sobre as possíveis dificuldades pelas quais o aluno passa no processo de aquisição-aprendizagem dessa LE. A perspectiva de não aprendizado devido às dificuldades de alunos e o sentimento de incômodo reverberado no professor, foram pontos que consideramos importantes para refletir sobre a posição do professor e do aluno frente a tais dificuldades.

¹ Moita Lopes, L.P. *Oficina de Lingüística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas*, 1996:19.

Percebemos que alguns obstáculos dos alunos, em relação à LM e à LE giravam em torno das diferenças encontradas entre as línguas. Essas diferenças são expressas através do que se denomina tradicionalmente de erro. Vejamos a perspectiva de duas linhas teóricas, o behaviorismo e o inatismo, sobre este assunto.

Os estudos sobre *erro* datam da década de 50, tendo como teoria lingüística a Análise Contrastiva (AC). Esta tinha como base de seus estudos a identificação de estruturas lingüísticas que diferia entre uma LM e uma LE, de forma a que se pudesse prever a manifestação de um possível *erro*.

O behaviorismo é uma teoria da Psicologia que teve seu ápice na década de 60. A aplicação de elementos da Psicologia Behaviorista (comportamental) à Lingüística produziu efeitos nas teorias de aquisição/aprendizado de línguas. O aprendizado de língua era considerado decorrente da formação de hábito e o aprendiz, portanto, deveria receber reforço positivo ou negativo quando respondia a um estímulo. Influenciado pelo behaviorismo, Corder (1967) afirma que o *erro* era decorrente da interferência dos hábitos da LM no aprendizado de segunda língua. Este comportamento foi traduzido no conceito de transferência negativa, em que a interferência dos hábitos da LM, que não tinham correspondência na LE, ocasionava o chamado *erro*.

Para entender melhor do que se trata o conceito de transferência negativa, tal como proposto pelo lingüista, ilustraremos com a frase em Português: *Fico muito feliz por você*, a transferência de LM para a LE. Em Inglês, a frase seria: *I am very happy for you*. A forma que se caracterizaria por transferência negativa seria: *I stay very happy for you*. Na correspondência entre LM e LE, trazemos, nesta pesquisa, os enunciados *It has no cabinet* e *I have 30 years*, que serão analisados no primeiro e no quarto capítulos.

A hipótese inatista contrapõe-se à behaviorista, pois toma por pressuposto o fato de que a aquisição de linguagem é inata e não devido a um comportamento aprendido. Nesta perspectiva, Chomsky (1966) postula que o bebê nasce com predisposição para adquirir linguagem, e que essa

aquisição se dá a partir de sua exposição à língua. Acredita-se que o bebê possui um mecanismo interno desconhecido, mas denominado de dispositivo de aquisição de linguagem (language acquisition device – LAD) que o capacita, a partir de um número limitado de informações, a construir uma gramática de uma língua.

Para verificar a aquisição da LM, o lingüista propõe a dicotomia de dois conceitos: competência e desempenho (competence/performance). À primeira, ele atribui a representação mental do conhecimento intrínseco da gramática da língua, abrangendo a fonética, a fonologia e a semântica. A segunda é a forma material da competência, isto é, o lugar do uso da língua em situações concretas. Sendo assim, dentro do quadro teórico proposto por Chomsky, o *erro* na aquisição de LM só pode ser visto no desempenho, pois este reflete a competência. Diríamos que o *erro* é entendido como uma maneira de a criança se reorganizar internamente sendo, portanto, endógeno.

Vejamos um exemplo empírico com pessoas cuja LM é o inglês. Os verbos, que em sua maioria são regulares, têm em sua flexão no passado o acréscimo dos sufixos *ed*; *ied* ou *d*. O uso que a criança, adquirindo inglês como LM, fará de verbo irregular, por exemplo *go*, cujo passado é *went*, pode vir a ser *goed*. Isto ocorre porque há maior número de verbos regulares que se encontram na língua. Este fato levará a criança a generalizar a regra flexionando o verbo *go* como regular.

As pesquisas sobre o *erro* na área de LA, em sua maioria, fundamentam-se em teorias behavioristas e cognitivistas. Os trabalhos sobre *erro* embasados pelo behaviorismo tratam da análise comparativa da LM e da LE. No cognitivismo, as questões giram em torno dos pressupostos dos conceitos de competência e desempenho, da concepção de uma Gramática Universal e do acesso que se tem a ela.

Tanto o behaviorismo quanto o inatismo contribuíram muito para as pesquisas na área de aquisição da linguagem, metodologia, etc. É justamente por termos achado vários trabalhos sobre o

erro, baseados nas teorias citadas e percebermos sua insuficiência para discutir situações em sala de aula, que abordaremos o tema *erro*, sob uma perspectiva psicanalítica e discursiva.

O professor atribui juízo de valor não só aos enunciados que julga, mas a todos os elementos que compõem o ensino de línguas, desde a postura do aluno até sua produção lingüística, o lugar que faz com que o aprendiz constate o *erro*, na LM, é o contato com a norma culta, no contexto escolar, através do material didático e do professor. Ele, ao chegar à escola, percebe que há uma diferença entre a LM que usa em sua rotina e a que se aprende na escola, ou seja, aquela que obedece à norma culta. Este (des)encontro denota um estranhamento frente à LM, que o aluno conhece, mas que é descartado, denunciando uma ambigüidade identificatória, ou seja, uma marca de intervalo em sua subjetividade, frente à própria LM que poderá ser expressa por um *erro* ou um *lapso de língua*. Usamos a expressão ambigüidade identificatória para nos referirmos ao fato de que, se por um lado o sujeito sente que a LM lhe representa, por outro lado, o contato com a norma culta lhe revela que esta língua pode ser diferente daquilo que ele supunha.

No processo de aquisição/aprendizado de LE, esta ambigüidade identificatória pode ser marcada no processo lingüístico, quando o professor corrige o aluno, ou seja, ela é somente percebida como *erro*. O que fica em evidência durante este processo é que o *erro* vai vir aqui entendido como (1) a materialidade da LE que difere da LM; (2) a diferença na relação do sujeito com a LE frente à LM e (3) a falta de correspondência de significado na própria LM, enquanto referência ao aprendizado de LE. Logo, o sujeito tem no processo de aquisição/aprendizado de LM e de LE um lugar de encontros e desencontros em que sua subjetividade fica exposta. Isto é, o aluno percebe, pela intervenção do professor, que a língua que ele sabe não lhe representa. Esta intervenção se dá mediante à correção apoiada na norma culta. Entretanto, na LM, este fato pode ser interpretado na direção de um *erro* ou de um *lapso*, mas na LE a interpretação feita é sempre de um *erro*. Por exemplo, no contexto de sala de aula o professor categoriza os enunciados dos alunos em

certo ou errado, e em uma relação de contato com falantes nativos, são eles que o fazem. Essa pesquisa vem justamente interrogar o que constitui *erro* e *lapso*, tanto na LM quanto na LE.

Usualmente entendido enquanto lacuna de aprendizagem ou falha do aluno, nos questionamos, então, sobre o que faz com que um enunciado seja considerado *errado*. Instigados pelos dados coletados, percebemos que enunciados considerados como *erros* na LE podem ser vistos como *lapsos de língua* se enunciados na LM. Uma vez que o que se denomina de *erro* pode ser considerado como *lapso de língua* em LM, pensamos nas seguintes perguntas para nortear esta pesquisa: (1) qual é a implicação teórica-metodológica de entender o que se tradicionalmente chama de *erro* como *lapso de língua* na aquisição/aprendizado de LM e de LE? (2) quais são os mecanismos que operam na realização de um *lapso* e como este está relacionado à constituição do sujeito na sua relação com a aquisição de LM e na LE? (3) Como as subjetividades do professor e do aprendiz ficam em evidência, com a ocorrência dos *lapsos de língua* em LE?

Esta dissertação encontra-se dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, embasamo-nos nas reflexões de De Lemos e Pereira de Castro sobre o processo de aquisição de LM que privilegia a consonância sujeito-linguagem, a partir de leituras de Lacan, Saussure e Milner. Nesta abordagem, os processos metafóricos e metonímicos são salientados como constituintes do sujeito na aquisição de LM. Após apresentar alguns pressupostos da teoria de aquisição de LM e de constituição de sujeito que fundamentam esta pesquisa, trazemos com Moraes, Melman e Freud nossa reflexão sobre a forma pela qual o processo de aquisição /aprendizado de LE tem pontos que se aproximam ao processo de aquisição da LM. Para vislumbrarmos de que forma isto acontece, apresentamos quatro enunciados de maneira a que se possa ver de que forma os processos metafóricos e metonímicos também operam na LE.

No segundo capítulo, apresentamos o caminho trilhado por Freud para a construção teórica do que se denomina *lapso de língua*, como manifestação do inconsciente e que tem sua origem nos processos de *condensação* e de *deslocamento*. Processos estes que são retomados por Jakobson e

Lacan como processos metafóricos e metonímicos e pesquisados por De Lemos, nos estudos sobre aquisição de LM e apresentados no primeiro capítulo.

Além disso, apresentamos com Poulisse, estudos de cunho descritivo de algumas correntes da Lingüística sobre *lapses de língua* em LE e LM, que se contrapõem a nossa hipótese. A definição, tal como proposta pela autora, sobre *lapso de língua* é diferente da nossa. Como veremos nestes estudos, de cunho quantitativo, alguns dados apresentados poderiam ter outras interpretações se levassem em conta a consonância sujeito-linguagem.

No terceiro capítulo trazemos ao conhecimento do leitor os pressupostos teóricos da Análise do Discurso (doravante AD) de linha francesa. É a partir da AD, que leva em conta um sujeito falante constituído *na* e *pela* linguagem, que pretendemos verificar os efeitos de sentido na materialidade do discurso, tomando como base as concepções de *heterogeneidade constitutiva* e de *heterogeneidade mostrada*, ou seja, sujeito do enunciado e sujeito da enunciação respectivamente, teorizadas por Authier-Revuz.

No quarto capítulo, a AD é usada como dispositivo metodológico para a análise de dados, alinhavando toda a construção teórica discutida nos capítulos anteriores de maneira a que se amplie a interpretação dos enunciados em LE tomados como *errados*, considerando o efeito de sentidos, a posição do professor e do aluno durante o processo de aquisição/aprendizado de LE. A partir do diálogo entre as teorias de aquisição da linguagem e da constituição de sujeito, esperamos conduzir o leitor a repensar o estatuto dado ao *erro* na concepção tradicional no processo de aprendizado de Inglês, como LE. Conseqüentemente, esperamos com esta pesquisa poder contribuir para que haja maior reflexão, por parte de professores, sobre suas estratégias de ensino e sua relação com aprendizes no processo de aquisição/aprendizado de LE.

Além do mais, é exatamente com um olhar, que privilegia a não dissociação sujeito de linguagem, que este trabalho poderá contribuir para a área de Lingüística Aplicada de forma a suscitar questionamentos e deslocamentos nas relações professor-aluno durante o processo de

aquisição/aprendizado de LM e de LE. Esses deslocamentos serão possíveis porque a relação professor-aluno é muito fortemente marcada pelo poder de determinar o *erro*. Porém, com a apresentação e a análise dos dados, veremos que o professor não é imparcial na seleção do que é classificado como erro. Este fato nos faz supor que a subjetividade do professor também está em jogo, durante o processo de aquisição/aprendizado do aprendiz de LE. O interesse pelo tema proposto justifica-se por várias razões de similar importância para a dissertação. Primeiramente, por contribuir com subsídios para profissionais que atuam com o ensino de LE, particularmente da língua inglesa, em sujeitos cuja LM é o Português.

O segundo motivo, suscitado pelo anterior, é a demanda do aprendizado da língua inglesa nos dias atuais, cuja presença em nosso meio sócio-cultural é marcante. O aprendizado desta LE é sempre classificado como se o aprendiz tivesse sucesso ou insucesso. Este trabalho pretende pesquisar este intervalo ao ter seu foco em um dos aspectos que demarcam o insucesso: o que se chama tradicionalmente de *erro*.

Esperamos, com nossa análise, que os profissionais da área sejam tocados de maneira a lidar com o *erro* de forma menos categórica e possam entender a sua origem e as suas conseqüências na relação de aquisição/aprendizado de LE, na prática de ensino.

Finalmente, durante a elaboração deste projeto, constatamos a pouca quantidade de trabalhos acadêmicos brasileiros na Linguística Aplicada voltados para o tema, em torno do campo teórico proposto. Portanto, a relação entre ensino de línguas e Psicanálise.

Diríamos que esta pesquisa tem uma proximidade ao sócio-interativismo no sentido de que a concepção de sujeito que adotamos comporta também o discurso social, mas de forma constitutiva desse sujeito. Logo, ao deslocarmos o estatuto do que se chama de *erro* para *lapso de língua*, temos a possibilidade de ver: (1) o sujeito como efeito de linguagem e (2) os efeitos de sentido produzidos pelo sujeito.

Capítulo 1

Aquisição da Linguagem

Neste capítulo situaremos o leitor sobre os pressupostos teóricos que utilizamos na fundamentação do processo de aquisição de LM. Acreditamos na teoria de que o sujeito se constitui simultaneamente à linguagem e pretendemos mostrar de que forma a LM desempenha um papel inaugural neste processo. Para isso, trabalharemos pontualmente com os conceitos de Outro, e de metáfora e metonímia segundo Lacan. Entretanto, para chegarmos aos conceitos de metáfora e metonímia postulados por Lacan, retomamos a teoria dos signos de Saussure com os conceitos de significado e significante e a reflexão de Jakobson sobre as operações metafóricas e metonímicas.

No decorrer da apresentação dos conceitos de metáfora e metonímia, trazemos, também, algumas reflexões de De Lemos sobre a operacionalidade destes conceitos na constituição de sujeito na LM e nos estudos sobre aquisição da linguagem. O trabalho da lingüista nos mostra como o que se entende por *erro*, nas teorias² behaviorista e inatista, denota, na verdade, uma questão de posição subjetiva do sujeito na aquisição de LM. Além disso, uma vez que operações metafóricas e metonímicas são de cunho inconsciente, veremos que a constituição do sujeito é assinalada pelo que Lacan chama de alienação e separação do sujeito no campo do Outro, o que dá ao sujeito o estatuto de falante. Estes conceitos também irão compor o campo teórico desta pesquisa.

Na medida em que estamos tratando com conceitos que constituem a subjetividade do sujeito na LM, esperamos conduzir o leitor a refletir sobre a possibilidade de ver de que forma estes conceitos operam na LE. Se isto proceder, qual é a representatividade da LE para o sujeito? Assunto que abordaremos neste capítulo com o auxílio dos textos de Freud, Melman, Prasse e Moraes.

Tal questionamento foi feito a partir de dados coletados em aulas de LE. Estes ocorreram em duas circunstâncias diferentes: (1) exercícios de repetição e (2) aula de conversação. Um dos

² Teoria cujos pressupostos foram pincelados na introdução desta dissertação.

pressupostos era que, em exercícios de repetição, não haveria a possibilidade de o aprendiz cometer o que se denomina de *erro*. Ora, fomos surpreendidos pelo enunciado inusitado *my clean is dirty*, que pode ser analisado como um *erro*, tal como se vê na prática do professor, pela troca de elementos gramaticais, como constataremos ao longo do capítulo.

Os outros dois dados nos mostram como a LM pode interferir nos enunciados de LE. No entanto, estes dados apresentam aspectos distintos. O primeiro dado *I have 30 years* ocorreu em um diálogo entre o aprendiz e seu colega de trabalho, cuja LM é o inglês, e foi relatado pelo aprendiz em sala de aula. O segundo dado *It has no cabiment* foi enunciado por um sujeito brasileiro e teve efeito de chiste nos interlocutores, cuja LM também era o português. A complexidade do arcabouço teórico dessa pesquisa está no fato de usarmos conceitos da Lingüística e da Psicanálise para abordarmos o nosso tema: *erro* ou *lapso*. Para isso, fizemos um recorte de conceitos de ambas as teorias, que nos propiciasse outro olhar sobre o tema deste trabalho.

1.1 – Língua Materna

A teoria freudiana nos dá subsídios para pensar como o aparelho psíquico funciona, considerando os conceitos de representação-palavra e de representação-objeto que podem associar-se³. Este aparelho psíquico é subdividido em sistemas: pré-consciente, consciente e inconsciente.

A partir de suas leituras de Freud e de Saussure, Lacan retoma o conceito de inconsciente como o lugar do Outro. Veremos, com a citação abaixo, de que forma este conceito é usado por Lacan.

Essa noção de “grande Outro” é concebida como um espaço aberto de significantes que o sujeito encontra desde o seu ingresso no mundo; trata-se de uma realidade discursiva de que Lacan fala no Seminário 20; o conjunto dos termos que constituem esse espaço remete sempre a outros e eles

³ Este assunto é apresentado no capítulo 2, desta dissertação.

participam da dimensão simbólica margeada pela do imaginário. A instância imaginária do eu se forja em função do que faz falta no Outro⁴.

Pesquisadoras como De Lemos e Pereira de Castro servem-se deste conceito de Outro de forma a investigar as implicações lingüísticas na aquisição de LM em crianças. Coracini toma o conceito de Outro na relação de ensino-aprendizagem de Português, como LM. Na LE, os autores que trabalham com o conceito acima citado e ao qual faremos referência nesta pesquisa são Prasse, Serrani-Infante, Moraes e Melman. Estes trabalhos trazem novas perspectivas à área, pois possibilitam entender o processo de aquisição de linguagem não mais como inato ou acúmulo de conhecimento, ou seja, sob uma óptica chomskiana ou piagetiana⁵, respectivamente, pois eles privilegiam uma abordagem em que sujeito e linguagem constituem-se simultaneamente. Passemos agora a ver de que forma essas pesquisas podem nos auxiliar a compreender a relação sujeito e linguagem na aquisição de LM e de LE com enfoque no que se denomina tradicionalmente de *erro*.

Para Lacan, a constituição do sujeito na LM confere ao Outro um lugar de destaque. O Outro como tesouro de significantes refere-se ao lugar e à inscrição da criança no universo lingüístico dos pais. A partir do nascimento da criança, as necessidades advindas serão interpretadas pela mãe, que significará a demanda feita. A cada expressão do bebê, como, por exemplo, o choro, é o outro que o interpretará, atribuindo um significado.⁶

Em crítica à teoria que sustenta a concepção de sujeito epistêmico, isto é, ao sujeito piagetiano, De Lemos afirma que a criança é capturada como um corpo pulsional que é falada e faz-se falar, quando posta em um funcionamento discursivo. Ilustramos com a citação da autora:

(...) as mudanças que a fala da criança dá a ver não se qualificam nem como acúmulo de conhecimento nem como construção de conhecimento. Razões

⁴ Kaufmann, P. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: O Legado de Freud e Lacan*, 1996: 385.

⁵ O que a autora critica é a noção de desenvolvimento, que na teoria piagetiana pressupunha que a aquisição de linguagem estava condicionada ao desenvolvimento cognitivo, este diretamente ligado ao desenvolvimento motor da criança.

⁶ Caso não tenha ficado claro para o leitor, existe uma diferença entre: outro e Outro. O outro refere-se a uma pessoa, enquanto que o Outro é o lugar onde o sujeito encontra os significantes no seu ingresso no mundo.

de ordem teórica e empírica me levaram a tratar essas mudanças como conseqüentes à captura da criança, enquanto corpo pulsional, isto é, que demanda interpretação, pelo funcionamento da língua em que é significada, por um outro, como sujeito falante. Nesse sentido, pode-se dizer que essa captura tem o efeito de colocá-la em uma estrutura em que comparece o outro como instância de interpretação e a própria língua em seu funcionamento. Essa estrutura é a mesma em que se move o adulto (que é também o outro da criança), enquanto sujeito falante também submetido ao funcionamento da língua.⁷

Parafraseando Pereira de Castro (1997), os gestos de interpretação da mãe causam efeitos no bebê, fazendo com que ele incorpore significantes, que na devolução para a fala do adulto são ressignificados. Nesta etapa, a criança constitui uma relação imaginária de unidade com a mãe, ou seja, através da sujeição ao discurso do Outro materno, denominado *alienação*, a criança se inscreverá na linguagem. A criança só tem condição de ser através do outro que a interpreta. Logo, o desejo alienado no Outro é também o desejo da criança. A ruptura do laço imaginário que une mãe e criança produzida pela função paterna, de ordem simbólica, faz com que a unidade mãe-criança passe por uma mudança. Isto é, a partir do momento que a criança percebe não ser o único objeto de desejo na vida do outro, ela é levada a um lugar de falta (sujeito desejante). Esta falta é recoberta no discurso pela construção do *eu (moi e Je)*⁸.

De acordo com Coracini (2000:149), a formação do *eu* no ‘olhar’ do Outro, a partir do que Lacan denomina de *estádio do espelho*⁹, inicia a relação do sujeito com os sistemas de ordem simbólica, nos quais se incluem a língua, a cultura e a diferença sexual. Portanto, veremos de que forma as leis de cunho inconsciente regem o discurso de um sujeito, uma vez que, como relatamos

⁷ De Lemos, C.T.G. *Sobre o Paralelismo, Sua Extensão e a Disparidade de Seus Efeitos*, 1999-2000:3.

⁸ Cf. Estádio do Espelho em Lacan, J. *Écrits*, 1966.

⁹ Segundo Dor, J. 1989:79, o estágio do espelho ordena-se essencialmente a partir de uma experiência de identificação fundamental durante a qual a criança faz a conquista da imagem de seu próprio corpo. A identificação primordial da criança com esta imagem irá promover a estruturação do “Eu”.

nos parágrafos anteriores, a fala do sujeito é composta de vozes desse Outro que fala. Observemos o significado dado à fala com uma citação de Kaufmann:

Falar supõe que você erga a voz diante do corpo de um Outro (...) Falar supõe de fato um depósito de palavras disponíveis e comuns aos seres falantes – a língua, sobre a qual a fala repousa e se funda. Ora, essa língua é aquela que necessariamente já ouvimos, ela provém do Outro e cabe a cada sujeito encontrar nela o apoio e lugar, a fim de aí reunir seu próprio ser e seu próprio corpo. (...) A posição particular da fala será pois a de produzir um efeito de sentido.¹⁰

Pressupondo que há uma relação especular da fala da criança com a fala da mãe, De Lemos questiona-se, então, como esta fala passa de repetição da fala da mãe a uma interpretação *própria*¹¹. A lingüista, apoiada no conceito de Outro, responde que há uma relação que se manifesta em três posições:

(...) na primeira posição, pela dominância da fala do outro, na segunda posição, pela dominância do funcionamento da língua e, na terceira posição, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala. É na terceira posição que a criança enquanto sujeito se divide entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala, sendo capaz de retomá-la e reformulá-la e reconhecer a diferença entre a sua fala e a fala do outro, entre a instância subjetiva que fala e a instância subjetiva que escuta de um outro lugar.¹²

Neste intervalo entre a dominância da fala do outro e a dominância da relação do sujeito com sua própria fala é que temos a chance de nos depararmos com enunciados inusitados da criança. De Lemos (1999-2000), refere-se a esses enunciados atribuindo-lhes dois momentos: (1) a impermeabilidade da criança em corrigir tais erros apontados pelo adulto e (2) o que a teoria inatista

¹⁰ Kaufmann, P. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o Legado de Freud e Lacan*, 1996:189.

¹¹ Refere-se à enunciação da criança.

¹² De Lemos, C.T.G. *Sobre o Paralelismo, Sua Extensão e a Disparidade de Seus Efeitos*, 1999-2000:3.

tratou como *erro reorganizacional* (cf. Bowerman 1982 apud: De Lemos, 1999-2000) de um estado de conhecimento anterior.

Este fato levou a lingüista a considerar a heterogeneidade da fala da criança como constitutiva no processo de aquisição da linguagem, uma vez que nesta há uma relação de dependência da fala da criança à fala materna, e a criticar as concepções inatista e piagetiana. No inatismo, a fala do outro reduz-se a um *input* (estímulo externo) *que* aciona a faculdade da linguagem - inata – e desencadeia a aquisição. De acordo com Pereira de Castro (1997), o próprio uso do termo *input* descarta a fala do outro em sua particularidade, pois trata-se de um falante-ouvinte idealizado. Na hipótese piagetiana, pensava-se que a aquisição da linguagem da criança passava por um processo de repetição e, a partir disso, o conhecimento da língua seria construído. Vejamos a crítica de De Lemos sobre a análise do corpus utilizado pelas teorias construtivista e inatista.

Dada a heterogeneidade da fala da criança, isto é, ao fato de sua chamada produção lingüística em uma mesma sessão de gravação conter tanto evidências quanto contra-evidências de uso_ e, portanto, de conhecimento_ de determinada categoria, como atribuir à fala da criança o estatuto de manifestação de um conhecimento em construção, conforme advogado por hipóteses construtivistas, ou de um conhecimento inato, deflagrado pelo *input*, conforme entendido pela teoria gerativa?¹³

Para a autora, a heterogeneidade da fala da criança é constitutiva do sujeito e o *erro* é o vestígio de processos metafóricos e metonímicos¹⁴ como alternativa aos processos reorganizacionais¹⁵. Estes referem-se à teoria inatista, em que há a possibilidade de a criança se reorganizar internamente, uma vez que os parâmetros ainda não foram fixados. A implicação teórica em se entender os processos reorganizacionais como processos metafóricos e metonímicos tira a

¹³ De Lemos, C.T.G. *Processos Metafóricos e Metonímicos: seu Estatuto Descritivo e Explicativo na Aquisição de Língua Materna*. Texto inédito, 1995: 2.

¹⁴ Remetemo-nos a exemplificação desses processos no capítulo referente à análise de dados.

¹⁵ De Lemos, C. T.G. *Idem*. Pág. 4.

explicação da fala da criança do conceito de competência¹⁶ e passa-a para a noção de inconsciente. Ou seja, a hipótese da lingüista é de que se pode ver a mudança na relação da criança com a língua, durante sua constituição como falante, através dos processos metafóricos e metonímicos. De maneira que, a partir desses processos, de acordo com De Lemos, é possível compreender:

(...) a relação da criança com a fala do outro e com a língua que essa fala também representa. Enfim, não é na fala imediatamente precedente da mãe, mas no âmbito do próprio enunciado da criança que está a cadeia que oferece sustentação para o movimento de significantes, deslocando-se, aproximando-se, ressignificando-se.¹⁷

Relembremos os conceitos de significante e de significado, postulados por Saussure no Curso de Lingüística Geral (1987), para melhor compreendermos de que maneira Lacan retomou os processos metafóricos e metonímicos nos eixos da linguagem. Saussure postulou que a língua é estruturada por um sistema de signos que exprimem idéias e é um produto que o indivíduo registra passivamente¹⁸. Para ele, o signo lingüístico liga um conceito a uma imagem acústica. Esta, o lingüista entende por impressão psíquica de um som e sua representação e a chama de significante. O conceito já circula na língua para designar o objeto da realidade e é denominado de significado.

O esquema proposto por Saussure é :

<u>conceito</u>	ou seja	<u>significado</u>
imagem acústica		Significante

Como se vê, o significado fica na parte de cima, o significante na parte de baixo, mas ambos estão unidos por um laço associativo arbitrário que é a barra. Isto é, o significado é imposto pela comunidade lingüística, enquanto que o significante é de escolha do sujeito. Salientamos que as duas partes do signo são psíquicas. Foi um dos postulados de Saussure - *os signos lingüísticos*,

¹⁶ Conceito de competência (competence) refere-se à representação mental do conhecimento intrínseco de uma língua e é inato.

¹⁷ De Lemos, C. T. G. Idem. Pág. 7.

¹⁸ Saussure, F. *Curso de Lingüística Geral*, 1987:22.

*embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstrações*¹⁹- que possibilitou a Lacan relacionar Psicanálise e Lingüística. Entretanto, a maneira pela qual Lacan entende a linguagem implica que esta não pode ser reduzida aos pressupostos da lingüística saussureana. A começar pelo conceito de signo lingüístico, que passou por uma transformação na teoria lacaniana.

Acreditamos que Lacan, apoiado na teoria freudiana do sonho, percebeu, que os mecanismos de condensação e deslocamento presentes na composição dos sonhos, apresentavam uma relação semelhante ao funcionamento da linguagem. Desse modo, compreendeu que, para que haja mudança no significado de uma palavra, é necessário haver uma aceitação da comunidade lingüística. O mesmo não acontece em relação a um significante. Como consequência, Lacan concebeu o signo saussureano de maneira invertida, colocando o significante por cima do significado, mas manteve a barra. Dessa forma:

Significante
significado

O significante tem primazia sobre o significado, isto é, um significado somente será possível após um significante aliar-se a outro(s). E a barra não implica união, mas relação de independência do significante para com o significado. Isto quer dizer que um significante só será remetido a um significado se fizer laço com outro significante. Portanto, as associações significado/significante podem ser constituídas apesar do signo, mas não de forma aleatória. A língua possui uma ordem própria à qual o sujeito está submetido e inscrito pela via do significante.

Cabe aqui ressaltar que, para Saussure (1987:92), *a língua é a linguagem, menos a fala*.²⁰ Entretanto, o lingüista reconhece que existem relações que acontecem dentro e fora do discurso: as relações sintagmáticas são relações nas quais os sintagmas se alinham um após o outro na cadeia da

¹⁹ Lacan, J. A Verdade Surge da Equivocação IN: *Seminário 1*, 1986:300.

²⁰ Para maiores esclarecimentos sobre os conceitos de língua, linguagem e fala, ler Saussure, F. *Curso de Lingüística Geral*, 1987.

fala. Já as relações associativas são relações nas quais as palavras se associam na memória, formando grupos.

Portanto, falar implica em duas operações: a seleção de signos lingüísticos no léxico e a combinação de unidades lingüísticas. Por um lado, há a seleção de um termo entre outros, podendo ser substituídos entre si e, por outro, há a combinação de unidades lingüísticas que se sustenta em elementos significativos entre si. Essas duas operações dizem respeito a dois eixos da linguagem. O eixo das seleções refere-se à língua e o eixo das combinações refere-se à fala. O discurso se desdobra, segundo as relações sintagmáticas (eixo das seleções) e as relações associativas (eixo das combinações)²¹.

De que forma, então, podemos verificar os processos metafóricos e metonímicos nas duas operações, a de seleção e a de combinação? Jakobson verificou, baseado em estudos sobre as afasias²², que a seleção se dá de acordo com o repertório de unidades lingüísticas do código que estão unidas por um grau de similitude e que a combinação é constituinte do contexto por uma relação de contigüidade. O signo lingüístico relaciona-se com um conjunto de signos através de substituição (seleção) e de justaposição (combinação), respectivamente metáfora e metonímia.

Na teoria lacaniana, baseada nos trabalhos de Saussure e de Jakobson, as funções metafóricas e metonímicas manifestam-se pela via do significante, na medida que, devido a suas características, os significantes formam grupos que associados a outros grupos formam cadeias. É através das articulações do significante que se darão combinação e substituição dos elementos na cadeia significante. A fala pressupõe a existência de uma cadeia significante.

Será então por intermédio da metáfora, neste jogo de substituição de um significante por outro significante, que novos sentidos serão originados. Daí advém o postulado lacaniano de que a

²¹ Saussure, F. Idem. Págs. 142,143.

²² Entende-se por afasia uma perturbação da linguagem, segundo Jakobson, 1991:34.

metáfora é um significante que encobre outro significante sobre um significado na cadeia significante.

Significante
Significante
significado

Segundo Dor (1989:43) *a metáfora consiste em designar alguma coisa por meio do nome de outra coisa*. E a metonímia se dá através da fragmentação de um signo que, no deslizamento de dois significantes, produzirá um sentido novo. Cabe aqui sublinhar que a teorização sobre as funções metafóricas e metonímicas, postuladas por Lacan, não foi baseada somente nas teorias lingüísticas. Não podemos esquecer que Lacan foi leitor de Freud e os conceitos de metáfora e de metonímia também foram baseados na teoria freudiana sobre o inconsciente. Lacan chama de metáfora, o que Freud chama de condensação e de metonímia, o que Freud nomeia como deslocamento²³.

Podemos afirmar, com a teoria lacaniana, que é o reconhecimento dos processos metafóricos e metonímicos que possibilita a articulação da linguagem ao Outro. O *lapsos* é uma forma de ver que algo, da ordem do inconsciente, se presentificou na cadeia manifesta. Segundo De Lemos:

(...) ao referir-se à contigüidade como característica do processo metonímico e à substituição como característica do processo metafórico, Jakobson tem sempre em mente uma relação “in presentia” ou “in absentia” entre unidades significativas, ou melhor, entre palavras e não entre cadeias. É isso que o impede (...) de identificar a ruptura como efeito, apreensível em uma determinada unidade, da interferência de uma outra cadeia que desata as conexões estabelecidas e estabilizadas da cadeia manifesta que irrompe.²⁴

Ora, constatamos com De Lemos que o então denominado *erro* é constituinte do processo de aquisição de LM e se faz através dos processos metafóricos e metonímicos. Já vimos também que,

²³ Os processos de *condensação* e de *deslocamento* encontram-se discutidos no capítulo 2.

²⁴ De Lemos, C.T.G. Idem. Pág. 9.

se o discurso compreende tais processos, o *erro* coloca em cena uma relação entre cadeias *que supõe deslocamentos e a presença latente do elemento substituído sob a cadeia manifesta*.²⁵

A denominação de *erro* poderá ser compreendida no fato de excluir o falante e tomar o conceito de língua como código. Ao *lapsos* caberá o deslocamento do sujeito denotado pelo efeito de sentidos produzidos, isto é, a partir do momento que o professor marca a fala do aluno como *erro*, ele descarta a possibilidade de trabalhar os efeitos de sentido de tal fala que garantem a subjetividade do sujeito.

Talvez o aspecto que diferenciará um *erro* de um *lapsos* seja o fato de o sujeito saber o vocábulo, ponto que só poderá ser revelado no contato com o Outro. Mas, como saber o que o sujeito sabe de uma língua? Acharmos que a melhor maneira de nos fazer entender seria com a ilustração de um exemplo.

Passemos à seguinte cena: a apresentação de metas políticas em campanha eleitoral, veiculadas pela televisão. Suponha que o candidato faça a seguinte fala: *as medidas adotadas pelo nosso governo serão profícuas, para você, eleitor*. A pessoa que assistir ao programa poderá entender o vocábulo *profícuo* de diversas maneiras: boas, rápidas, etc. Se esta pessoa usar tal vocábulo, poderá fazê-lo de forma a que palavra *profícuo* dê ao enunciado outro sentido, que não aquele convencionado pelo código. Ora, mas o que irá determinar que tal enunciado não foi compreendido por um interlocutor?

De acordo com Lacan (Seminário 1, 1986: 301), *um erro se demonstra é no fato de que, num certo momento, chega a uma contradição*²⁶. E esta contradição precisa da presença de mais de um interlocutor que faz uso de uma mesma língua, pois quando se enuncia algo, se enuncia para alguém. Ilustramos com o exemplo:

²⁵ Idem. Pág. 7.

²⁶ Esta citação refere-se ao *erro*, enquanto possibilidade de reconhecimento do sujeito fora da situação de aquisição.

Se comecei dizendo que as rosas são plantas que vivem geralmente debaixo d'água, e se aparece, em seguida, que eu fiquei durante um dia no mesmo lugar que as rosas, como é evidente por outro lado que não posso ficar durante um dia debaixo d'água, uma contradição aparece no meu discurso que demonstra o meu erro. Em outros termos, no discurso é a contradição que estabelece a separação entre a verdade e o erro²⁷.

Logo, a questão do *erro* está relacionada a dois aspectos, cujas teorias são distintas: (1) na Lingüística, a tomada da norma culta como parâmetro e (2) na Psicanálise, a verdade de um fato psíquico. No exemplo de Lacan, sabemos que não é possível que um ser humano passe um dia debaixo d'água. No exemplo do candidato constitui-se um engano se nos ativermos ao significado do vocábulo *proficuo* que se encontra no dicionário.

Mas se estamos lidando com uma concepção de sujeito que privilegia a consonância sujeito/linguagem, falamos em *lapso*, pois estes desvios do código produzem efeitos de sentido nos interlocutores que irrompem na fala causando estranhamento. Esta irrupção nos faz vislumbrar a passagem do sujeito na enunciação²⁸. Vejamos um exemplo aludido por Freud:

Brill (1909) conta a seu próprio respeito: 'Um amigo me descreveu um paciente nervoso e quis saber se podia ajudá-lo. Observei: "Acho que com o tempo eu conseguiria remover todos os sintomas dele pela psicanálise porque é um caso durável – eu desejava dizer "curável!"'²⁹

Os vocábulos que estavam em jogo no exemplo citado são de uso coloquial. Logo, embora não possamos precisar porque tal *lapso*³⁰ ocorreu, podemos dizer que o efeito de sentido foi o de revelação do sujeito interlocutor. Se o *erro* é a manifestação comum da verdade, vejamos de que forma ele seria detectável no interior da palavra:

²⁷ Lacan, J. A Verdade Surge da Equivocação IN: *Seminário 1*, 1986.

²⁸ Trabalharemos, posteriormente, com o enunciado *I have 30 years* de forma a ver a passagem do sujeito à enunciação.

²⁹ Freud, S. *Psicopatologia da Vida Cotidiana*, 1906:132.

³⁰ No próximo capítulo, discorreremos sobre a fundamentação teórica do *lapso de língua*.

(...) que o erro é a manifestação comum da verdade mesma _ e, portanto, que as vias da verdade são por essência vias de erro. Então, me dirão vocês, como é que no interior da palavra o erro seria detectável? É preciso, ou a prova da experiência, a confrontação com o objeto, ou a iluminação dessa verdade interior (...).³¹

Ora, o objeto pelo qual o *lapso* se evidencia para o professor de LE e de LM é a língua atrelada à norma culta, cuja desobediência é classificada de *erro*. Ao entendermos o *lapso* como *erro*, estamos ignorando o fato de a língua ser falada por sujeitos que são constituídos na relação com o Outro e extinguimos com a possibilidade de ouvir as diversas vozes que compõem o discurso do sujeito.

Sendo assim, ao aliarmos a Psicanálise à Lingüística poderíamos dizer que, para Freud, a palavra é um complexo associativo que está ligada à percepção, ou seja, a palavra é uma imagem mnêmica que poderá vir à consciência³². Saussure traz expressiva contribuição sobre sua teorização do signo lingüístico e das relações sintagmáticas e paradigmáticas no discurso. E na teoria lacaniana, o que prevalece é o significante frente a outro significante.

Sendo assim, ao entendermos que o processo metafórico decorre de similaridade semântica e/ou homofônica, o processo metonímico fica longe de uma circunscrição, pois dependerá da relação do sujeito com o significante. Lyons (1979:76) comenta a interdependência entre as relações paradigmáticas e sintagmáticas:

(...) as unidades lingüísticas não têm nenhum valor interdependente das suas relações paradigmáticas ou sintagmáticas com outras unidades.

³¹ Lacan, J. A Verdade Surge da Equivocação IN: *Seminário 1*, 1986:300.

³² Este assunto encontra-se discutido no segundo capítulo.

A partir disso, podemos deduzir que as unidades lingüísticas estão imbricadas umas com as outras na formação de um contexto e os sujeitos interlocutores são determinantes no que se entende por *erro* e *lapso*, respectivamente. O sujeito enunciador irá deparar-se com o *erro*, como resultado da interpretação do outro, professor, que ativa a norma culta. Já ao tomarmos a noção de *lapso* podemos entender como os processos metafóricos e metonímicos advêm do conteúdo latente (inconsciente) e se fazem presentes no conteúdo manifesto (consciente).³³

Percebemos a contribuição que a Psicanálise nos traz com a noção de inconsciente para a área de aquisição da linguagem. Importância tal que, Milner, no livro *O Amor da Língua*, chega a questionar-se sobre qual é o estatuto da Lingüística se há a Psicanálise³⁴. Ou seja, como podemos desvincular o estudo das línguas de sujeitos falantes. Neste texto, Milner (1987) salienta que, ao se estudar a teoria Lingüística a partir da Psicanálise, há um real da língua que atesta uma falta no simbólico. A falta, à qual Milner se refere, se reconhece no equívoco³⁵, por um jogo que poderá escapar ao sujeito através de um lapso, ato falho, ou chiste. Um elemento pode vir a ser substituído por outro sem o consentimento do sujeito. Logo, ao estudarmos as línguas sem a noção de inconsciente, fenômenos como o *lapso* serão reduzidos a descrições meramente lingüísticas, pois são entendidas como *erro*.

O lingüista entende a língua como uma coleção de lugares, todos singulares e heterogêneos, nos quais se produz equívoco propiciado pela atuação do inconsciente. Ele retoma a distinção feita por Lacan sobre os três registros: o Imaginário, o Simbólico e o Real que são constitutivos da estrutura do sujeito para falar dessa falta no simbólico. O *Imaginário* refere-se à identificação e aponta a ilusão de consciência. O registro do *Simbólico* refere-se ao âmbito da palavra e de suas conseqüências na constituição do ser humano. Pode-se entender o Simbólico como estruturador de

³³ Idem.

³⁴ A crítica de Milner não é dar à Psicanálise e à Lingüística o mesmo estatuto.

³⁵ Milner, (1987:13) entende por equívoco o não idêntico que a língua promove, por exemplo, homofonia, homossemia, homografia, tudo o que suporta o duplo sentido e o dizer em meias palavras.

uma ordem própria da língua, ou seja, como aquele que designa a lei que funda essa ordem. O *Real*, para Lacan, só pode ser definido em relação ao *Simbólico* e ao *Imaginário*. Definido como impossível, o *Real* é aquilo que não pode ser simbolizado totalmente, seja na palavra, seja na escrita, presentificando-se como falta.³⁶ Milner atesta que o sujeito precisa do registro Simbólico para se representar e da instância imaginária para ocupar um lugar do qual enuncia, mas há um resto que é o Real que diz do sujeito pela via do não dito.

Partindo da concepção de sujeito oferecida pela Psicanálise e por alguns autores da Lingüística, compreendemos a complexidade da constituição do sujeito na LM e as falhas que a própria concepção de língua, como código, nos oferece. Ao considerarmos o sujeito falante - alienado pela linguagem - não podemos fechar os olhos para a noção de Outro. Esta alienação é marcada pelos processos metafóricos e metonímicos que produzem dois efeitos no sujeito: 1) ilusão de que seus enunciados são expressões do *eu*, ou seja, do consciente e 2) a crença de que a língua encobre todo pensamento do sujeito. Estes recortes sobre a concepção de sujeito na LM dão outra dimensão aos estudos na área de investigação da LA e da Lingüística.

Sendo assim, só é possível pensar os *lapsos de língua* considerando a concepção de sujeito e de inconsciente. Na lingüística estruturalista, o que existe é o *erro*, uma vez que nela se privilegia o código e se exclui a fala. Esperamos que, com o auxílio da Psicanálise e da AD de linha francesa, possamos levar o leitor a outras interpretações, que não as tradicionais.

Na AD, o sujeito é determinado pelo materialismo histórico, interpelado pela ideologia e assujeitado à linguagem. Pois tanto para a AD, quanto para a Psicanálise, *sujeito, língua e discursividade estão imbricados substancialmente*, segundo Serrani-Infante (2000:117). No capítulo 3, apresentaremos os pressupostos teóricos da AD que serão usados como metodologia da análise de dados, que se encontra no capítulo 4.

³⁶ A articulação dos conceitos: real, simbólico e imaginário, relacionados ao tema do nosso trabalho, poderá ser aprofundada em pesquisa futura.

Portanto, conceber o aprendizado de LE sem levar em conta que há uma inscrição do sujeito na língua portuguesa, isto é, que há um sujeito constituído que se manifestará discursivamente a partir de seu processo identificatório com a LM, é comungar da visão de que sujeito, língua e discursividade estão separados.

1.2 – Língua estrangeira

Após nossa reflexão sobre a constituição do sujeito na LM, pensamos em salientar alguns pontos do processo de aquisição de LM, que ao nosso ver, se aproximam do processo de aquisição/aprendizado de LE.

A questão colocada por De Lemos sobre a fala da criança - passagem de repetição à interpretação própria - implica em mudança subjetiva que se dá através da relação especular da criança com o Outro. Isto nos faz pensar que o aprendiz de LE, guardadas as devidas diferenças, também pode passar por estes dois momentos: a repetição da fala do professor e a ilusão de autoria de seus enunciados.³⁷

A aproximação que podemos fazer entre o processo descrito por De Lemos na LM e a LE parte de nossa prática de sala de aula, na qual constatamos que o aprendiz também é impermeável a algumas correções feitas pelo professor. Além do mais, alguns dos enunciados feitos por aprendizes em estágio inicial de aquisição/aprendizado de LE, e considerados pelo professor como *erros*, poderão ser corrigidos, pelo próprio aprendiz, ao longo do processo.

Ilustramos com um enunciado que é reincidente junto aos aprendizes de Inglês como LE. No estágio inicial da aquisição/aprendizado, o aluno aprende que a resposta para a pergunta: *How old are you?* é *I am 30 years old*. Entretanto, a grande maioria dos alunos troca o verbo *to be*, pelo verbo *have*. A resposta torna-se, então: *I have 30 years old*. Esse tipo de *erro* é exaustivamente corrigido

³⁷ Nosso propósito é de mostrar que os processos metafóricos e metonímicos também operam na aquisição de LE. Entretanto, isso não quer dizer que LM e LE tenham, o mesmo estatuto.

pelos professores de LE. Não obstante, notamos que o aluno não o percebe, logo não aplica tal correção. Isto seria um *erro* ou *lapso*? Antes de respondermos a esta questão, a ilustramos com um fato relatado por um aluno que trabalha em uma multinacional. Um colega americano lhe fez a seguinte pergunta: *How old are you?* O aluno respondeu: *I have 30 years old*. O colega então lhe fez um gesto colocando as mãos sobre as orelhas, que de forma transcrita ficaria: *30 ears old?* O aluno percebeu envergonhado e disse: *I am 30 years old*.

Perguntamos, então, ao leitor: *erro* ou *lapso*? Retomando a citação de Lacan³⁸ ao afirmar que o *erro* revela-se numa contradição posta pelo outro podemos dividir essa questão de duas formas: (1) diríamos que se trata de *erro* ao tomarmos o código como parâmetro de comparação e (2) o aluno, ainda no estágio inicial de aquisição/aprendizado de LE, se representa na LM e é a partir da representação que ele fez a escolha lexical pelo verbo *have*, que tem correspondência no português, e o combinou com os outros elementos do contexto. Foi surpreendido pela exclamação do interlocutor, ao perceber que havia provocado um deslocamento de sentido na mensagem.

Como sabemos, os processos metafóricos e metonímicos encontram-se no nível de associação do sujeito, sendo a linguagem de cunho consciente e inconsciente. Como explicar a seleção do verbo *have*? Através de uma substituição chamada heteronímica, que vem a ser:

(...) a tradução de um termo em uma língua estrangeira no eixo substitutivo, na comparação exigida pela existência de diversos sistemas lingüísticos (.....)³⁹

Logo, a interferência de elementos da LM na LE passa, necessariamente, pela via da metonímia. E, neste caso, constitui uma metáfora, pois o verbo *have* substitui o verbo *to be* pela similaridade semântica do verbo *ter* em português. Além do mais, o uso do verbo *have* proporcionou

³⁸ A citação encontra-se na pág. 19 desta dissertação.

³⁹ Lacan, J. *Seminário 5*, 1998:44.

um deslocamento de sentido. Entretanto, o aprendiz ao significar o enunciado *I am 30 years old* para o Português, depara-se com o enunciado *eu sou 30 anos*. Ele descarta a possibilidade de significar o verbo *to be* pelo correspondente, em Português, *estar*. Se o aprendiz usasse o verbo *estar*, o enunciado seria *eu estou com 30 anos*. Sendo assim, podemos dizer que o aprendiz conhece, mas não sabe a LE.

Para discutir tal questão é interessante observar a distinção que Melman (1992) faz entre saber e conhecer uma língua. Esta diferença implica em duas posições subjetivas diferentes:

Saber uma língua é muito diferente de conhecê-la. Saber uma língua quer dizer ser falado por ela, que o que ela fala em você se enuncie por sua boca, como destacado, a título de “eu”.

Conhecer uma língua quer dizer ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece. Desde então, não falamos mais do mesmo lugar⁴⁰.

Consideramos que, dada a definição, o aluno não sabia a LE, ele apenas a conhecia. Entretanto, tal fato não nos impede de apontar a maneira pela qual os processos metafóricos e metonímicos atuaram na articulação do enunciado. O que se denomina *erro* vem a ser uma categoria que demonstra como o sujeito é interpretado pelo outro e está implicado na língua, mas não o isenta de produzir efeitos de sentidos. Na medida em que houve um deslocamento de sentido na mensagem, posteriormente reconhecido pelo sujeito, este deslocamento de sentido causou um estranhamento. Isto é, o sujeito enunciou algo que, se por um lado atendeu ao código da LM, por outro lhe mostrou a ambigüidade de sua identificação na LM no enunciado da LE.

Perguntamos, então, qual seria o lugar que a LE pode ocupar. O próprio vocábulo ‘estrangeira’ já nos remete a outro vocábulo: estranho. Ora, ao compararmos a aquisição da LM pelo

⁴⁰ Melman, C. *Imigrantes: Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País*, 1992:15.

bebê, antes de sua entrada na ordem simbólica, veremos que a língua do outro lhe é estranha. Ilustramos com a citação de Moraes (1999:75):

(...) mas justamente a partir do conceito de Estranho, tal como nos tem evidenciado essa experiência imaginária das formações do EU com o objeto. O Estranho, como efeito do desgarramento da Coisa e a partir do qual se funda o sujeito, é o que, faz da Língua Materna, estrangeira, pelos efeitos do seu representante, o hostil da linguagem, ou a Outra língua⁴¹.

A aquisição-aprendizado de LE vem, justamente, apontar o incômodo ao qual o sujeito está submetido. Referindo-se à reflexão de Freud sobre o Estranho, Moraes (1999:76) afirma que:

O que interessa sobre o Estranho (...) é o fato de que a realidade psíquica é fundada por uma divisão primordial entre fora e dentro, operada no interior do Eu, e que é a partir dessa divisão, que aliena e separa o Eu de um não-Eu, que gira todo o encaminhamento do sujeito⁴².

A LE poderá, então, tomar o lugar do Outro para o sujeito, ou seja, o lugar do Outro funcionando como referência cultural para o sujeito. Este encaminhamento dependerá da relação do sujeito com seu desejo. Melman percebe a possibilidade desta representação da LE para o sujeito. No entanto, isto não quer dizer que o sujeito não poderá se tornar proficiente na LE; ou que a LE é impossível de ser adquirida/aprendida. O que está sendo dito é que o sujeito é que irá se autorizar a falar como mestre em uma determinada língua, aquela que lhe for representar como sujeito. Vale ressaltar que, quanto mais mestre, o sujeito estará mais assujeitado à língua. Mas a inscrição do sujeito na LM se fará, de alguma forma, presente na aquisição/aprendizado de LE.

Por isso, Melman ao usar o bilingüismo como pano de fundo para o seu estudo sobre subjetividade e histeria, afirma que *o inconsciente não cria nenhum obstáculo à mixagem das*

⁴¹ Moraes, M. R. S. Materna/Estrangeira: O que Freud Fez da Língua, 1999: 75.

⁴² Idem. Pág. 76.

*línguas*⁴³. Entretanto, uma língua sempre funcionará numa relação entre amo (senhor ou mestre) e escravo, como Lacan⁴⁴ aponta. Esta relação refere-se ao desejo do escravo de ser amo, e ao fato do amo só poder sê-lo, pela existência do escravo. Este exemplo, Lacan utiliza como analogia à dialética hegeliana para mostrar que o funcionamento está, portanto, diretamente ligado à divisão do sujeito.

A aquisição/aprendizado de LE será singular para cada aprendiz, pois estará submetida à constituição subjetiva do sujeito e à relação do sujeito ao seu desejo. A LE poderá, assim, representar ou não um ideal de língua. Com essa perspectiva sobre a LE, vislumbra-se a indefinição de se dizer que qualquer sujeito poderá adquiri-la ou aprendê-la. Ademais, a representação da LE para o aprendiz lhe dará a chance de ser outro que não aquele que ele é na LM. É por isso que ouvimos algumas pessoas dizerem que se sentem mais à vontade em discutir determinados temas e até fazer uso de palavras na LE. Dito de outra forma, a LE é a possibilidade de falar de um lugar diferente do lugar da LM.

Prasse⁴⁵ (1997), em seu artigo, nos contempla com uma reflexão sobre o desejo das línguas estrangeiras encontrar-se na falta que esta LE aponta no sujeito. Para exemplificar isso, a autora conta a história de uma artesão alemã que, ao passar pela Holanda, faz uma série de julgamentos e interpretações a partir de uma resposta obtida.

Apresentemos o exemplo: frente a uma casa que causou admiração ao artesão, ele pergunta na sua LM a um passante quem era o proprietário da casa. A resposta obtida foi *Kanniverstam*, que em holandês quer dizer: *não compreendo*. Em seguida, ele parte em direção ao porto aonde vê uma série de mercadorias de luxo. Usando a sua LM, pergunta a um carregador a quem pertence aquelas mercadorias. Recebe como resposta: *Kanniverstam*.

⁴³ Idem, pág. 16.

⁴⁴ C.f. Lacan, J. *Seminário 7* sobre a dialética hegeliana.

⁴⁵ Prasse, J. *O Desejo das Línguas Estrangeiras*, 1997.

Imagina, então, que esse sujeito de nome *Kanniverstam* é uma pessoa de sorte, pois além de ter uma casa que mais parece um palácio também é dono de uma enorme quantidade de mercadorias. Fantasia como sua vida seria diferente se estivesse no lugar de *Kanniverstam*. Nesse momento, vê passar um cortejo fúnebre e pergunta, de novo em sua LM, quem está sendo enterrado. Mais uma vez, a resposta é *Kanniverstam*. A partir disso é tomado de tristeza, pois apesar de toda riqueza *Kanniverstam* está morto.

Estes mal-entendidos aconteceram pelo fato de o artesão tomar o vocábulo *Kannitverstam* como um nome próprio. Conseqüentemente, o artesão fez uma construção imaginária que remetia a uma pessoa, lendo como nome próprio, o vocábulo *Kanniverstam*. Leitura imaginária que, enquanto um significante, decorre do desejo do artesão de se ver no lugar desse outro. O outro rico em oposição ao artesão pobre, intervalo que o coloca no lugar de ser desejante.

Com este exemplo, podemos relembrar o processo de formação do *eu* na relação especular. Este outro, que na sala de aula é representado pelo professor⁴⁶, nem sempre é suficiente. A demanda precisa surgir do próprio aluno, enquanto sujeito.

Passemos a outro dado coletado durante uma comunicação pessoal, em que a pessoa fez a seguinte afirmação: *It has no cabiment*⁴⁷. A possibilidade de mixagem das línguas tem um efeito chistoso por causa do outro, que sabe a língua e reconhece, que tal enunciado não é possível na LE. Neste enunciado, o sujeito, contaminado pela via da semântica e da fonologia de sua LM, ou seja, uma relação heteronímica, não produz efeito de *erro*, mas de *chiste*. Como podemos afirmar tal coisa? Além de considerarmos o contexto, o enunciador e os interlocutores envolvidos sabiam que tal enunciado não existe na LE. E foi, justamente a possibilidade de jogar com o pressuposto de que todos tinham conhecimento da LE, que fez o enunciador reafirmar o chiste na LM. Ou seja, o chiste só aconteceu por causa da LM.

⁴⁶ Trabalharemos com a noção do professor, como outro semelhante, no quarto capítulo.

⁴⁷ Comunicação pessoal com V. Veras, 2001.

Em relação ao enunciado *my clean is dirty*, que veremos mais detalhadamente analisado no capítulo 4, voltamos à questão proposta por De Lemos sobre repetição e interpretação. Embora estejamos tratando de LE, alguns cursos de idiomas têm como metodologia o uso de exercícios de repetição, denominados estruturalistas, para que o aprendiz memorize os vocábulos e a estrutura da língua. Perguntamo-nos o que teria ocorrido para que ele produzisse este enunciado.

Ao pensarmos em cadeia manifesta e cadeia latente, vemos que houve um cruzamento das cadeias na produção do enunciado. Ou seja, uma vez que se encontrava latente o par de opostos *clean/dirty*, o enunciado mostra que a cadeia latente se sobrepôs à cadeia manifesta através do processo metafórico/metonímico, isto é, houve uma substituição do sujeito da frase.

Neste enunciado, não podemos dizer que o aprendiz tivesse recorrido à LM. É na enunciação que algo escapa ao código e que nos revela, de alguma maneira, a criação de um novo significado. Se o mesmo enunciado tivesse sido feito na LM, isto é, *meu limpo é sujo*, o efeito de sentidos obtido seria aquele de acordo com a interpretação feita pelo outro/Outro. Poderíamos, por exemplo, pensar em um efeito chistoso ou poético, dependendo da relação do sujeito com o outro/Outro. Mas o que gostaríamos de ressaltar é que na aquisição/aprendizado de LE não se tem lugar para a significação, pois o professor avalia o que é dito como sendo certo e errado, como requer sua função social.

Tomamos por hipótese que enunciados inusitados podem desestabilizar a relação professor-aluno. Admitir a possibilidade de outras interpretações que não aquelas circunscritas pelo código, deixam o professor no lugar de sujeito e não de mestre, o que se espera de sua posição dentro de uma instituição. Dito de outra forma, na escola, cabe ao professor o lugar do saber e ao aluno, o lugar de aprendiz. Para manter este lugar de mestre precisa haver *erro*, pois, dessa forma, o aprendiz fica na dependência do saber do professor, tal qual Lacan descreve com a analogia do senhor e do escravo.

Podemos verificar o deslocamento ao se partir de uma concepção de língua separada da fala – concepção de Saussure - frente à inclusão do conceito de sujeito falante - referência de Lacan. Este

último, nos possibilita pensar que os tradicionalmente chamados *erros* na LE, vistos sob outras perspectivas, nos abrem novos horizontes de interpretações.

Sendo assim, pretendemos, ao analisar alguns enunciados, propor a possibilidade de outro olhar sobre o *erro* e incorporar o conceito de *lapso de língua* à LE. Este olhar procurará desvelar os possíveis efeitos de sentido do discurso que encobrem o sujeito.

Capítulo 2

Lapso de Língua

Neste capítulo veremos, a partir da *Interpretação das Afasias* (1891), o percurso que Freud fez que o levou a teorizar sobre a existência de um aparelho psíquico ao estudar as afasias e, posteriormente, tomar os *lapsos de língua*, como uma de suas possíveis manifestações deste aparelho psíquico em Psicanálise.

A partir de observações cotidianas, Freud verificou que pessoas saudáveis também apresentavam distúrbios de linguagem, que foram denominados de parafasias, a partir dos estudos sobre as afasias, por ele pesquisados. A partir da *Carta 52* (1896), Freud abandona a abordagem neurológica e postula a existência de um aparelho psíquico estruturado por três sistemas: inconsciente, pré-consciente e consciente. De acordo com o médico, o conteúdo do inconsciente (latente) só poderá ser conhecido se transcrito, logo modificado, pela sintaxe dos sistemas pré-consciente e consciente⁴⁸.

O material que fica recalcado poderá retornar, ou seja, vir à consciência sob a forma de lapsos de língua, atos falhos, sonhos, etc. Na *Interpretação dos Sonhos* (1900^a) ele fará alusão a dois mecanismos que operam na formação dos sonhos: a *condensação* e o *deslocamento*. Posteriormente, com a publicação do livro *A Psicopatologia da Vida Cotidiana* (1901), Freud relatará que tais mecanismos também operam sobre os lapsos de língua, tanto na LM quanto relacionados à LE.

Além disso, trabalharemos com os resultados da análise de dados publicados no livro *The Slips of the Tongue* de Poulisse (1999), que apresenta diversos trabalhos sobre os *lapsos de língua*, sob uma perspectiva descritiva da Lingüística. Para a autora, os *lapsos de língua* constituem um desvio, involuntário, no discurso que poderá ser corrigido pelo aprendiz ou falante nativo.

⁴⁸ Garcia-Roza, L.A. *Freud e o Inconsciente*. 1984:81.

Selecionamos e dividimos os resultados apresentados por Poulisse sobre os *lapsos*, nos campos semântico e fonológico, na LM e na LE. As resenhas contidas nesse livro são importantes para o presente trabalho por duas razões: (1) por tratarem tanto de *lapsos de língua* na LM como na LE; (2) por partirem de pressupostos teóricos diferentes dos que são adotados em nossa hipótese de trabalho.

Cabe ressaltar a importância deste capítulo por: (1) apresentar o percurso da teoria freudiana sobre *lapsos de língua*. Este caminho foi retomado por Lacan, sobretudo ao se apropriar de conceitos da Lingüística – como a teoria dos signos, eixos sintagmáticos e paradigmáticos, e processos metafóricos e metonímicos - para construir sua teoria que difere da teoria de Freud.⁴⁹ (2) apresentar a concepção de *lapso* que algumas correntes teóricas da Lingüística utilizam que diferem da noção de *lapso* que adotamos. Salientamos que a abordagem de *lapso* proposta por Poulisse não descarta o *erro*, como pressuposto.

2.1 - Lapsos de língua: perspectiva psicanalítica na obra de Freud

Os primeiros estudos sobre *lapsos* de língua datam do século XIX. Meringer publicou dois volumes sobre os *lapsos* com dados coletados: Meringer (1895) e Meringer e Mayer (1908). Desde então, vários trabalhos sobre *lapsos* de língua foram pesquisados em áreas específicas. Freud (1901) estudou os *lapsos* a partir de uma perspectiva psicológica. O estudo sobre os *lapsos de língua*, descritos no livro *A Psicopatologia da Vida Cotidiana* (1901), tem sua origem a partir dos estudos sobre as afasias.

Sendo assim, partiremos das reflexões de Freud sobre as afasias para que o leitor compreenda o percurso da construção teórica que levou Freud a incluir o lapso, não como um efeito patológico, mas como uma manifestação do aparelho da linguagem.

⁴⁹ Vale dizer que trabalhamos, nesta pesquisa, com a noção psicanalítica lacaniana de lapso.

Entende-se por afasia uma perturbação da linguagem (cf. Jakobson, 1992:34). A contribuição trazida por Freud no livro *A Interpretação das Afasias* (1891) é apontar que ocorrem disfunções na linguagem não necessariamente devido a lesões neurológicas. Neste estudo crítico, o autor levanta a hipótese de que algumas perturbações da fala sejam efeito de uma falha no processo associativo do aparelho da linguagem. Mais adiante, Freud usará a mesma concepção associativa para os estudos sobre *lapses*, atos falhos, chistes e sonhos.

A hipótese de que algumas perturbações da fala sejam efeito do processo associativo do aparelho da linguagem difere da teoria da Neuropatologia da época. Esta tinha por pressuposto a localização das lesões cerebrais e seu resultado direto nos distúrbios da fala, ou seja, “a cada tipo de representação corresponde um suporte neurológico rigorosamente localizado.”⁵⁰ (Moraes, 1999).

Freud, através da análise de casos publicados, vai denunciando que vários tipos de afasia não poderiam ser explicados somente pela localização das lesões cerebrais. Ao comparar pessoas saudáveis com pessoas que haviam sofrido algum tipo de lesão neurológica, notou que as primeiras também apresentavam distúrbios na linguagem. Ele denominou esses distúrbios de *Fehlleistung* que foi traduzido como *parafasia*. Para o médico, a parafasia é:

(...) uma perturbação da linguagem em que a palavra apropriada é substituída por uma outra não apropriada que tem no entanto uma certa relação com a palavra exacta.⁵¹

Após um período de observação, Freud destaca que alguns elementos psicológicos, tais como cansaço e distração, contribuíam para o fenômeno e estes em nada retratavam uma causa física:

(...) a parafasia observada em alguns doentes não se distingue em nada daquela troca ou mutilação de palavras que quem é saudável pode encontrar

⁵⁰ Moraes, M. R. S. *Materna/Estrangeira: o que Freud fez da Língua*. 1999: 22.

⁵¹ Freud, S. *A Interpretação das Afasias: um Estudo Crítico*, 1891:35.

em si próprio em caso de cansaço ou de atenção distraída ou sob a influência de estados afectivos que o perturbam e com os quais, para dar um exemplo, os nossos conferencistas nos tornam com freqüência penosa a audição. É óbvio considerar a parafasia na sua vasta acepção como um sintoma puramente funcional, como um sinal de funcionalidade reduzida do aparelho associativo da linguagem⁵².

Além disso, Freud nos permite entender que a parafasia não é uma patologia, e sim uma expressão do aparelho associativo da linguagem que se manifesta em qualquer pessoa: doente ou saudável. Então, Freud postula haver um funcionamento na parafasia submetido a “outras leis”, diferentes daquelas localizacionistas e anatômicas vigentes na época.

Estes fenômenos, posteriormente chamados de *lapsos*⁵³, foram descritos da seguinte forma: palavras semelhantes quanto ao sentido ou ligadas entre si por uma associação, exemplo: *pena* em vez de *lápiz*; palavras com som semelhante, exemplo: *Butter* (manteiga) em vez de *Mutter* (mãe) e a condensação de duas intenções verbais, exemplo: *Vutter* por *Mutter* (mãe) ou *Vater* (pai).

Ao considerar os fenômenos das parafasias, Freud notou que não era necessário haver uma lesão para que um tipo de distúrbio de fala se manifestasse; ou seja, não havia uma relação de correspondência entre o ponto inicial (a lesão) e o ponto final (o distúrbio). O que então despertou o interesse de Freud foi o caminho entre o ponto inicial e o resultado, isto é, a excitação e a representação, uma vez que as perturbações da língua apontavam mais para um enfoque funcional do que anatômico.

Tratando-se de um distúrbio da fala, faz-se necessário salientar a concepção de palavra desenvolvida por Freud neste estudo crítico. Para ele, a palavra é uma “*complexa representação*”, que ele coloca em forma de esquema. Esse esquema partiu da observação das afasias em que “à

⁵² Idem.

⁵³ Freud, S. A *Psicopatologia da Vida Cotidiana*, 1901.

*palavra corresponde um intrincado processo associativo em que vêm a entrar os elementos já mencionados, de proveniência visual, acústica e cinestética*⁵⁴.”

A representação-palavra compõe-se de “imagem sonora”, “imagem visual da letra”, “imagem motora da linguagem” e “imagem motora da escrita”. Pode-se, portanto, dizer que a representação de palavra é um “complexo fechado”. Já a representação-objeto, segundo Freud, é um “*complexo associativo das mais diversas representações visuais, acústicas, tácteis, cinestéticas, etc., cuja representação não é fechada devido ao leque de impressões sensoriais obtidas por um objecto (..) a possibilidade de uma longa sucessão de novas impressões na mesma cadeia associativa.*”⁵⁵ Logo, a representação de palavra está ligada à representação de objeto através da imagem acústica.

Isso ocorre em consequência de uma excitação (estímulo externo) que, através da percepção, produz uma sensação que é imediatamente associada a uma representação. A recorrência das excitações e os diferentes efeitos que ocorrem durante esse processo aparecem como imagens mnêmicas. Vale ressaltar que o processo descrito não obedece a uma ordem cronológica e sim a uma simultaneidade, pois não há como separar sensação e associação.

Na *Carta 52* (1896), que remete ao *Projeto para uma psicologia científica* de 1895, Freud faz a passagem de um modelo neurológico para a formulação de um modelo teórico do aparelho psíquico, no qual grande parte da formação da imagem mnêmica é separada da consciência. A partir disso, Freud postula sistemas de registro, sendo três de memória. W [Wahrnehmungen (percepções)] são os neurônios nos quais as percepções se originam e que se ligam à consciência, mas que não conservam nenhum traço do que aconteceu; por isso, consciência e memória se excluem mutuamente. WZ [Wahrnehmungszeichen (indicação da percepção)] é o primeiro registro das percepções cujas associações são por simultaneidade. Ub [Unbewusstsein (inconsciência)], de

⁵⁴ Freud, S. . *A Interpretação das Afasias: um Estudo Crítico*, 1891: 70.

⁵⁵ Idem. Pág. 71.

acordo com Garcia-Roza (1991), organizado não mais por associações por simultaneidade, mas por causalidade. E o último, Vb [Vorbewusstsein (pré-consciência)] ligado à representação-palavra.

Desses três registros de memória postulados, dois referem-se à inconsciência e o terceiro refere-se à representação-palavra e associação objeto. Essa representação e associação *só atingem o pré-consciente se ligadas às representações verbais, ou seja, na emissão de vocábulos*⁵⁶. Freud conseguiu chegar a esses dois registros do inconsciente após estudo de casos clínicos. Nestes, foi observado que se forma uma defesa patológica contra um traço de memória de uma fase anterior, que se exterioriza através de uma ocorrência. Logo, a hipótese de Freud é a de que o *mecanismo psíquico formou-se por um processo de estratificação: o material presente em forma de traços de memória estaria sujeito, de tempos em tempos, a um rearranjo segundo novas circunstâncias – a uma retranscrição*⁵⁷.

Foi com a publicação da *Carta 52* que Freud dá um enfoque psicológico para seus trabalhos, que até então, eram de cunho neurológico. Estes trabalhos forneceram o embasamento científico essencial para que ele pudesse validar a hipótese da noção de inconsciente. Ou seja, foi necessário Freud percorrer o caminho da neurologia para mostrar que havia algo de outra ordem, que não fisiológica, que constituía uma patologia.

É na *Psicopatologia da Vida Cotidiana* (1901), que Freud se dedica, de forma detalhada, ao estudo sobre *lapsos* de língua. Freud os toma como um primeiro estágio das parafasias em que o material lingüístico, sob certas condições patológicas, sucumbe a uma falha do aparelho psíquico, isto é, a um esquecimento. Este processo de esquecer e recobrir Freud denomina de *atos descuidados (falhos)*.

⁵⁶ Moraes, M. R. S. *Materna/Estrangeira: o que Freud fez da Língua*. 1999:31-32.

⁵⁷ Freud, S. *Carta 52*: 1896:317.

Uso o termo ‘atos descuidados’ [‘Vergreifen’] para descrever todos os casos em que um resultado equivocado – ou seja, um desvio daquilo que havia sido intencionado – parece ser o elemento essencial.⁵⁸

Portanto, podemos afirmar que um *lapso* é seguido de um ato falho, conforme citação do verbete:

Lapso, s.m. (alem, *Lapsus, Versprecher*; fr. *Lapsus*; ing. *Freudian slip*). Falha cometida por inadvertência, ao se falar (*lapsus linguae*) ou escrever (*lapsus calami*), que consiste em substituir por uma outra a palavra que se queria dizer. A psicanálise considera o lapso como um tipo de ato falho, que consiste na interferência do inconsciente na expressão falada ou escrita.⁵⁹

A leitura do texto *Lapsos ao Falar e Ler* (Meringer e Mayer 1895) foi ponto de partida para Freud fazer algumas de suas reflexões sobre *lapsos* de língua. Meringer e Mayer (1895) classificaram os *lapsos* de língua em categorias, tais como, transposição, pré-sonâncias ou antecipações, pós-sonâncias ou perseverações. As últimas referem-se à contaminações e substituições por transposição, distorção ou amalgamação.

O ponto de convergência para a origem de tais *lapsos* seria *uma diferença de valor psíquico nos sons pronunciados*⁶⁰. Ou seja, os sons de maior valor em uma palavra poderiam ser a origem da perturbação na produção de outras palavras. Freud refuta não se poder atribuir essa explicação ao fato de o som inicial ser ou não um dos elementos de maior valor em uma palavra. Entretanto, ele observou que, nos exemplos de *lapsos de língua* na obra de Meringer, uma “semelhança”, entre uma palavra na sentença e outra palavra não intencionada, pode manifestar-se na consciência através de *condensação*.

⁵⁸ Freud, S. *A Psicopatologia da Vida Cotidiana*, 1901: 201.

⁵⁹ Chemana, R. (org) *Dicionário de Psicanálise Larousse*, 1995:124.

⁶⁰ Freud, S. *A Psicopatologia da Vida Cotidiana* (1901:78).

Ora, em *A interpretação dos Sonhos* (1900^a) demonstrei o papel desempenhado pelo trabalho de condensação na formação do que se denomina de conteúdo manifesto do sonho a partir dos pensamentos oníricos latentes. Qualquer espécie de semelhança entre dois elementos do material inconsciente – uma semelhança entre as próprias coisas ou entre suas representações verbais – serve de oportunidade para a criação de um terceiro elemento, que é uma idéia composta ou conciliatória. (...) A formação de substituições e contaminações ocorrente nos lapsos de língua é, por conseguinte, um começo do trabalho de condensação que encontramos na mais febril atividade de participação da construção dos sonhos.⁶¹

Se, por um lado, a *condensação* pode fazer com que elementos do conteúdo latente apareçam no conteúdo manifesto através de um *lapso* que irrompe na cadeia associativa sem que haja um controle ou consciência do interlocutor, por outro lado, o *deslocamento* opera pela substituição de um elemento por outro com o qual se relacione.

Freud explicita o revestimento de alguns *lapsos* de língua através de alguns casos clínicos ao tomar os mecanismos de *condensação* e *deslocamento* como operadores na produção de tais *lapsos*. Há exemplos de alguns *lapsos* famosos, alguns em forma de chistes, como *famillionário*⁶², pela junção da palavra familiar e milionário. Ou no caso de nome próprio, em que Freud esquece o nome Signorelli⁶³ ao tentar lembrar do pintor da tela “Quatro Últimas Coisas”.

No caso do esquecimento do nome Signorelli, dois nomes substitutos tomam seu lugar – *Botticelli* e *Boltraffio*. Durante a análise desse esquecimento, Freud conclui que foi contaminado por algumas partículas desses nomes substitutos, que o remetiam a outras lembranças, ou seja, houve *condensação* e *deslocamento* neste *lapso*. Ilustramos com a passagem:

(...) o nome não é só *esquecido* como também *erroneamente lembrado*. Esforçando-nos por recuperar o nome perdido, outros – *nomes substitutos* – entram na nossa consciência; de imediato reconhecemos que são falsos, mas

⁶¹ Idem. Pág. 83.

⁶² Freud, S. *Os Chistes e sua Relação com o Inconsciente*, 1905.

⁶³ Freud, S. *A Psicopatologia da Vida Cotidiana*, 1901: 20- 26.

com muita persistência eles constantemente voltam a se impor. O processo que devia conduzir à reprodução do nome perdido foi, por assim dizer, *deslocado*, e por isso conduziu a um substituto falso. Minha hipótese é que esse deslocamento não está sujeito a uma escolha psíquica arbitrária, mas segue caminhos previsíveis que obedecem a leis. Em outras palavras, suspeito que o nome ou os nomes substitutos estão ligados de maneira inteligível com o nome perdido (...).⁶⁴

No caso de a substituição de palavra no *lapso* produzir um efeito cômico, este é denominado chiste. No chiste *familionário*, percebemos que houve *condensação* como substituição e *deslocamento* na formação de sentido, a partir do posicionamento das letras. Vejamos a maneira pela qual o chiste foi realizado (Freud, 1905:31):

f a m i l i ä r
 m i l i o n ä r
f a m i l i o n ä r

Freud verificou que os *lapsos* apresentavam associações com a similaridade fonética e/ou semântica das palavras, que se faziam presentes através dos mecanismos de *condensação* e de *deslocamento*. Entretanto, ele faz a seguinte ressalva:

(...) tanto nos distúrbios de linguagem mais grosseiros, quanto nos mais sutis, que podem ser classificados sob o título de ‘lapsos de língua’, no meu entender não é a influência do ‘efeito do contato dos sons’[p.86], mas sim a influência de pensamentos exteriores à fala intencionada que determina a ocorrência do lapso e fornece uma explicação adequada ao engano.⁶⁵

Sendo assim, pensar que o que se chamada de *erro* em LE possa ser considerado como *lapso de língua*, nos leva para além de uma análise que concerne somente à norma culta. Como sustentamos no capítulo anterior, em que a linguagem é o veículo pelo qual o sujeito se representa,

⁶⁴ Idem. Págs. 19-20.

⁶⁵ Idem. Pág.108.

nossa hipótese é de que não existem *erros*, só *lapsos de língua*, salvo situações que contrastadas à realidade são impossíveis⁶⁶.

Conseqüentemente, ao assumirmos esta hipótese, pretendemos que os lapsos sejam o meio pelo qual possamos: (1) fazer leituras das possibilidades de sentidos em um enunciado e (2) ver de que forma a posição sujeito está presente nos enunciados. Esses fatos serão valiosos para avaliar a relação do sujeito frente à aquisição/aprendizado de LE.

2.2 – Lapsos de língua em língua materna em adultos: perspectiva lingüística

Nesta sessão, apresentaremos alguns resultados de pesquisas relatadas no livro *The Slips of the Tongue* (Poullisse, 2000) sobre os *lapsos de língua* em LM e em LE que poderão nos trazer esclarecimentos sobre a incidência de alguns fenômenos lingüísticos. Antes, porém, faz-se necessária a definição de *lapso de língua* utilizada pela autora na coleta de dados.

Para Poullisse (2000), um *lapso de língua* é identificado como um desvio no discurso que se dê de forma não intencional e não habitual. Para verificar a não intencionalidade do enunciador, a lingüista parte de dois critérios: (1) um *erro* deverá ocorrer e o (2) o falante deverá ser capaz de corrigir o *erro*.

Os resultados da análise de dados que trazemos nesta pesquisa estão dispostos de maneira a visualizarmos os lapsos na produção de LM e LE, em adultos e crianças, sob a perspectiva com a qual a autora trabalha na psicolingüística. Embora a abordagem por nós utilizada nesta pesquisa parta de pressupostos teóricos diferentes, achamos que os resultados obtidos e relatados possam nos ser úteis no sentido de darmos maior abrangência ao assunto.

⁶⁶ Remetemo-nos ao exemplo de Lacan sobre as rosas, que se encontra na pág.19, no primeiro capítulo.

2.2.1 - No campo da semântica

No campo da semântica, apresentamos dados quantitativos de palavras que se relacionem semanticamente, seja por similaridade ou oposição. Para Fay e Cutler (1977: apud: Poulisse, 1999:21) a média de substituições é em torno de 54% enquanto que no *corpus* de Meringer (1908) é de apenas 28%. Arnaud (prelo apud: Poulisse, 1999) relatou 322 substituições semânticas em seu *corpus*, das quais 28.3% referem-se a antônimos e o restante a hipônimos (a relação entre duas palavras na qual o significado de uma inclui o significado da outra). Arnaud relaciona esta ocorrência a uma visão conexionista em que as características semânticas têm representações separadas.

Segundo Garret (1980^a) e Levelt et al. (1999: apud: Poulisse, 1999: 22), a existência de combinação de dois sinônimos reforça a hipótese de que características semânticas desempenham algum papel na seleção de uma palavra. Alguns exemplos de Fromkin (1971 apud: Poulisse, 1999:22) são (1) *swinged* como combinação de *switched* e *changed* e (2) *masitly* como resultado da junção de *mostly* e *mainly*.

Na parte sintática observou-se que a substituição de uma palavra errada obedecia à mesma categoria gramatical da palavra certa, de forma que pronomes eram substituídos por pronomes, verbos por verbos e assim por diante, como foi relatado por Fay e Cutler (1977 apud: Poulisse, 1999: 23). Como veremos com o segundo dado, a substituição se dará entre pronomes, mas no enunciado *my clean is dirty*, o adjetivo *clean* substitui o substantivo *street*, proposto pelo professor. Logo, não podemos afirmar que uma substituição, necessariamente, obedeça a mesma categoria gramatical.

Partindo de categorias sintáticas, Berg (1992 apud: Poulisse, 1999:23) conduziu uma pesquisa com sujeitos afásicos e concluiu que tanto a classe das palavras como o gênero podem acessar o léxico, mas, neste acesso, a classe das palavras exerce mais força no acesso do que o

gênero. Esta pesquisa de Berg vem corroborar a hipótese de Arnaud de que características semânticas têm representações separadas se ligadas a categorias sintáticas.

2.2.2- No campo da fonologia

Outras pesquisas foram realizadas enfocando a fonologia citada nas pesquisas de Poulisse (1999). Levelt (1989 apud: Poulisse, 1999:10) postula que diferentes fragmentos de uma mensagem são ativados ao mesmo tempo e exemplifica que os *lapses* de antecipações e perseverações são considerados como *lapses* contextuais, pois um erro ocorre devido ao contexto lingüístico.

Vejamos os exemplos de adultos nativos (Poulisse 1999:11)

- 1) ta(rp) teeth (Sharp teeth): antecipação;
- 2) [on] the bottom on the sea (on the bottom of the sea): perseveração;
- 3) something you [c]an, ket get [c]oal in: antecipação e perseveração.

De acordo com o lingüista, há maior incidência de *lapses* por antecipação do que por perseveração. Esta hipótese foi reforçada por outras pesquisas que obtiveram resultado semelhante.

MacKay (1970b apud: Poulisse, 1999:14) notou haver uma relação de correspondência em que um segmento inicial é substituído por outro, de modo que, se o *lapso* ocorrer numa vogal, outra vogal se encaixará no lugar. O mesmo acontecerá em relação às consoantes. O lingüista denomina *initialness effect* o fato de haver maior probabilidade de ocorrer troca entre sílabas do que troca de palavras. Não obstante, Shattuck-Hufnagel (1987 apud: Poulisse, 1999:14) discorda de MacKay no sentido de que haveria maior incidência na troca de palavras e não de sílabas. Entretanto, a lingüista concorda que a tonicidade da sílaba contribuirá para que o *erro* ocorra.

Enfatizando a posição de Shattuck-Hufnagel (1987) de que a tonicidade terá influência no *erro*, Boomer e Laver (1968 apud: Poulisse, 1999:15), Garret (1975 apud: Poulisse, 1999:15) e Nooteboom (1969 apud: Poulisse, 1999:15) postulam que os *erros* ocorrem com maior frequência

em sílabas tônicas. Cutler (1982b apud Poulisse 1999:15) atribui esta ocorrência à inclinação perceptual.

Outra questão apresentada é que os *lapses* fonológicos resultam, com mais frequência, em palavras existentes, segundo Baars, Motley e MacKay (1975 apud: Poulisse, 1999: 19). Nootboom (1969 apud: Poulisse, 1999:20) constatou que nas palavras substituídas havia uma relação fonológica, por exemplo: *prepare* por *prepay*, *combination* por *contamination* e *literature* por *temperature*. Fay e Cutler (1977 apud: Poulisse, 1999:20-21) denominam de malaforismos às substituições que são motivadas fonologicamente. Sendo assim, afirmam que as palavras são organizadas de acordo com a sua estrutura fonética em um léxico mental usado tanto para a compreensão quanto para a produção.

Na relação fonológica e semântica, Nootboom (1969 apud: Poulisse, 1999:21) conclui que as substituições marcadas pelo significado e pelo som das palavras podem estar organizadas no léxico na área semântica e que a seleção do significado e da forma são processos separados.

Garret (1980 apud: Poulisse, 1999:21) reforça o ponto de vista de Nootboom em que significado e som situam-se em níveis diferentes, marcando que as substituições de significado surgem no nível funcional, enquanto que as substituições relacionadas à forma lexical seguem uma especificação lexical do nível funcional.

Butterworth (1982 apud Poulisse 1999:22) sugere que a recuperação lexical acontece de duas maneiras: um item lexical é acessado por uma representação semântica e este item lexical é usado para acessar um item fonológico do léxico. Logo, de acordo com esse modelo, *erros* podem acontecer em qualquer um dos estágios citados.

É interessante notar a dificuldade ao se ter a necessidade de entender o que vem primeiro na seleção de palavras: a representação semântica que remete à parte fonológica, ou o item fonológico que remete à questão semântica. É como se houvesse implicação mútua. De outra forma, seria tentar dissociar significado de significante.

Entendemos a contribuição que esta perspectiva teórica possa trazer para a Lingüística e Lingüística Aplicada, mesmo que os pressupostos sejam diferentes dos que nós adotamos nessa pesquisa. Porém, ao tomarmos a teoria freudiana sobre representação-palavra e representação-objeto onde a representação- objeto é apresentada como aberta, e a teoria lacaniana em que os significantes têm prioridade, verificamos que não há como pensar em seleção lexical dissociada do sujeito falante, pois são os significantes que proporcionam as diversas associações do sujeito.

Em nosso trabalho, os dados relatados são expressivos para se pensar (1) nos mecanismos que entram em funcionamento na cadeia discursiva e (2) nos efeitos de sentidos que resultam de um *lapso*. Podemos perceber que as pesquisas sobre *lapsos* de língua em adultos em LM apresentam diferentes pontos de vista de acordo com o método e teoria utilizados. A estratificação e observação sistemática de fenômenos localizados em áreas específicas nos dão elementos interessantes para pensar os *lapsos* em adultos. Vejamos as pesquisas realizadas com crianças, sobre *lapsos* de língua.

2.3 – Lapsos de língua em crianças na língua materna: perspectiva lingüística

Bowerman (1978 apud Poulisse, 1999:36) observou que crianças entre 2 e 5 anos de idade, em um primeiro momento, não fazem *erros* de substituição de palavras semanticamente relacionadas. Entretanto, com o passar do tempo, a ocorrência de tais *erros* foi constatada. Esse fato levou a lingüista a sugerir que uma reorganização lexical, resultante das relações entre palavras semanticamente similares, pode acontecer.

Assumindo a perspectiva de que todo *lapso* tem uma causa inconsciente, Warren (1986 apud Poulisse, 1999:36) postulou que crianças cometem menos *lapsos* de língua do que adultos, na medida em que *têm menor inclinação para suprimir e reprimir idéias e impulsos*.

Na análise de dados dessa pesquisa, Warren oferece duas explicações para os *lapsos* de crianças e de adultos. A primeira, é de que a criança possui um vocabulário menor, e a segunda, é de

que não há incidência de certos *lapses* devido à imaturidade cognitiva. Além disso, Warren observou que a teoria psicanalítica não explica a forma fonológica de certos *lapses* cometidos.

Schwartz, Saffran, Bloch e Dell (1994 apud Poulisse 1999:46) notaram que alguns dos dados observados em crianças são muito parecidos aos relatos obtidos nos *erros* produzidos por pacientes afásicos. Os autores concluíram que afásicos produzem um número maior de *lapses* de língua do que falantes normais, que há maior incidência de perseveração do que antecipação e que os *lapses* produzidos resultam em palavras inexistentes. Schwartz et al. (1994 apud Poulisse, 1999:46-47) nomeiam tais ocorrências, observadas nos afásicos, como padrão de *erro* “ruim” e sugerem que, neste caso, esses *lapses* decorrem de uma conexão fraca na rede lexical.

De acordo com Poulisse (1999:47) há uma aproximação entre as ocorrências de padrão de *erro* “ruim” em pacientes afásicos e alunos iniciantes de Inglês: conexão fraca na rede lexical. Logo, o aluno iniciante de LE produzirá mais *lapses de língua*, maior quantidade de perseverações e de palavras inexistentes do que o aluno em estágio avançado.

Percebemos, através de nossa leitura, que as pesquisas sobre *lapses* de língua ficaram reduzidas a dados quantitativos de seleção e uso de itens lexicais, mascarados sob as áreas da Linguística: semântica, fonética, fonologia, etc.

A seguir, mostraremos algumas reflexões sobre os *lapses* de língua em LE e abriremos algumas discussões sobre as diferenças de pressupostos teóricos.

2.4 – Lapses de língua no desempenho em LE: perspectiva lingüística

Seliger (1980 apud: Poulisse, 1999:49-50) afirma que os *lapses* em LE são de grande importância para os modelos de aquisição de segunda língua. Em seu trabalho, grande ênfase é dada à questão lexical, mais especificamente, ao armazenamento de palavras. A questão posta é a

substituição de palavras da LM por palavras da LE, isto é, como o *léxico mental*⁶⁷ armazenaria informações da LM e da LE.

Vale, no entanto, relatar os resultados de estudos conduzidos por Poulisse e Bongaerts (1994 apud Poulisse 1999:51-52) sobre a ocorrência não intencional de mudança⁶⁸ de palavras da LM na produção de LE. Os pesquisadores concluíram que: (1) uma palavra na LE pode ser substituída pela equivalência na tradução na LM e (2) que uma palavra na LM pode ser substituída na LE, por sua similar equivalência semântica. A explicação fornecida é a de que o aprendiz pode acidentalmente acessar as palavras da LM antes que as palavras da LE fossem ativadas.

Gostaríamos de salientar que as justificativas apresentadas por Poulisse et al. sobre as diferenças na produção de LM e de LE estão sob a égide do cognitivismo: o conhecimento de gramática e de vocabulário da LE não está completamente desenvolvido, isto é, os autores analisam os *lapses* a partir de uma perspectiva estruturalista. Explica-se isto pelo fato de o aprendiz não ter a mesma fluência na LE e na LM, porque o conhecimento da gramática e do vocabulário não está completo.

Observamos que a própria descrição e apresentação da análise de dados aponta para uma concepção de língua como sistema. Percebemos, também, o uso de metáforas mecânicas nesta descrição, fato que nos remete ao modelo computacional do inatismo.

Por conseguinte, podemos afirmar que os estudos sobre *lapses* de língua apontados nos dados descritos partem de pressupostos teóricos que excluem o sujeito falante. Ilustramos, ancorados na citação de Lemos (2000:3):

⁶⁷ Chegamos, então, à questão de o *léxico mental* de LE ser integrado ou separado do de LM. Esse assunto tem dimensão teórica e prática com argumentos apresentados a favor e contra a integração lexical. Pode-se encontrar mais informações em pesquisas sobre bilingüismo, influência trans-lingüística e estratégias de comunicação.

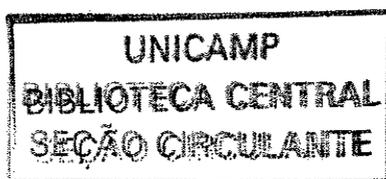
⁶⁸ Observemos que a tradução feita para a expressão *code switching* é *mudança de código* (Almeida Filho e Schmitz, 1997). Entendemos que o vocábulo *mudança* implica: uma mudança não só do uso de vocábulos da LM na LE, como também, mas não necessariamente, uma alteração no conteúdo.

Tendo como objeto a língua ou as línguas naturais e excluindo, portanto, o falante através, por exemplo, de sua idealização como falante-ouvinte ideal, essas teorias só poderiam ultrapassar esses limites pondo em risco seu objeto.

Logo, há uma impossibilidade teórica em se considerar a interação entre falantes, pois o objeto estudado é a língua, destituída de seus falantes. Embora os estudos sobre *lapses de língua* em LE, segundo Seliger (1980, apud: Poulisse 1999:49) apontem para modelos de aquisição, como pensar neste processo considerando sujeito e linguagem separados?

Além disso, como já vimos anteriormente, partimos da hipótese de que os *lapses de língua* em LE obedecem aos mesmos mecanismos operatórios – metáfora e metonímia - da LM, sendo, portanto, independentes do modelo de aquisição ao qual o aprendiz foi submetido. Isto, no entanto, não quer dizer que LM e LE tenham o mesmo estatuto. Dessa forma, entenderemos que os *lapses de língua*, tanto em LM como em LE, ocorrem como manifestações de estruturas recalçadas inconscientes, que irrompem na cadeia discursiva do sujeito falante. O *lapso* é representativo da posição subjetiva do sujeito.

Esta interferência da LM na produção de enunciados na LE obedece aos processos metafóricos e metonímicos, sendo que o mecanismo da heteronímia poderá ter maior incidência em aprendizes que se encontram no estágio inicial da aquisição/aprendizado de LE.



Capítulo 3

Análise do Discurso

Este capítulo convida o leitor a conhecer alguns dos pressupostos teóricos que fundamentam a Análise do Discurso (AD) de linha francesa. A AD é uma disciplina que foi inaugurada na década de 1960, por Jean Dubois (lingüista) e Michel Pêcheux (filósofo). Nela há a convergência de conceitos das áreas de Lingüística, Psicanálise e Política. Partindo da vertente saussureana, fundada pela dicotomia língua/fala, Pêcheux postula que a língua é a base de processos discursivos diferenciados. Embora o sistema lingüístico comporte leis de funcionamento, o uso que o sujeito dele faz revelará sua opacidade⁶⁹.

A Psicanálise traz como contribuição a concepção lacaniana de sujeito alienado ao discurso do Outro. Já a Política traz reflexões de Althusser – a partir de uma releitura de Marx - que desenvolve uma teoria da ideologia que visa demonstrar as condições de reprodução nas relações sociais. Instituinto o conceito de aparelhos ideológicos, Althusser concebe o Estado como a força repressora e as instituições, como por exemplo, a escola, como lugares de funcionamentos discursivos, determinados pela ideologia⁷⁰.

A AD trabalha com o sujeito lacaniano – dividido e estruturado como linguagem – e constituído pela ideologia, que determina os lugares sociais dos quais enuncia. Esses lugares revelam a ideologia e a conjuntura histórica como determinantes discursivos. Logo, discurso e sujeito constituem-se simultaneamente e estão atrelados a um contexto histórico-social.

Portanto, o discurso diz (1) do sujeito que se encontra nele alienado e (2) da forma pela qual este sujeito está inserido em um contexto histórico-social. No capítulo 1, vimos que esta alienação é da ordem do imaginário e está diretamente articulada à noção de Outro. O imaginário, nesta linha

⁶⁹ O termo opacidade, refere-se a não transparência da língua para o sujeito enunciatador, isto é, o sujeito produz efeitos de sentidos.

⁷⁰ Entende-se por ideologia, o é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história, segundo Orlandi, 1996.

teórica, será o lugar e a forma pela qual o sujeito enunciará em relação a outro sujeito. Para isso, fará uso da linguagem simbólica, ou seja, da rede de significantes⁷¹ que estará a sua disposição e que o constituirá em uma língua.

É interessante refletir sobre as questões que aludem ao *erro*, pois tratar algo da ordem do discurso como *erro* é pressupor que o discurso do sujeito é somente consciente, porque se considera que o sujeito é dono de seu dizer e pode controlar esta produção. Decorrente disso, nega-se a possibilidade de um efeito de linguagem, que poderá nos dizer da posição do sujeito enunciador. É no trânsito entre consciente/enunciado e inconsciente/enunciação, que tanto a Psicanálise quanto a Análise de Discurso de linha francesa trabalham a materialidade da língua e seus efeitos no discurso.

A AD, tal qual proposta por Michel Pêcheux, objetiva o estudo dos discursos considerando as determinações históricas e os processos de significação a que estes se submetem e são submetidos. Pêcheux contrapõe à noção de análise de conteúdo lingüístico e filia-se ao materialismo histórico, que considera o sujeito como sendo interpelado ideologicamente na produção de sentidos. Ou seja, não há como analisar o conteúdo de um texto ou enunciado sem que se viabilize uma leitura contextual histórica deles. Afinal, para o autor, *todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes*.⁷²

A produção de sentidos se dá através das formações imaginárias constitutivas dos esquecimentos 1 e 2, postulados por Pêcheux. Essas formações compreendem os mecanismos de funcionamento das representações ou imagens que os sujeitos projetam na constituição do discurso, ou seja, é através da relação de identificação, proporcionada pelas formações imaginárias, que se torna possível chegar às posições do sujeito no discurso. Neste momento, podemos ver que Pêcheux utiliza a teoria lacaniana, segundo a qual Lacan constrói a teoria sobre o registro do Imaginário. Vejamos como se constituem os esquecimentos postulados por Pêcheux.

⁷¹ Este conceito encontra-se discutido no primeiro capítulo.

⁷² Pêcheux, M. *Semântica e Discurso: uma Crítica à Afirmação do Óbvio*, 1995: 92.

Para o autor, no primeiro esquecimento, de cunho inconsciente, o sujeito falante esquece que ele não é origem de seu dizer e não tem acesso ao processo de produção de sentido, isto é, ele esquece da existência das formações discursivas e ideológicas naturalizadas no discurso. As formações discursivas caracterizam-se pelo lugar de constituição do sentido: o que pode ou não ser dito a partir de uma determinada posição. Posição esta, sempre atravessada por outras formações discursivas carregadas de ideologia, pois essas formações colocam o sujeito na relação imaginária com a sua existência, isto é, de acordo com Pêcheux, o imaginário no sujeito é o lugar em que se constitui sua relação de existência com a realidade.⁷³ O segundo esquecimento refere-se ao processo de enunciação e seleção discursiva, ou seja, a cada fala, o sujeito esquece que outras são possíveis, o que faz com que o sentido seja contaminado pelas posições ideológicas no processo sócio-histórico em que as palavras são proferidas. Vejamos de que maneira isto é postulado:

Constata-se, com efeito, que o sujeito *pode penetrar conscientemente* na zona de nº 2 e que ele faz em realidade constantemente por um retorno de seu discurso sobre si, uma antecipação de seu efeito, e pela defasagem que aí introduz o discurso de um outro. Na medida em que o sujeito corrige para explicitar a si próprio o que disse, para aprofundar o que “*pensa*” e formulá-lo mais adequadamente, pode-se dizer que esta zona nº 2, que é a dos *processos de enunciação*, se caracteriza por um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente. Por oposição, o esquecimento nº 1, cuja zona é inacessível ao sujeito, precisamente por essa razão, aparece como constitutivo da subjetividade na língua⁷⁴.

Esses dois tipos de esquecimento marcam a relação de identificação imaginária do sujeito, *onde o outro é um outro eu*⁷⁵ e refere-se ao processo de interpelação-assujeitamento do sujeito marcada pelo Outro, daí a aproximação com a teoria lacaniana. Logo, para Pêcheux:

⁷³ Pêcheux, M. *Semântica e Discurso: uma Crítica à Afirmação do Óbvio*, 1995:163.

⁷⁴ Pêcheux, M. *Por uma Análise Automática do Discurso: uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*, 1997:177.

⁷⁵ Idem.

(...) a relação entre os “esquecimentos nº 1 e nº 2” remete a relação entre a condição de existência (não subjetiva) da ilusão subjetiva e as formas subjetivas de sua realização.⁷⁶

Essa autonomia faz com que o sujeito não perceba a relação dissimétrica que a língua, como veículo de representação de seus pensamentos, mascara em relação a um elemento que já se encontra nela. De acordo com Pêcheux (1995:99), P. Henry chamou de pré-construído o que designa os elementos discursivos que remetem a uma construção lingüística anterior.

O sujeito é invadido por um discurso de equívoco, pois, se por um lado ele se vê como dono de seu dizer, por outro ele é contaminado por elementos lingüísticos, psicanalíticos, histórico-sociais pré-existentes, que, na articulação do discurso, são tomados como elementos naturalizados, isto é, como já dados. Dessa forma, a ideologia se faz nos sentidos já postos e nas relações de força e de dominação pelas quais o sujeito é interpelado. Para Pêcheux, ideologia e inconsciente produzem evidências subjetivas nas quais o sujeito é interpelado, ou seja, a constituição do sentido junta-se à constituição do sujeito por meio da interpelação.

A AD coloca em cheque tudo o que está naturalizado e busca a explicação de um funcionamento do discurso baseando-se na materialidade da língua (lingüístico) em relação com o histórico e o ideológico. De acordo com Orlandi (1996), o sujeito faz um gesto de interpretação que diz de sua ancoragem significativa pelo jogo imaginário que ele estabelece em sua relação com o mundo. Como assinalado, no primeiro capítulo, é a mãe que faz o gesto de interpretar o choro do bebê. Este reinterpreta a resposta da mãe e constituirá sentidos, a partir desta relação. Segundo a lingüista, o gesto de interpretação é inerente ao sujeito:

Efetivamente, no momento em que se assume a incompletude da linguagem, sua materialidade (discursiva), o gesto de interpretação passa a ser visto como uma relação necessária (embora na maior parte das vezes negada pelo

⁷⁶ Idem.

sujeito) e que intervém decisivamente na relação do sujeito com o mundo (natural e social), mesmo que ele não saiba.⁷⁷

Como veremos, no próximo capítulo, o professor também faz gestos de interpretações frente ao processo de aquisição/aprendizado de LE. Entretanto, na relação professor-aluno, o gesto de interpretação do professor tende a ir na direção de assegurar a sua posição ideológica ao assinalar o *lapse* do aluno. Portanto, usar a AD como dispositivo de análise, é ampliar a perspectiva lingüística para uma perspectiva ideológica.

Sendo assim, os analistas do discurso procuram os efeitos de sentido de um enunciado através de evidências, proporcionadas pela materialidade da língua, que dizem da posição do sujeito e das formações discursivas à qual ele está filiado. Para que essa análise entre em operação, há necessidade de se examinar alguns elementos que nos ajudarão a desconstruir o discurso naturalizado. Pêcheux hierarquiza três conceitos: posição ideológica, formação ideológica e formação discursiva, para falar do sujeito em relação ao discurso.

As posições ideológicas que estão em jogo em um processo sócio-histórico determinarão o sentido de uma palavra. É a partir de uma formação ideológica, ou seja, a partir de uma posição dada que se determina o que pode ser dito. É a isto que Pêcheux chama de formação discursiva. Citamos o autor:

Isto equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas: retomando os termos (...) e aplicando-os ao ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, diremos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes.⁷⁸

⁷⁷ Orlandi, E.P. *Interpretação: Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico*, 1996:20.

⁷⁸ Pêcheux, M. *Semântica e Discurso: uma Crítica da Afirmação do Óbvio*, 1995:160-161.

Logo, as formações discursivas presentes no *interdiscurso* - lugar de constituição de sentidos que escapa à intencionalidade do sujeito⁷⁹ - e no *intradiscurso* - lugar possível dentro do próprio discurso que caracteriza o funcionamento da ideologia dizem da posição da qual o sujeito enuncia. A interpelação de indivíduos em sujeito se faz via formação ideológica. Se nos atentarmos ao que Authier-Revuz chama de interdiscurso e intradiscurso, podemos perceber que o momento histórico, público-alvo, meio de comunicação, lugar de enunciação, entre outros, deverão ser considerados, para chegarmos às formações ideológicas.

Como foi discutido anteriormente, o sujeito se constitui em relação ao Outro/outro, através de um jogo imaginário. No artigo *Heterogeneidades Enunciativas*, Authier-Revuz denomina “heterogeneidade mostrada” a inscrição do Outro no discurso, que diz da concepção de sujeito e de sua relação com a linguagem. Sendo assim, a abordagem de sujeito, adotada pela autora que concorda com Pêcheux, apóia-se no fato do sujeito ser assujeitado à linguagem.

A noção de pré-construído, retomada por Pêcheux e Revuz, marca do interdiscurso no intradiscurso, mostra-nos uma estrutura ignorada pelo sujeito: este tem a ilusão de ser fonte de seu discurso e não efeito do mesmo. Sendo assim, a ilusão necessária constitutiva do sujeito é o que assinala o sujeito enunciador, que se considera capaz de escolhas, intenções e decisões. O sujeito do enunciado é o sujeito ideológico que carrega a marca da sociedade, pois está sujeito às leis e regras culturais. Para Freud, toda realidade é realidade psíquica, ou seja, não há sujeito fora da ilusão. A ilusão é necessária, pois apaga a divisão do sujeito. É nesta divisão do sujeito, na ruptura com o Eu, que se encontra o Outro⁸⁰ postulado por Lacan.

O discurso é o lugar em que o sujeito encontra-se submetido às marcas sociais, entendidas como elementos externos e, a sua constituição psíquica, construída em sua relação com o Outro. Logo, no interdiscurso está em jogo o inconsciente do sujeito, o não localizável, o não representável

⁷⁹ Authier-Revuz. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*, 1998: 186.

⁸⁰ Este conceito é discutido no primeiro capítulo.

que se opõe à representação no discurso do sujeito do enunciado. É a isto que Authier-Revuz denomina “heterogeneidade constitutiva”. É indispensável o papel do Eu na instância do imaginário que desconhece a representação de enunciação para que o sujeito possa se inserir. A ilusão necessária do Eu, como sujeito de seu discurso, marcado pela *heterogeneidade constitutiva* dá *corpo* ao discurso e *forma* ao sujeito enunciador.

Para a autora, a AD tenta, a partir de pistas do interdiscurso ou do jogo do significante, evidenciar que a unidade do discurso é aparente. E exemplifica tomando o *lapso* como um lugar fértil de investigação, por este produzir “buraco” no discurso, apontando uma falha no que tinha uma aparente unidade. Sendo assim, a autora afirma que a AD deve se asseverar da importância do espaço enunciativo onde o discurso será encenado. Discurso este marcado pela relação entre Eu e sujeito que faz uso do conceito de *heterogeneidade mostrada* para não denunciar o domínio como ilusão do sujeito.

Para a autora, a denegação⁸¹ é a operação pela qual as formas de *heterogeneidade mostrada* se constroem no desconhecimento da *heterogeneidade constitutiva*, na medida em que a denegação encobre, nega a presença do Outro emergente no discurso e funciona como uma das manifestações das formações inconscientes. Denegar é fazer lapso.

Faremos um breve retorno à Freud e à Lacan, para discutirmos como o conceito de denegação é entendido. Para Freud, a negação permite pensar em dois lugares: (1) o sentido literal do enunciado e (2) o sentido atravessado por uma associação. Ilustramos com a passagem de Freud sobre a *Verneinung*⁸², ao pensarmos no sentido atravessado por uma associação:

A negativa constitui um modo de tomar conhecimento do que está reprimido; com efeito, já é uma suspensão da repressão, embora não, naturalmente, uma aceitação do que está reprimido.⁸³

⁸¹ O conceito de denegação nos será útil para a análise de dados no quarto capítulo.

⁸² Foi traduzido como *negativa* nas obras de Freud.

⁸³ Freud, S. *A Negativa*, vl. XIX, 1925:296.

Na denegação o sujeito expressa uma resistência, regida pela censura, para se defender. Desse modo, ele enuncia uma verdade reprimida precedida por um *não*. Para Lacan, a denegação é a forma pela qual o sujeito não pode ter acesso à própria enunciação diretamente, só através do não, que permite a inversão lógica, onde há o retorno do recalcado. Ilustramos com Lacan, referindo-se ao texto de Freud, sobre a *Verneinung*:

Ele (Freud) nos desvenda um fenômeno estruturante de qualquer revelação de verdade no diálogo. Existe a dificuldade fundamental que o sujeito encontra naquilo que tem a dizer; a mais comum é a que Freud demonstrou no recalque, ou seja, essa espécie de discordância entre o significado e o significante que é determinada por toda censura de origem social. A verdade pode ser sempre comunicada nas entrelinhas. Ou seja, quem quer dá-la a entender sempre pode recorrer à técnica indicada pela identidade entre a verdade e os símbolos que a revelam, isto é, atingir seus fins introduzindo num texto, deliberadamente, discordâncias que correspondem criptograficamente às impostas pela censura.⁸⁴

Chegamos, então, à formação da identificação do sujeito, regida pelo discurso do Outro, tendo como seu interlocutor a língua. A língua que passa a ser representativa de ideologia. A língua que representa dialeticamente o sujeito ideológico e o sujeito do inconsciente. A língua que subverte o sujeito.

⁸⁴ Lacan, J. *Écrits*, p: 373.

Capítulo 4

Os dados

4.1 – Condições de produção, escola, professor e aluno.

Como veremos, neste capítulo, a relação professor-aluno é marcada ideologicamente por suas posições no discurso. Este fato evidencia-se através da atuação do professor em fazer gesto de interpretação, destacar e corrigir os enunciados produzidos pelos alunos. Além disso, verificaremos como a heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva se fazem presentes, tanto nos enunciados como no gesto de interpretação do professor.

Os dados foram coletados em dois contextos distintos: (1) comunicação pessoal e (2) sala de aula de um curso de idiomas, lugar em que, pelo menos no imaginário social, visa-se à aquisição da oralidade da LE. Acreditamos que este deslocamento se deve ao fato de que a instituição escolar, regulada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), enfatiza que a habilidade de leitura deve ser desenvolvida nas aulas de LE. Isto ocorre devido à exigência da leitura de textos na LE nos exames vestibulares de ingresso em universidades.

Todavia, aprendizes não consideram a leitura como possibilidade de aprendizado de LE. Este, no imaginário dos alunos, somente acontece a partir do momento que são capazes de falar o idioma. E a escola pública ou privada, na verdade, não ensina o aprendiz a falar a LE devido à numerosa quantidade de aprendizes em sala de aula e ao fato de a leitura a ser avaliada nos exames de vestibular. Sendo assim, este lugar foi deslocado no imaginário social, através de propagandas que prometem fluência, para os cursos de idiomas, conforme Cavallari (2001). Ademais, os cursos de idiomas são vendidos como sendo capazes de assegurar ambiente apropriado e profissionais capacitados para o ensino da LE. Os enunciados das propagandas fazem referência ao número reduzido de alunos em sala de aula e ao fato do professor empregar estratégias variadas, que façam

com que o aluno possa falar a LE. Além disso, o material didático, na maioria das vezes importado, tem a função de dar maior credibilidade ao serviço oferecido pelos cursos de idioma.

Vejamos de que forma, a fluência, o ambiente, o professor e o material didático deram aos cursos de idiomas o estatuto do lugar de falar a LE. Esses aspectos são amplamente veiculados nas propagandas através de *slogans* que passam um tipo de coação implícita.

Por exemplo, um curso de idiomas que usa do *slogan* “do you realmente speak english?”, parte do pressuposto de que o enunciado “do you speak english?” já está naturalizado, ou seja, já é do conhecimento de qualquer pessoa iniciada ou não no inglês. Notamos, que neste *slogan*, o advérbio “realmente”, que se origina do vocábulo real, quer dizer também verdadeiro. Este *slogan* é instigante, porque a pergunta parece imprimir uma exigência de verdade dos leitores. Ao mesmo tempo, implica na posição sujeito como ser individual, real, munido de qualidades e praticante de ações.

Este sujeito, imerso em uma cultura de tradição judaico-cristã e tomado na obrigação de sempre falar a verdade, pois a mentira é entendida como forma de denegrir a sua imagem frente à sociedade. Isto faz com que haja um questionamento quanto à honestidade do leitor para consigo frente ao outro, sobre o fato de saber falar ou não inglês.

Além de instaurar dúvida em relação no sujeito-aprendiz - será que o que você fala é inglês mesmo?- a maneira como o enunciado captura o leitor é através da incerteza subjetiva, ou seja, por auto-questionamentos que ele será levado a fazer. Estes podem circular pelo imaginário do leitor com as seguintes perguntas: Será que o que eu falo é inglês? Será que o inglês que eu falo é bom? Será que eu sei me comunicar em inglês? Será que o curso de inglês que eu faço é eficiente? Segue-se, então, a proposta implícita do *slogan* do curso: se o que se fala não é inglês, o leitor poderá de fato aprendê-lo naquele curso.

Por isso, ao se afirmar que a fala é o lugar do saber, pode-se pensar a repetição como o lugar da naturalização. A repetição, aqui aludida, é do enunciado *do you speak english?*, que a maioria das

pessoas conhece. Entretanto, se o enunciado do *slogan* fosse só *do you speak english?*, não suscitaria o efeito de sentido de questionar o leitor, uma vez que este enunciado já está naturalizado. O advérbio *realmente* é o ponto de desestabilização da naturalização do sentido que advém do enunciado. No entanto, para que o enunciado produza o efeito de questionamento no leitor, parece-nos necessário que tenha ancoragem no imaginário social e faça supor que o curso ofereça subsídios para o aluno aprender o idioma. Vejamos alguns aspectos que favorecem esta ancoragem.

Uma das possíveis justificativas para o sucesso dos cursos de idiomas é a possibilidade de obtenção de fluência, veiculada pelo tipo de anúncio que usamos como ilustração. Para muitos, aprender inglês significa ser fluente, não ter sotaque, ter velocidade e correção na produção de enunciados orais. Fato que vem reforçar a destituição da escola do lugar de aquisição/aprendizado de LE, pois esta privilegia a habilidade de leitura e não a da fala.

Soma-se a isto, o ambiente que o aprendiz encontra na maioria dos cursos, como por exemplo, murais com mensagens em inglês, secretárias e diretores que se dirigem aos alunos em Inglês, etc. Há também escolas nas quais o aprendiz é punido com multas ao falar a LM, pois no ambiente que o aluno se encontra é obrigatório o uso da LE. Isto não seria coação? Ironicamente, poderíamos responder “não é bem assim, afinal as ditas multas fazem parte de uma brincadeira, com a justificativa de fins pedagógicos”. Dessa forma, a instauração de tais regras seria apenas uma maneira de proporcionar ao aprendiz maior contato com a LE. É assim que isto é (im)posto.

Mas de que forma o aluno compra este pacote, isto é, o que faz com que ele permaneça neste ambiente? Não sejamos ingênuos ao afirmar que é apenas uma questão da demanda de um mundo globalizado. É claro que essa demanda existe. Mas, por que se submeter a isto? Para que isso seja aceito temos ainda a figura do professor que, ao nosso ver, possibilita-nos levantar duas posições (1) o professor como animador e (2) o professor como ideal de semelhante.

De acordo com Coracini (2000), essa imagem de professor animador resulta dos métodos audiovisuais. Ilustramos com a citação da autora.

(...) emerge a imagem de professor como ator, tarefa herdada, provavelmente, do papel de animador que o professor conquistou graças aos métodos audiovisuais e que continuou ainda mais forte, a partir da década de setenta na Europa e de oitenta no Brasil, com o ensino comunicativo de línguas, abordagem que se pauta, como o próprio nome revela, na função comunicativa da linguagem. Cabe aqui lembrar a influência dos meios de comunicação sobre a sala de aula que, muitas vezes, constitui um verdadeiro palco onde são desempenhados papéis (...) ⁸⁵

Digamos que o comportamento do professor em sala de aula atenda aos pré-requisitos das metodologias citadas, mas será que a forma pela qual este professor irá lidar com o *erro/lapso* ⁸⁶, que ocorre inevitavelmente no processo de aquisição/aprendizado de LE, também será modificada? Ora, normalmente quando falamos método audiovisual, estamos falando de estruturalismo. E, como vimos no primeiro capítulo, os pressupostos das teorias de aquisição/aprendizado inatista e behaviorista e, conseqüentemente as metodologias nelas baseadas, possivelmente levarão o professor a categorizar enunciados em certo ou errado, pois não pressupõem um sujeito falante.

Isto quer dizer que, apesar das alterações na metodologia das teorias de ensino, o pressuposto de que o aluno precisa aprender o que é certo na língua-alvo ainda não mudou. Não há espaço para se trabalhar o que é errado, considerando o efeito de sentido deste *erro/lapso*. O professor é capaz de apontar as mudanças pelas quais a LE passa, mas requer do aprendiz que ele aprenda o que é certo.

Por isso, se um aluno questiona o professor sobre o enunciado *I ain't good*, o professor até poderá mencionar que a contração *ain't* é usada por comunidades que não têm acesso à língua formal e que se trata da contração para o verbo *am not*, do verbo *to be*. O professor, implicitamente, está inferindo valores e colocando para o aluno que, se ele reproduzir a referida estrutura, será

⁸⁵ Coracini, M.J. Subjetividade e Identidade do Professor de Português (LM) IN: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 2000:152.

⁸⁶ Utilizamos a terminologia *erro/lapso*, pois ao se tomar o conceito de sujeito falante, não podemos pensar no termo *erro* sem considerar a possibilidade de *lapso*.

considerado um sujeito que teve pouco acesso à norma culta. O que se segue é que o professor retomará a gramática normativa como modelo ou se o aluno fizer uso da contração *ain't* em uma prova, possivelmente, terá sua questão avaliada como *erro*.

Obviamente, essa questão implica em um assunto muito amplo e problemático: a metodologia de avaliação. Embora esse não seja o tema desta pesquisa, faremos uma breve reflexão sobre isso. A questão que se coloca é: por que avaliar a estrutura da língua ou o vocabulário sem levar em conta o contexto e os interlocutores? Será que o professor também não escorrega nos meandros da língua: vocabulário e gramática?

Acreditamos que caberia ao professor formular questões mais abrangentes que possibilitassem a expressão do aluno sobre um assunto, e, na correção, mostrar o efeito de sentidos dos enunciados que não fossem adequados àquele contexto. O fato de o professor só corrigir gramática e vocabulário denotam um sujeito reproduzidor de conteúdos. Indagamo-nos sobre qual seria o motivo de tal postura do professor e chegamos ao material didático. O material didático deveria ser utilizado para auxiliar o professor a desenvolver o conteúdo e propor atividades. Entretanto, muitos desses materiais têm a pretensão de instruir a forma de atuação do professor e tornam-se verdadeiros manuais, pois pressupõem professores e alunos despreparados. Vejamos de que maneira Coracini critica a ideologia subjacente a alguns livros didáticos:

De um lado, os livros didáticos, carregados de instruções endereçadas a alunos e professores, sugerindo (mas na verdade, impondo, tendo em vista a autoridade que ele e seu autor representam no imaginário de uns e de outros) atividades e procedimentos, supõem um professor despreparado para exercer a profissão, incapaz de, sozinho, construir atividades, decidir o quê e como ensinar, um professor reproduzidor de conteúdos, despolitizado e ideologicamente neutro, mero executor de tarefas, despreparado até mesmo para aquelas que pretende ou precisa ensinar.⁸⁷

⁸⁷ Idem, pág.155.

Concordamos com a autora no sentido de que a maioria dos livros didáticos estrangeiros – usados em curso de idiomas - também pressupõe um professor despreparado, pouco criativo, isto é, um mero executor de conteúdo e de tarefas. Entretanto, ao traçarmos um paralelo entre o professor de LM e o de LE, será que poderíamos pensar que o professor de LE é despolitizado e ideologicamente neutro? Essa questão nos remete ao texto de Melman (1992), que nos dá visibilidade para perceber que a LE pode ser um lugar em que o sujeito poderá ser representado de outras maneiras.

Com esta hipótese de Melman e a questão anteriormente colocada sobre alguns livros didáticos, podemos até entender de que maneira o professor de LE encarna tão bem o papel de animador, isto é, a LE como um lugar para ser outro. Expliquemos com algumas diretrizes postas na ideologia dos cursos de idioma: (1) o professor deverá sempre motivar o aluno; (2) o professor deverá criar atividades, através das quais o aprendiz possa aprender a LE, divertindo-se e (3) o professor deverá se inteirar das dificuldades do aprendiz, e isto não quer dizer somente das dificuldades relacionadas ao processo de aquisição/aprendizado, mas à vida particular do aprendiz. Notamos que, o que se espera do professor é que ele faça um papel, pois ele compõe a imagem que é veiculada e vendida pelos cursos de idiomas.

Mas, ao aluno, o lugar para ser Outro tem que ser instantâneo, isto é, não se dá tempo para o aprendiz percorrer o caminho necessário para falar deste outro lugar. Além disso, o aluno nem sempre está aprendendo a LE por sua iniciativa, e só está assistindo às aulas porque faz parte do papel dele, enquanto filho, dependente dos pais. Dito de outra forma, muitas vezes, não há demanda do aprendiz em adquirir/aprender a LE. A demanda, neste caso, pode ser dos pais ou da instituição que emprega o professor. Isto implica em um conflito na constituição da relação professor-aluno, que pode ser traduzida pelo fato de o professor encenar o papel que lhe é atribuído para atender a uma demanda que não é a do aprendiz e, muitas vezes, nem do próprio professor. Logo, qualquer dificuldade que se coloque nesta relação será pretexto para desânimo, desmotivação e desistência do

aluno em aprender a LE. O professor precisará também lidar com a sua frustração e seguir em frente, ou deveríamos dizer, ironicamente, *The show must go on*.

Partindo do pressuposto de que o imaginário se constrói através do outro, professor e aluno constituem-se mutuamente. Chegamos, então, a segunda hipótese: o professor como um semelhante ideal. O aluno, através da possibilidade de se ver no lugar do professor, que fala e se expressa de maneira tão eficiente no idioma estrangeiro, persegue o ideal de ser ou pelo menos falar como o professor. Este ideal de ser como outro, não se refere apenas à situação de aquisição/aprendizado, como vimos, no primeiro capítulo, com o exemplo sobre o desejo do artesão em ser como o outro, denominado por ele como *Kanniverstam*. No entanto, será que o aprendiz quer mesmo ser esse outro imposto pela figura do professor e da língua que ele fala? Talvez este lugar não faça parte do desejo do aprendiz, mas é um aspecto que marca as relações entre o professor, o aluno e a língua.

Outro fator que devemos considerar é o material didático. Se por um lado, o professor na maioria dos casos retrata o conteúdo do material didático, sobre que bases esses materiais são elaborados? Conforme Coracini (2000), os livros didáticos são atravessados por múltiplos discursos, que compreendem a noção de linguagem dos autores e o lugar do qual instauram valores de todas as ordens.

(...) os livros didáticos atuais e, como decorrência, o discurso da sala de aula são atravessados por múltiplos discursos, cada qual constituído de múltiplas vozes, de modo que, além da voz da gramática, construída para salvaguardar o bem dizer e o bem escrever, ou seja, para manter a ordem e a unidade, além do jogo com os vocábulos (como se fosse possível a existência de vocábulos descontextualizados), discursos exteriores os constituem: cartas comerciais e pessoais; lugares comuns; diálogos em situações exteriores à sala de aula (...) todos perpassados por “pré-conceitos” de toda ordem: com relação à família, aos sexos, às raças, às classes sociais (.....) cada qual carregando múltiplas vozes que, por sua vez, entram na constituição de outros discursos como o religioso e o político. Todas essas vozes, no entanto, uma concepção de língua enquanto objeto,

transparente e inequívoco, independente do sujeito que dela se serve para se comunicar⁸⁸.

Embora o livro didático carregue essa multiplicidade de vozes da cultura e da língua, ele não é garantia de que o aprendiz irá adquirir/aprender a LE. Faz-se necessário que haja um deslocamento de posição no aprendiz, para que ele possa reconhecer que o fato de a cultura da LE ser diferente da LM, implica em referenciais distintos. Ou seja, o fato de o aprendiz, ao ser bombardeado com a cultura da LE de todos os lados, não causa, necessariamente, sua implicação como sujeito no processo de aquisição/aprendizado e, conseqüentemente, ele apresentará dificuldades durante este processo. Nós, nesta pesquisa, não temos por objetivo precisar de que maneira esse aprendiz possa ser sujeito no processo de aquisição/aprendizado de LE. Nesse momento, as condições nos permitem expor a atuação do professor em lidar com a questão do *erro/lapso*.

Terminando esta digressão e retomando o tema da pesquisa; o professor faz o gesto de interpretação do enunciado do sujeito-aprendiz. A possibilidade da posição do professor de corrigir os enunciados revela a posição de poder em que ele se sustenta. A relação professor-aluno, estabilizada no imaginário, autoriza o professor a reprimir a manifestação do inconsciente do sujeito-aprendiz, através da correção dos seus enunciados. Este procedimento mantém estável a posição de professor e de aluno. Sendo assim, as questões que tocam uma proposta de mudança na atuação do professor ficam fragilizadas, porque ele terá que descobrir como sustentar a sua posição, sem fazer uso de sua autoridade de corrigir. Isto quer dizer, o professor precisa achar uma maneira de lidar com o *lapso de língua*⁸⁹ do aprendiz, que possibilite ao último estabelecer uma relação diferente com a aquisição/aprendizado de LE.

Vimos, então, como os cursos de idiomas conquistaram e ocuparam o lugar de ensino de LE. A propaganda, o material didático e o professor são elementos que compõem a ideologia destes

⁸⁸ Coracini, M.J. R.F. Subjetividade e Identidade do Professor de Português (LM) IN: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 2000: 155-156.

⁸⁹ Estaremos, a partir de agora, usando a terminologia *lapso de língua*, pois esta é nossa opção teórica nesta dissertação.

cursos, que privilegiam a habilidade da fala. Esta é o lugar reconhecido, no imaginário social, em que se constata o conhecimento da LE. Parece-nos que isto deve a uma aproximação semântica entre falar e se comunicar, que pode ser enfatizada devido à necessidade de comunicação imposta pela globalização.

Os cursos de línguas, sensíveis às alterações no contexto histórico-político, começaram a mudar sua abordagem de ensino. A abordagem gramatical, na qual a gramática da LE é o foco central dá lugar, na década de 70, à abordagem comunicativa, na qual o sentido é privilegiado. Nas aulas em que se utiliza esta última abordagem são apresentadas situações para que aprendizes usem a LE. É nestas situações que os aspectos culturais da LE estão postos. As possibilidades do dizer na LE são reguladas pelo registro social, como pré-construído.

Outro aspecto que salientamos é que, de acordo com as diretrizes de alguns cursos de idiomas que fazem uso do método comunicativo, o aprendiz é levado a se envolver na aquisição/aprendizado de LE, através de atividades de maneira a incorporar a ideologia de uma determinada cultura, que se espera que se sobreponha à sua. Obviamente, a língua é usada para que tal passagem se faça. No entanto, a ocorrência de *lapses* nos revela o quão problemática é esta ação, pois não é somente a língua que está em jogo, mas a forma como o sujeito se representa nela.

Se, por um lado, os *lapses* podem nos dizer o quanto o aprendiz se assujeita no processo de aquisição/aprendizado de LE, por outro lado eles revelam os aspectos nos quais o aprendiz tem dificuldades. A forma pela qual o professor lida com essas dificuldades o faz transitar entre duas posições conflituosas: o de detentor de saber e o de incompetente.

Ao trazer à tona uma dificuldade do aluno, o professor é levado a se questionar sobre o seu lugar de detentor de saber, sua abordagem e estratégias de ensino. Na verdade, o professor faz de tudo para que o aluno não erre. Afinal de contas, não é só a satisfação do aluno e do professor que estão em jogo, mas o insucesso deste aluno poderá ser lido como incompetência do professor. Isto implica que o processo de aquisição/aprendizado de uma língua fica comprometido pelos interesses

dos donos de escolas e cursos de idiomas que avaliam o professor, que avaliará o aluno. A concepção de língua continua a ter o mesmo estatuto do estruturalismo, isto é, avaliar o enunciado do aluno como um código, apesar de algumas teorias, nas quais se insere este trabalho apontarem para o sujeito. O professor continua a agir como se espera, ou seja, enuncia do lugar de detentor de conhecimento, enquanto que o aluno ocupa lugar passivo de receptor de conhecimento. Mas, o *lapsos* sempre se fará presente no processo de aquisição/aprendizado de LE, será sempre uma pedra no meio do caminho, do professor e do aprendiz.

4.2 – Análise dos dados

Foi a partir de todo esse incômodo, que partimos para a coleta de dados, e nos questionamos, sobre algumas estratégias utilizadas pelas diversas abordagens de ensino. Os exercícios de repetição, denominados *drills*, são amplamente usados, como método de ensino, em vários cursos de idiomas. Este tipo de exercício objetiva que o aprendiz repita um enunciado proposto pelo professor e, a partir deste enunciado, faça substituições de uma categoria gramatical a ser explorada de maneira a memorizar vocabulário, gramática e fonética da língua a ser adquirida/aprendida. Indagamo-nos, se este tipo de exercício não remete à questão posta por algumas teorias de aquisição da linguagem, que pressupunham que a aquisição da LM se dava pela repetição da fala da mãe. Como exposto, no primeiro capítulo, a crítica a esta concepção de aquisição se deve ao fato de que os enunciados da criança são compostos tanto de evidências de similaridade, como também de diferenças, em relação à fala da mãe. Neste aspecto, a posição de De Lemos nos mostra que, este processo não se alicerça em mera repetição, e a autora o atribui a um processo de subjetivação da criança frente à mãe e à língua.

Ao transpor tal teorização para a aquisição/aprendizado de LE, percebemos, também, que, durante este processo, não ocorre mera repetição de enunciados do aprendiz. Pensamos, que os *drills*

poderiam, de alguma forma, encobrir os efeitos do sujeito nas enunciações e perguntamo-nos se, nos exercícios mecânicos de repetição, que pressupõem apagamento da subjetividade na LE, haveria a possibilidade de ocorrerem *lapses de língua*?

Ao mencionarmos apagamento da subjetividade, nos referimos ao fato de que, se na repetição o aprendiz está com toda sua atenção voltada para os enunciados, poderíamos pensar que o inconsciente não atuaria na fala. Entretanto, como mostra a análise de dados a seguir, tal hipótese não se confirma. Consideramos esta hipótese, uma vez que adotamos a concepção de sujeito falante para as reflexões desta pesquisa. Mas, passemos aos dados.

4. 2. 1 – O enunciado: *my clean is dirty*.

Em atividade aplicada a aprendiz em nível básico, a professora usou *drills*, isto é, a repetição de uma estrutura lingüística que faz substituições de uma categoria a ser explorada e obtivemos resultados inesperados. Este tipo de exercício geralmente é utilizado como uma estratégia para a memorização de vocabulário, gramática e apreensão fonética. Embora possamos pensar que em atividades dirigidas e controladas não haja chance de ocorrerem *lapses de língua*, constatamos com o exemplo descrito a seguir, que algo escapa ao aprendiz quando ele fala, mesmo com poucos conhecimentos sobre a LE.

O aluno-sujeito, em questão, estava cursando o nível básico e necessitava adquirir/aprender a LE devido à exigência da empresa em que trabalhava. O material utilizado com este aprendiz é o livro didático Spectrum 1B. A série Spectrum é composta de 6 livros divididos em A e B, de modo a classificar o aprendiz em semestres. Portanto, o livro 1B refere-se ao aprendiz que cursa o segundo semestre do primeiro ano de aprendizado de língua. A lição tratava de adjetivos. Como o aprendiz estava com dificuldade em pronunciar alguns dos adjetivos, uma maneira de trabalhá-los seria com *drills*. A professora explicou ao aluno que ele deveria usar a frase: *My street is*, e acrescenta a ela os

adjetivos que ele deveria repetir. Vale mencionar que esta frase “base” foi de escolha do professor e não se encontrava no exercício proposto pelo material didático. Segue parte de aula transcrita.

Professor (P) – My street is quiet.

Aluno (A) – My street is quiet.

P – Dangerous

A – My street is dangerous.

P- Clean

A - My street is clean.

P – Noisy

A - My street is noisy.

P – Crowded

A – My street is crowded.

P – Dirty.

A- My clean is dirty.

Pausa do professor devido à surpresa com o enunciado feito pelo aluno. Ele (professor), então, retoma a sentença inicial.

P – My street is dirty.

O aprendiz já havia tido contato com os adjetivos *quiet*, *dangerous*, *clean*, *noisy*, *crowded* e *dirty*, em lições anteriores. Faz-se necessário esmiuçar certos aspectos que compõem as condições de produção e que deram origem ao *lapso* do aprendiz, com a finalidade de abordarmos a relação professor-aluno enquanto lugares enunciativos, a escolha da frase base pelo professor, a categoria dos adjetivos e o enunciado a fim de alinhar o momento de enunciação do aprendiz.

Embora não se possa afirmar com certeza o que fez com que o aluno produzisse tal enunciado, pensamos que ele possa ter armazenado os adjetivos *clean* e *dirty*, apoiando-se na relação de oposição desses dois itens lexicais. Saussure afirma que, nas relações associativas, *uma palavra qualquer pode sempre evocar tudo quanto seja suscetível de ser-lhe associado de uma*

*maneira ou de outra.*⁹⁰O lingüista declara, também, que essas relações associativas podem partir do radical da palavra, da analogia dos significados ou das imagens acústicas. Sendo possível pensar na analogia de significados, não vemos razão para não supor que a relação antonímica pode ter o mesmo efeito.

Não podemos deixar de mencionar que o adjetivo *clean*, no enunciado, tem a função gramatical de sujeito da frase. Lyons (1979), ao se referir à função gramatical do sujeito no discurso, cita Sapir e comenta:

“Deve haver algo sobre que falar e algo a ser dito sobre esse sujeito no discurso (...) O sujeito no discurso é um substantivo” (...) Nessa passagem Sapir, implicitamente define o sujeito como a pessoa ou a coisa sobre que se diz algo e o predicado como o que se afirma sobre essa pessoa ou coisa.⁹¹

Esta posição do adjetivo *clean*, como sujeito, admite uma relação ilusória de verdade. Falamos em ilusão de verdade, pois, como já vimos, o que se enuncia não reflete, necessariamente, o que se gostaria de dizer. Neste caso, nossa desconfiança é reforçada pelo fato de um adjetivo tomar o lugar de sujeito no enunciado, tornando-o substancializado.

Destacamos que, ao se usar o verbo *to be* junto ao adjetivo *clean*, que no enunciado é o sujeito da oração, causa efeito chistoso na LE. O aprendiz faz uso do adjetivo *clean* para que algo fale dele, expresso pelo uso do pronome possessivo *my*. Entretanto, percebemos que o enunciado vai além do enunciador e revela a divisão entre o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação⁹² em relação ao professor. Em outras palavras, a seleção e a combinação dos itens lexicais enunciadas pelo aprendiz implicam analogamente operações metafóricas e metonímicas⁹³.

⁹⁰ F, Saussure. *Curso de Lingüística Geral*, 9ª edição, 1922.

⁹¹ J, Lyons. *Introdução à Lingüística Teórica*, 1979:354.

⁹² Conceito trabalhado no terceiro capítulo, como heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva.

⁹³ Este conceito foi discutido no primeiro capítulo desta dissertação.

Esse enunciado do aluno remete-nos à reflexão de De Lemos sobre como se dá a aquisição da fala da criança - enquanto repetição ou passagem à interpretação própria, ou seja, o aprendiz, mesmo com poucos recursos lingüísticos na LE, enuncia e produz um deslizamento de sentidos na substituição do vocábulo *street* pelo adjetivo *clean*. Podemos afirmar a metáfora, neste exemplo, com a citação de Lacan:

(...) a metonímia é a estrutura fundamental em que se pode produzir esse algo novo e criativo que é a metáfora. Mesmo que alguma coisa de origem metonímica seja colocada na posição de substituição (..) isso é diferente de uma metáfora. Numa palavra, não haveria metáfora se não houvesse metonímia. A cadeia em que é definida a posição na qual se produz o fenômeno da metáfora está, quando se trata da metonímia, numa espécie de deslizamento ou equívoco⁹⁴.

Passemos à relação do professor e do aluno. Dentro das relações de poder implícitas nas posições professor-aluno, um dos lugares do qual o professor responde é o de detentor de conhecimento. Dessa forma, cabe ao professor fazer escolha de metodologia, para que este conhecimento seja viabilizado. Passemos à análise da frase base *my street is* escolhida pelo professor, ressaltando que ele é natural da cidade do Rio de Janeiro.

Logo, a preocupação com a segurança e a violência urbana parecem determinar ideologicamente a escolha do enunciado pelo professor, principalmente pelo fato de que a atividade não havia sido previamente planejada. Isto é, o professor surgiu com o exercício descrito no momento em que o aprendiz apresentou dificuldades em pronunciar e lembrar os adjetivos citados.

Outro efeito de sentido que podemos destacar é a pausa do professor quando o aluno enuncia *my clean is dirty*. Esta pausa denota um momento de desestabilização no controle que o professor pensava ter em uma atividade dirigida, fato que provocou deslocamento da relação professor-aluno

⁹⁴ Lacan, J. Seminário 5, 1998:80.

para um terreno desconhecido. Em resposta à surpresa causada pelo enunciado do aprendiz, o professor recorre ao terreno seguro, que é o enunciado base para retomar o exercício.

Devemos nos perguntar a razão pela qual o professor retomou o enunciado base. Podermos sugerir que o professor faz o gesto de interpretação de persuadir o aluno de que o enunciado base seria o correto de forma a reafirmar a sua posição de querer fazer gesto de interpretação somente em uma direção. Esta direção seria a de colocar que o enunciado do aluno estaria incorreto e o enunciado base estaria correto. Embora o professor não tenha enunciado que o aluno estava errado, o seu silenciamento seguido do enunciado base o fez. De acordo com Coracini (1994:65), *o discurso do professor traduz-se por discursos didáticos que constituem discursos de persuasão*, e neste caso, o professor indiretamente corroborou com o discurso didático.

Convém também ressaltar que o par *lapso/correção* do aluno remete a uma relação de dissemetria, conforme Pêcheux (1995), onde as forças entre sujeitos são desiguais. Estes sujeitos estão marcados em suas posições e lugares, ou seja, o jogo do sujeito do inconsciente é entre o psíquico e o social. O lugar do professor, condicionado a uma posição ideológica de conhecimento sobre o aluno, e o lugar de aluno que se confere a posição de receptor de conhecimento, faz do *erro* um lugar de punição, em que as posições permaneçam estabilizadas. Neste caso, a posição do sujeito-aluno deslocou-se causando desconforto para o professor.

Vale, então, discutir o papel do *professor* que ocupa a posição ideológica de corretor para que este seja também deslocado e possa promover a construção do conhecimento em sala de aula. Para isso, é também interessante que o *professor* tenha uma concepção de sujeito e de linguagem que o possibilite tratar o *erro* ou o *lapso*, de outra forma. Além disso, ainda há o fato da cena ocorrer em um curso de idiomas, que como discutido, abriga o lugar ideologicamente autorizado de ensino de LE. Mas, apesar da propaganda sobre o professor amigo e divertido, este lugar ainda é o mesmo lugar de disciplina e policiamento. Sendo o professor um representante da ideologia da sala de aula, isto é, autorizado, deste lugar, a corrigir, vigiar e punir.

4.4.2 – O enunciado referente ao Arnaldo Jabor: *She was making jokes.*

No segundo enunciado, trata-se de um aluno-sujeito que cursava o nível intermediário do mesmo curso de idiomas, citado anteriormente. Este sujeito objetivava ter maior eloquência na LE, pois faria uso desta para apresentação de uma palestra no exterior. Devido ao conhecimento que o sujeito tinha da LE, o professor iniciou a aula, perguntando qual foi a última palestra à qual o sujeito estivera presente. Sendo assim, o enunciado configurou-se em uma situação de conversação. O *lapso* ocorreu quando o aprendiz foi relatar ao professor uma palestra à qual assistiu. Vamos à parte da aula transcrita:

- (P) *So, tell about the lecture you've attended.*
- (A) *The guy, Arnaldo Jabor, it was interesting.*
- (P) *What was interesting in his speech?*
- (A) *People was laughing. She was making jokes.*
- (P) *She???(risos do professor) Did you laugh?*
- (A) *No, he. Yes, I laughed after.... with my friends.*
- (P) *Don't you like Arnaldo Jabor's ideas?*
- (A) *I thought he was more intelligent.*

Passemos à análise do enunciado, dividindo-o em partes, para, posteriormente, termos maior visibilidade do todo.

A troca de pronomes pessoais no decorrer das aulas é fato bastante comum. Os pronomes encontram-se sob as categorias dêiticas e são usados para *apontar* ou *indicar*⁹⁵ algo. De acordo com Lyons (1979:290):

⁹⁵ J.Lyons. *Introdução à Linguística Teórica*, 1979:290.

Os pronomes pessoais – eu, tu (você), ele, etc. – constituem apenas uma classe dos elementos da língua cujo significado se determina pela referência às “coordenadas dêiticas” da situação típica do enunciado.

Entretanto, verificamos que a troca de pronomes incorre em *lapso*, pois o aprendiz desloca as designações formais, no sentido de que os pronomes *he* referem -se aos gêneros masculino, *she* feminino e *it* neutro. O sujeito aprendiz tem dificuldade quanto à definição do gênero. Isto pode ser uma indefinição para o sujeito do que o Arnaldo Jabor significa para ele, pois, em dois momentos, ao falar dele, atribui pronomes que designam outros gêneros. No primeiro momento ele enuncia o pronome *it – it was interesting-* que poderia ter sido usado para fazer referência à palestra. Em um segundo momento, ele enuncia o pronome *she – she was making jokes -* que vem depois de Arnaldo Jabor. Logo, a atribuição pronominal está diretamente ligada ao gênero feminino.

Passemos à primeira ocorrência *It was interesting*. Embora o sujeito estivesse falando do Arnaldo Jabor e, logo a seguir, produzisse o referido enunciado, parece-nos possível que durante a fala o aprendiz estava se referindo à palestra. O professor aceitou o enunciado e não salientou o lapso.

Entretanto, é exatamente por haver correspondência entre pronomes e gêneros, tanto na LM quanto na LE, e por esta correspondência ser de conhecimento do aprendiz que afirmamos que os usos pronominais são *lapsos*. No entanto, não podemos deixar de mencionar que o uso equivocado dos pronomes, na segunda ocorrência – *She was making jokes* – levou o professor a produzir efeito de sentidos, e a questionar a imagem que o enunciadador tinha do Arnaldo Jabor.

É interessante notar que a língua possibilita esta área de equívoco, ou seja, a presença de mais de uma voz: a do sujeito do enunciado, no nível do imaginário e do sujeito da enunciação, no nível do simbólico. Retomamos o pronome *it* no enunciado que se refere à palestra e na enunciação que coisifica. Com relação ao pronome *she*, tratando-se de *he*, pode-se caracterizar como oposição

de sentidos nas relações associativas. De acordo com Lyons, há complementaridade nos pares de palavras: macho x fêmea, casado x solteiro, etc.:

Caracteriza tais pares de unidades lexicais o fato de que a negação de um implica a afirmação do outro e a afirmação de um implica a negação do outro.⁹⁶

O professor movimentava-se para atribuir sentido ao enunciado do aprendiz e não abre espaço para que se discuta a troca de pronomes. De outra forma, o professor ao ressaltar o pronome *she*, fez um gesto de interpretação que levou o aprendiz a saber de seu engano, ao corrigir o pronome feminino *she* e trocá-lo pelo pronome masculino *he*. Nesta troca pronominal podemos retomar o que Saussure coloca sobre as relações associativas, no sentido de que um pronome pode ser substituído por outro.

A intervenção do professor reflete o seu posicionamento na seleção do que será destacado como *erro*. O professor também não assinalou o *lapso* no enunciado *people was laughing*. O sujeito-aprendiz não tinha conhecimento, segundo o nível que se encontrava, que o vocábulo *people* permite duas flexões verbais: singular e plural. A flexão verbal no singular faz com que o vocábulo *people* tenha o significado de *povo*. Por outro lado, a flexão verbal no plural torna *people* coletivo: *pessoas*.

Dessa maneira, ao contrastarmos a troca de pronomes que remetem ao gênero e os possíveis significados do vocábulo *people*, determinado pela flexão verbal, vimos que o destaque foi apenas atribuído ao gênero. Entretanto, ressaltamos que o fato de o professor não ter corrigido a flexão verbal em relação ao vocábulo *people* pode ter sido devido à própria LM do professor. Ou seja, se podemos apontar que houve uma relação heteronímica do aluno ao enunciar o vocábulo *people* com o significado de *gente*, esta relação encontrou sustentação no inconsciente do professor. Sendo assim, podemos supor que se somente a questão do gênero foi destacada pelo professor foi porque

⁹⁶ Idem pág.489

esta ecoa no Outro do professor. Além de o professor não abrir espaço para a subjetividade do sujeito-aprendiz, este espaço tem um limite pela formação discursiva do professor, isto é, pela subjetividade do professor.

Vale notar que, após o enunciado *she was making jokes*, o aluno não faz a troca de pronomes pessoais no enunciado seguinte *I thought he was more intelligent*, o que leva a considerar que houve denegação. Esta denegação vem marcada por dois momentos. O primeiro momento refere-se ao uso do pronome *she*, e o segundo momento, pela afirmação *he was more intelligent* que tem seu sentido denegado pela afirmação: *I thought*. O efeito de denegação é posto pela flexão verbal no passado. O discurso está marcado pelo interdiscurso, mascarando a intencionalidade do sujeito, mas se deixa ver em sua continuidade pela denegação.

Não podemos deixar de mencionar a *heterogeneidade mostrada* na construção do enunciado em referência ao jornalista Arnaldo Jabor e a *heterogeneidade constitutiva* provocada pelo chiste, que fez o professor rir, e perceber que ao opormos os pronomes *he/she*, marca-se ideologicamente a relação homem-mulher. Faz-se necessário saber, que o sujeito-aluno é do sexo masculino e o sujeito-professor é do sexo feminino. Não podemos, entretanto, afirmar a implicação deste *lapso* em relação à troca de gênero, porque o professor não tem acesso à cadeia significativa do aluno. O professor não ocupa a posição de psicanalista, por isso, produz efeitos de sentidos para o enunciado do sujeito-aluno. Entretanto, esses efeitos não são aleatórios, mas determinados pela subjetividade do professor. Observem que, o sujeito-professor é uma mulher e ela não aceita a troca de pronomes, na medida que salienta somente aquele que lhe convém.

Concluimos que a subjetividade do professor é definitiva, no sentido de o professor exercer seu poder, norteado por sua subjetividade. No entanto, ressaltamos que a relação professor-aluno, apesar de marcada pela função de cada um no contexto, não foi impedimento para que o enunciado revelasse a posição do sujeito-professor e sujeito-aprendiz na enunciação, em oposição ao seu lugar no enunciado.

Consideramos que essas duas atividades fazem parte da sala de aula de LE. A primeira atividade caracteriza-se por ser controlada. A segunda atividade contempla a conversação. Embora elas sejam diferentes, em sua concepção, apresentaram um elemento comum: o não apagamento da subjetividade do sujeito-professor e sujeito-aprendiz na sala de aula de LE. Podemos notar uma similaridade no aprendizado de LE e na aquisição de LM, no sentido de que tanto a LM quanto a LE são estranhas ao sujeito. Elas são estranhas da seguinte forma: o sujeito se inscreve e se aliena na LM. Por outro lado, esta pesquisa está mostrando que o sujeito-aprendiz também se representa na LE. Em ambos os processos, a subjetividade faz-se presente pelos *processos metonímicos e metafóricos*, pela *heterogeneidade mostrada e pela heterogeneidade constitutiva* e pela *denegação*. Mecanismos estes que desestabilizam a relação língua- aprendiz-professor-escola.

4.4.3 – O enunciado: *I have 30 years..... 30 ears???*

O terceiro enunciado foi relatado pelo aprendiz ao professor em sala de aula. O aprendiz, recentemente contratado por uma empresa multinacional, freqüentava o curso de idiomas para adquirir/aprender a LE, e se comunicar em seu trabalho. O diálogo, conforme relatado pelo aprendiz, foi produzido em conversa do aluno com um colega de trabalho americano. O diálogo foi o seguinte:

N (nativo) – *How old are you?*

A (aluno) - *I have 30 years old.*

N – *30 ears old....* (gesticulou apontando para as orelhas)

A- risos... *No, I am 30 years old.*

Podemos destacar que, a troca do verbo *to be* pelo verbo *to have* tem sua origem na estruturação da LM do aluno. Entretanto, o verbo *have* que é traduzido como *ter*, em Português, não tem o mesmo valor, na medida que o nativo de língua inglesa o utiliza com o sentido de *posse* de

alguma coisa. Já o nativo de língua portuguesa usa o verbo *ter* para falar da idade de alguém, reflete-se em engano ao tomarmos a concepção da língua, como código.

O aprendiz, preocupado em se comunicar, se significa com o verbo *to have* de maneira que se torna possível um efeito de sentidos de chiste produzido pelo gesto de interpretação do americano. Essa possibilidade de equívoco decorre do jogo que se fez pela similaridade fonológica entre os vocábulos *ears* (orelhas) e *years* (anos), que só puderam ter um significado mais circunscrito, com a escolha do verbo.

Além disso, o fato de o aprendiz ter feito a correção do enunciado nos leva a crer que o uso do verbo *to be*, ainda atrelado à sua significação em Português, LM do aluno, não foi absorvido como pertencente ao contexto para se referir à idade. A não correspondência de termos é que facilitou o engano decorrente da estrutura da LM e da LE. Destacamos, no entanto, que o aprendiz, ao enunciar o verbo *to be*, geralmente, acessa na sua tradução, o verbo *ser*, e não o verbo *estar*, descartando a possibilidade de se significar através do verbo *estar*. Logo, o aprendiz ao tomar o enunciado *I am 30 years old* o traduz, em Português por *eu sou 30 anos*, e não *eu estou com 30 anos*. É interessante notar a superioridade na seleção do verbo *ser* sobre o verbo *estar*, em se tratando da compreensão do Inglês, como LE. Como discutido no primeiro capítulo, esta operação é possível devido à substituição heteronímica.⁹⁷

Outro ponto que nos chamou atenção foi a necessidade do nativo em ressaltar o engano produzido pelo aprendiz, que causou ao último, embaraço. O embaraço produzido pelo gesto de interpretação do americano, pode ser lido pelo riso do aprendiz. Esse riso pode ser interpretado, por parte do aprendiz, como maneira de minimizar a sensação de embaraço, no sentido de encobrir a falta que lhe foi apontada. O que autoriza o americano a fazer este tipo de correção? O fato de ser falante nativo ou o fato de se sentir incomodado por outra língua se sobrepôr à estrutura de sua LM, o Inglês? Esta sobreposição se constitui uma ameaça? Esta interpelação nos faz supor que questões

⁹⁷ A referência à este enunciado e a operação heteronímica encontra-se nas páginas 24 e 25, desta dissertação.

ideológicas se fazem presentes pela relação de poder ao tomarmos a nacionalidade de cada enunciador, nas quais os Estados Unidos – país de primeiro mundo- e Brasil – país de terceiro mundo.

Essa hegemonia pode ser entendida pelo estatuto imaginário que se dá aos Estados Unidos de ser a polícia do mundo⁹⁸. Sendo assim, o americano se sente autorizado a julgar e a punir o aluno, mesmo estando no país do aprendiz, o Brasil. Essa punição pode ser assinalada pela ironia do enunciado *30 ears?* proferido pelo americano. A ironia não seria uma forma de ser autoritário? Esta ironia marca a relação dissimétrica dos interlocutores no diálogo, de maneira que o aprendiz se coloca em posição submissa frente ao comentário irônico do colega americano. A formação discursiva irônica do americano delata, através da heterogeneidade mostrada, a posição ideológica deste frente ao brasileiro. Contudo, esta submissão nos parece ser aparente, se não o fosse, como se explicaria a ocorrência do *lapso* do aprendiz? Esta é uma interpretação, mas não é a única.

4.4.4 – O enunciado: *It has no cabiment.*

O último enunciado não foi coletado em situação de aquisição/aprendizado, em que os sujeitos envolvidos fossem professor e aprendiz. Porém, a inclusão deste enunciado em nossa pesquisa ilustra a relação do sujeito com a LM e a LE. O enunciado foi coletado em uma comunicação pessoal, em que o enunciador produziu um chiste ao falar *It has no cabiment*, para dizer que não havia cabimento em fazer algo.

A cena se deu na saída de um evento sobre linguagem em que se discutia o lugar onde as pessoas iriam almoçar. Com a demora em decidir um lugar para almoçar, o enunciador, sem a preocupação com a norma culta fez o enunciado: *it has no cabiment*, provocando risos entre os presentes. Ou seja, não havia cabimento em demorar tanto para decidir onde todos iriam almoçar.

⁹⁸ Esta dissertação foi escrita, no momento em que, o mundo todo pede aos Estados Unidos, que interfiram nas questões políticas entre israelenses e palestinos.

Podemos destacar a triangulação discursiva presente entre (1) o enunciador, (2) os integrantes e (3) o Outro, como norma culta. A relação entre o Outro e a enunciador pode ser vista pela similaridade fônica entre a sua LM e a LE, que provocou estranhamento, seguido de interrupção rápida na conversa e, no final os risos.

Se o enunciado produzido atendesse à norma culta, o comentário do enunciador, provavelmente, teria passado despercebido aos interlocutores. Portanto, se é ou não mixagem de línguas⁹⁹, o efeito chistoso só foi possível na relação com o Outro (cultural), que sabia, que o referido enunciado em Inglês, não existia. O deslize de sentidos se reconhece na possibilidade de ser outro na LE e a diferença, postulada por Melman, entre saber e conhecer uma língua é demonstrada na língua que ele conhece, a sua LM.

Ressaltamos, que houve uma construção heteronímica do enunciador, ao fazer uma tradução, termo a termo, entre o enunciado em Português, *isso não tem cabimento* para o correspondente fonológico *it has no cabiment*. O riso, decorrente do gesto de interpretação dos interlocutores, foi possibilitado pela rapidez com que o enunciado foi posto em cena e pelo aspecto incomum de se enunciar uma frase que não existe na LE. Contudo, a estrutura do Português se sobrepõe a do Inglês. Com a diferença que os interlocutores envolvidos não têm relação dissimétrica com o enunciado, pois todos são brasileiros.

⁹⁹ Este conceito encontra-se discutido, a partir das reflexões de Melman, no primeiro capítulo.

Considerações Finais

No primeiro capítulo vimos de que maneira se articula a noção de Outro com os processos metafóricos e metonímicos na linguagem que constitui o sujeito na LM. Ilustramos, com os trabalhos de De Lemos e de Pereira de Castro, a forma pela qual uma teoria de aquisição da linguagem que inclui o sujeito falante difere da concepção de aquisição da linguagem inatista e behaviorista. Analogamente, o estatuto dado à LM foi deslocado pela concepção de língua e linguagem a partir da inclusão do sujeito falante das teorias abordadas.

Para chegarmos a tais processos percorremos a teoria saussureana dos signos lingüísticos, a inversão do algoritmo de Saussure por Lacan, de forma a explicitar que tais processos são explicados pela via do significante. Para entendermos de que maneira Lacan faz uso dos conceitos de metáfora e metonímia, recorremos a Jakobson para construir a ponte entre os dois eixos da linguagem – sintagmático e paradigmático – postulados por Saussure, no qual Jakobson atribui ao eixo sintagmático a metonímia pela contigüidade e ao eixo paradigmático a metáfora por similitude.

Além do mais, vimos, a partir do trabalho de De Lemos como o que se denomina de *erro*, na concepção tradicional, é essencial na constituição do sujeito durante o processo de aquisição de LM em crianças. Esses *erros*, segundo a lingüista, ocorrem de acordo com os processos metafóricos e metonímicos, supondo que sujeito e linguagem se constituem simultaneamente. Logo, ao tomarmos o trabalho de De Lemos, achamos que, a melhor designação para o que chama de *erro*, seria *lapso de língua*.

A partir da inclusão do sujeito falante na aquisição da linguagem, nos foi possível relacionar o trabalho de De Lemos sobre a aquisição da LM à LE , através dos processos metafóricos e metonímicos. Discutimos e exemplificamos de que forma estes processos se fazem presentes em enunciados na LE. Assinalamos, através do conceito de heteronímia, de que forma a LM interfere na

aquisição/aprendizado de LE com a ilustração dos dados: *I have 30 years* e *It has no cabiment*. Este aspecto veio reforçar nossa hipótese de que metáfora e metonímia operam também na LE. Embora os dois enunciados citados tenham implicações distintas na relação do sujeito com a linguagem, a importância disso se dá na inclusão dos mecanismos operatórios de metáfora e de metonímia para se pensar a aquisição/aprendizado de LE.

Fizemos uso da distinção entre saber e conhecer uma língua, postulada por Melman, que implica em posições subjetivas distintas na produção de efeito de sentidos de um enunciado, que têm como consequência um estranhamento do sujeito frente à língua. Buscamos em Moraes e Freud um esclarecimento sobre este estranhamento enquanto marca da ambigüidade identificatória do sujeito frente à LM e a LE.

Fomos buscar no texto de Prasse a relação entre desejo e LE, esta como lugar de demanda do desejo do sujeito de algo que lhe falta. Fizemos uma breve reflexão sobre a forma pela qual o professor está implicado no processo especular, em que o pano de fundo é a demanda do sujeito em aprender a LE. Esperamos que o leitor tenha compartilhado da nossa perspectiva em perceber o impacto que o processo de aquisição/aprendizado de LE causa no sujeito.

No segundo capítulo apresentamos os pressupostos teóricos da teoria freudiana que dão base aos lapsos de língua. Para isso, iniciamos com o texto *A interpretação das afasias*(1891) em que Freud percebeu que algumas falhas no processo associativo do aparelho da linguagem não resultavam somente de lesões neurológicas. Apresentamos a reflexão de Freud sobre representação-palavra e representação objeto que compõem o aparelho de linguagem.

Freud, no texto *Carta 52* (1896), nos mostra sua construção teórica do aparelho psíquico ao postular a existência de três sistemas: inconsciente, pré-consciente e consciente. Na *Interpretação dos sonhos* (1900), Freud constata que os sonhos são uma das formas pelo qual o inconsciente se expressa. O médico, ao estudar os sonhos, constata que dois mecanismos de *condensação* e *deslocamento* operam na formação dos sonhos.

Posteriormente, Freud publica *A Psicopatologia da Vida Cotidiana* (1901) no qual apresenta uma coleção de *lapsos de língua*, suas interpretações, e conclui que os mecanismos de *condensação* e *deslocamento* também operam na produção de tais lapsos.

A seqüência cronológica dos textos de Freud indica o trajeto percorrido pelo médico que o levaram a formular uma teoria sobre os mecanismos de *condensação* e *deslocamento* que operam na construção dos sonhos. A partir de sua observação cotidiana e clínica, Freud postulou que tais mecanismos também operavam nos *lapsos de língua*. Lacan parte para uma leitura sobre os *lapsos de língua*, em que Freud havia parado, e o enriqueceu com a inserção dos conceitos da lingüística – teoria dos signos, eixos sintagmáticos e paradigmáticos, metáfora e metonímia – possibilitando, com uma ancoragem no lingüístico, mostrar como sujeito e linguagem estão implicados através dos *lapsos de língua*.

Passamos de uma perspectiva psicanalítica para uma perspectiva lingüística sobre *lapsos de língua*, tanto na LM quanto na LE, publicadas no livro de Poulisse. O conceito de *lapso de língua*, utilizado pela autora, é de um desvio no discurso que se dá de forma não intencional e não habitual. Este desvio deverá compreender que: (1) um *erro* deverá ocorrer e o (2) o falante deverá ser capaz de corrigir o *erro*. A lingüista relata que a relação semântica entre vocábulos, seja por similaridade ou por oposição, desempenha um papel na seleção de um vocábulo. Como vimos com o dado *I have 30 years*.

Outra questão que é trazida é a de que uma substituição obedece a uma mesma categoria gramatical. Se, por um lado, esta formulação pode ser refutada, na aquisição/aprendizado de LE, ao tomarmos o enunciado *my clean is dirty*, em que um substantivo é substituído por um adjetivo, por outro, o enunciado referente ao Arnaldo Jabor confirma a substituição de um pronome por outro.

Na produção de LE, a autora relata que as substituições lexicais podem ser operadas por equivalência na tradução na LM e/ou equivalência semântica. A explicação fornecida é a de que o aprendiz pode acidentalmente acessar as palavras da LM antes que as palavras da LE sejam ativadas.

Ora, não acreditamos que isto se dê acidentalmente. Como exposto ao longo desta pesquisa, o que Poulisse fala como acidental pode ser remetido à divisão do sujeito onde algo do Outro se presentifica.

Embora as pesquisas conduzidas e relatadas neste livro fossem de cunho cognitivista, não podemos descartar sua contribuição, na especificidade de cada área. Ainda assim, deixam lugar para se pensar em outras abordagens para os *lapses de língua*.

No terceiro capítulo colocamos o leitor a par dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, que supõe a concepção de sujeito histórico-ideológico, constituído na e pela linguagem. Essa linha teórica converge conceitos das áreas de Linguística, Psicanálise e Política. Partindo da vertente discursiva de Pêcheux, em que a língua é opaca e comporta leis de funcionamento, afirmamos que o uso que o sujeito dela faz é que revelará a sua constituição e de que posições ele enuncia.

A constituição do sujeito está relacionada à relação especular com o Outro em que o sujeito é efeito de linguagem e mantém uma ilusão de ser origem de seus enunciados. Através do artigo de Revuz, ilustramos o diálogo da AD com a psicanálise, da linha lacaniana, pelo conceito de heterogeneidade. Além disso, apresentamos, de forma sucinta, o conceito de sujeito ideológico da AD e o de sujeito do inconsciente da psicanálise lacaniana, nos quais nos ancoramos para a análise de dados.

Discutimos o gesto de interpretação, que na relação simbólico- imaginário revela as posições do sujeito no discurso. Salientamos que o gesto de interpretação do professor faz com que ele mantenha a sua posição de dono do saber frente ao aprendiz. Esta relação imaginária é reforçada e estabiliza, no momento que o professor destaca o *erro* do aluno.

No quarto capítulo alinhavamos os conceitos da AD e da aquisição da linguagem, através da análise de dados. Este capítulo nos proporcionou interpretações diferenciadas, das análises

oferecidas por outras linhas teóricas, pois as últimas não tomam como base de análise o sujeito falante.

Através da análise do *slogan* de um curso de idiomas, tomamos a fala imaginariamente constitutiva de um lugar do saber da LE; crença que dá aos cursos de idiomas um lugar privilegiado de transmissão de saber. Com algumas reflexões sobre a ideologia dos cursos de idiomas, a atuação do professor, o processo de avaliação e o material didático, vimos de que maneira esses cursos, através da propaganda, produzem efeitos de sentido para capturar o leitor, pois encontram eco no imaginário social.

Estas interpretações nos levaram a questionar, embasados pelos trabalhos de Coracini e Serrani-Infante, a posição do professor e do aprendiz, na sala de aula de LE, frente ao *errolapso*. Concluimos que o professor ocupa um lugar conflituoso, pois o insucesso do aluno o desestabiliza de sua posição de dono do saber e de sua competência, como educador. O professor parece não saber lidar com o ensino da LE, como parte da subjetividade do aprendiz.

É conveniente salientar que os enunciados, usados na análise de dados, poderiam ter ocorrido na LM. Entretanto, enquanto ocorrência na LE, tais *lapses* foram tratados como *erros*, fato este que reitera a questão ideológica de manter as relações de poder, por meio de difusão da crença de que aquilo que não é classificável pela gramática é *erro* e denota “incompetência do aprendiz e do professor”. Ademais, o gesto de interpretação do professor ao destacar o que é *erro* no enunciado do aluno, reflete o que faz eco no Outro do professor, como demonstramos na análise do enunciado *my clean is dirty* e no enunciado *she was making jokes*, que se refere ao Arnaldo Jabor.

No primeiro enunciado, o professor faz o gesto de interpretação ao retomar o enunciado base do exercício *my street* e acrescenta *is dirty*. No segundo enunciado, o aprendiz comete duas faltas, mas o professor só faz o gesto de interpretação na troca de pronomes de gênero. Ora, como o professor poderá avaliar o *erro* se ele próprio está comprometido na seleção do que está errado?

Dessa forma, o ensino de LE, mesmo aquele que é baseado em parâmetros comunicativos, tende a não considerar a subjetividade - do aprendiz e do professor - como determinantes nos processos discursivos em situação de ensino e aquisição/aprendizagem de LE. Essa afirmação pode ser sustentada pela maneira pela qual o professor de LE lida com questões em torno da correção e da avaliação da língua a ser adquirida/aprendida.

Esperamos, com esta pesquisa, possibilitar que outros estudos sejam conduzidos no sentido de rever a metodologia de ensino de LE, ao abordar o que se denomina *erro* como *lapso de língua*. Achamos que a melhor denominação para tais fenômenos lingüísticos seria o de *lapso de língua*, uma vez que esta nos possibilita incorporar a subjetividade do aluno no processo de aquisição/aprendizado de LE. Entretanto, isto não quer dizer que não houve *erro*, no sentido lingüístico, nos enunciados. Foi a partir do *erro* que nos foi possível trabalhar as questões que constituem o *lapso*. Não adianta fazer uso de um método comunicativo, se a maneira pela qual o professor de LE lida com o *erro*, permanece estruturalista. Precisamos pensar a atuação do professor e aprendiz de LE, de maneira a que o último passe por uma mudança de posição subjetiva e assuma uma posição de agente: ser sujeito de seu discurso na aquisição/aprendizado de LE.

Outra questão, que nos parece merecer aprofundamento, é verificar a relação de transferência, em termos psicanalíticos, do que está em jogo na relação imaginária professor-aluno, em que o professor e a cultura podem ocupar o lugar de Outro. Além disso, o fato de o professor ser nativo ou falante da LE, como segunda língua, implica em relações distintas quanto à sua identificação e à sua posição ideológica.

Ao longo de nossa análise de dados levantamos algumas perguntas em relação à diferença de nacionalidades. Essas perguntas detiveram-se no fato de o americano se sentir autorizado a corrigir o colega brasileiro por ser falante nativo ou de sentir incomodado por outra língua se sobrepor à sua. Este trabalho não tinha por objetivo responder a essas perguntas. Entretanto, ele nos possibilitou ver a relação dissimétrica entre o sujeito-professor, o sujeito-aprendiz e o sujeito-nativo da LE. Sendo

assim, seria interessante pesquisar a diferença de pressupostos ideológicos e culturais, que são colocados para o sujeito-aprendiz e o sujeito-professor, durante a aquisição/aprendizado de LE.

Não nos esqueçamos que, ao tomar as questões em torno da subjetividade como ponto de partida, seria interessante refletir sobre a formação do professor nas universidades. É necessário chamar a atenção deste professor, em formação, sobre a importância de considerar a subjetividade no processo de aquisição/aprendizado de LM e LE. Ou vamos continuar a formar professores que sejam só reprodutores de conteúdos?

Embora tenhamos que colocar um ponto final neste trabalho, na nossa pesquisa levantamos questões importantes que pretendemos aprofundar no doutorado.

Bibliografia

- ABAURRE, M.B. M. Os Estudos Lingüísticos e a Aquisição da Escrita. IN: PEREIRA DE CASTRO, M. F. (org.) *O Método e o Dado no Estudo da Linguagem*. Campinas:SP, Editora da UNICAMP, 1996.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras Incertas: as Não-Coincidências do Dizer*. Cláudia R. C. Pfeiffer et. al (tradução). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.
- _____. Heterogeneidade(s) Enunciativas(s) IN: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 19, UNICAMP/IEL, Campinas:SP, 1990.
- BALIEIRO Jr., A. P. Psicolingüística In: *Introdução à Lingüística: Domínios e Fronteiras*, Fernanda Mussalin e Anna Christina Bentes (orgs.) Vl.2, São Paulo: Cortez, 2001.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral 1*, tradução: Maria da Glória Novak e Maria Luiza Néri, Campinas, SP: Pontes, 1988.
- CAVALLARI, J.S. *Relações de Identificação e/ou Apagamento do Sujeito da Língua Materna Frente ao Processo de Ensino-Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira*. Dissertação de mestrado defendida em dezembro de 2001.
- CORACINI, M.J.R.F. O Caráter Persuasivo da Aula de Leitura. IN: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 24:65-78, UNICAMP/IEL, Campinas:SP, 1994.
- _____. Subjetividade e Identidade do Professor de Português (LM). In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 36:147-158, UNICAMP/IEL, Campinas:SP, 2000.
- CORDER, S.P. The Significance of Learner's Errors. IN: *International Review of Applied Linguistics* 5:161-9, 1967.
- CYRINO, S.M.L. Issues in Second Language Acquisition. IN: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 36, UNICAMP/IEL, Campinas:SP, 1999.
- DOR, J. *Introdução à Leitura de Lacan: o Inconsciente Estruturado como Linguagem*. Tradução: Carlos Eduardo Reis, Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

- _____. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- FINK, B. *O Sujeito Lacaniano: Entre a Linguagem e o Gozo*. Tradução de Maria de Lourdes Sette Câmara, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- FREUD, S. (título original, 1891), *A Interpretação das Afasias*. Lisboa, Edições 70, 1977.
- _____. (1895), *Projeto Para uma Psicologia Científica*, ESB, v.1, Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- _____. (1896), *Carta 52 In: Publicações Pré-psicanalíticas e Esboços Inéditos*, v.1, Rio de Janeiro, Imago, 1969.
- _____. (1900), *A Interpretação dos Sonhos*, Cap.VII, ESB, v.5, Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- _____. (1901), *Sobre a Psicopatologia da Vida Cotidiana*, ESB, v.6, Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- _____. (1905), *Os Chistes e sua Relação com o Inconsciente*, ESB, v. 8, Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- _____. (1925), *A Negativa*, ESB, v.19, Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- FROMKIN, V.A. *Errors in Linguistic Performance: Slips of the Tongue, Ear, Pen, and Hand*. California: Academic Press Inc., 1980
- GADET, F. & HAK, T., *Por uma Análise Automática do Discurso: uma Introdução a Obra de Michel Pêcheux*, Françoise Gadet; Tony Hak (organizadores), Bethânia S. Mariani. (et al.) tradutores, 3. ed., Campinas, SP: Unicamp, 1997.
- GARCIA-ROZA, L.A., *Introdução à Metapsicologia Freudiana*, vl.1, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.
- _____. *Freud e o Inconsciente*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- HANNS, L.A. *Dicionário Comentado do Alemão de Freud*, Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- JAKOBSON, R. *Lingüística e Comunicação*, São Paulo, SP: Editora Cultrix, 1992.
- JOUËT-PASTRÉ, C.; Cruz, C.M. *Discurso e Subjetividade na Aquisição de Línguas Estrangeiras*. IN: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 38:7-11, 2000.
- KAUFMANN, P. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o Legado de Freud e Lacan*, Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1996.

- KRASHEN, S.D. & TERREL, T. D. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Haward-CA: Alemany Press, 1983.
- LACAN, J. *Écrits*. Paris: Seuil, 1966
- _____ Seminário 1: *Os escritos técnicos de Freud*, Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1986.
- _____ Seminário 3: *As psicoses*, Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1981.
- _____ Seminário 4: *Relação objeto*, Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1992.
- _____ Seminário 5: *Formações do inconsciente*, Rio de Janeiro, 1993.
- LEITE, N. V. de A. *Psicanálise e Análise do Discurso: o Acontecimento na Estrutura*, Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1994.
- DE LEMOS, C.T.G. *Processos Metafóricos e Metonímicos: seu Estatuto Descritivo e Explicativo na Aquisição de Língua Materna*. Texto inédito, 1995.
- _____ *A Poética do Significante*, Traço, Maceió-AL, 1998.
- _____ A Criança Com(o) Ponto de Interrogação. In: *Aquisição de Linguagem: Questões e Análises*. Regina Lamprecht (Org.) Porto Alegre: EDIPUCRS (39-50), 1999.
- _____ *Sobre o Paralelismo, sua Extensão e a Disparidade de seus Efeitos*. Parte do trabalho apresentada sob a forma de palestra na Universidade de São Carlos, 1999 e parte do trabalho apresentada no V Encontro Nacional e I Encontro Internacional sobre Aquisição da Linguagem, PUCRS, Porto Alegre, 2000
- MEISEL, J. Parâmetros na Aquisição. IN: *Compêndio da linguagem da criança*, FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B. (Orgs.). Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- MELMAN, C. *Imigrantes: Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País*. Trad. Rosane Pereira; Org. Contardo Calligaris; São Paulo:SP, Escuta, 1992.
- MILLER, J-A. *Perspectivas do Seminário 5 de Lacan: as formações do inconsciente*. Trad. Maria Josefina Sota Fuentes; Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1999.
- MILNER, J.C. *O Amor da Língua*. Trad. Angela Cristina Jesuíno, Porto Alegre:Artes Médicas, 1987.
- MOITA-LOPES, L.P. da. *Oficina de Linguística Aplicada: a Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

- MORAES, M.R. *Materna/Estrangeira: o que Freud fez da Língua*. Tese de Doutorado, IEL, UNICAMP, Campinas:SP, 1999.
- MUSSALIM, F.; Bentes, A. C. Análise do Discurso IN: : *Introdução à Lingüística: Domínios e Fronteiras*, Fernanda Mussalin e Anna Christina Bentes (orgs.) Vl.2, São Paulo: Cortez, 2001.
- ORLANDI, E.P. A Língua Brasileira. IN: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 23, UNICAMP/IEL, Campinas:SP, 1994.
- _____ *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*, Campinas, SP: Pontes, 1999.
- _____ *Interpretação; Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- PAPA, S.M.de B.I. *Realidades da Sala de Aula: o Uso da Língua Materna e da Língua Estrangeira em duas Turmas de Inglês da 8ª série*. Dissertação de Mestrado, Educação, UFMT, 1997.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Trad: Eni Pulcinelli Orlandi [et al], 2ª edição, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.
- PEREIRA, A. M. L. A Subversão do Sujeito. IN: *Lugar*, 7, Rio de Janeiro, 1975.
- PEREIRA DE CASTRO, M.F. A Interpretação: a Fala do Outro e a Heterogeneidade da Fala da Criança. IN: *Alteridade e Heterogeneidade*. Revista Letras da UFSM (RS), 1997.
- _____ Sobre a Interpretação e os Efeitos da Fala da Criança. IN: *Letras de Hoje: Estudos e Debates de Lingüística, Literatura e Língua Portuguesa*. Anais do IV Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem. Org. Regina Ritter Lamprecht, Porto Alegre:RS, 1998.
- _____ Língua Materna: Palavra e Silêncio na Aquisição da Linguagem. IN: *Silêncios e Luzes: sobre a Experiência Psicanalítica do Vazio e da Forma*. Org. Luiz Carlos Uchôa Junqueira Filho, São Paulo:SP, Casa do Psicólogo, 1998.
- POULISSE, N. *Slips of the Tongue: Speech errors in First and Second Language Production*. The Netherlands, Amsterdam: John Benjamins Publishing Co. 1999.
- PRASSE, J. O Desejo das Línguas Estrangeiras. IN: *Revista Internacional*, 31, Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1997.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*, São Paulo, SP: Cultrix, 1987.

SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. IN: *Introdução à Lingüística: Domínios e Fronteiras*, Fernanda Mussalin e Anna Christina Bentes (orgs.) VI.2, São Paulo: Cortez, 2001.

SELINKER, L. (1972). Interlanguage. IN: *International Review of Applied Linguistics*, 10:209-31.

SERRANI-INFANTE, S. Singularidade Discursiva na Enunciação em Segundas Línguas. IN: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 38: 109-120, 2000.

